

Pomoćnik u nastavi u inkluzivnom obrazovanju

Drandić, Dijana; Lazarić, Lorena

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2018**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:588941>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-27**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrića University of Pula](#)

Dijana Drandić
Lorena Lazarić

**POMOĆNIK U NASTAVI U
INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU**

Pula, 2018.

Nakladnik:
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Za nakladnika:
prof.dr.sc. Alfio Barbieri, rektor

Recenzenti:
izv.prof.dr.sc. Elvi Piršl
izv.prof.dr.sc. Smiljana Zrilić
izv.prof.dr.sc. Mirjana Radetić-Paić

Lektorica:
Lorena Lazarić

Prijevodi:
Jelena Gugić (engleski jezik)
Lorena Lazarić (talijanski jezik)

Prijelom, naslovnica:
Miloš Radivojević

Tisak:

Naklada:
150 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu
Sveučilišne knjižnice u Puli pod brojem 141110087

ISBN 978-953-7320-75-1

Negdje u svijetu jednom dječaku je rečeno da se ne može igrati zato što ne može hodati, a jednoj djevojčici je rečeno da ne može učiti zato što ne vidi. Taj dječak zaslužuje priliku da se igra, a svi mi imamo koristi kad i ta djevojčica i sva djeca mogu čitati, učiti i dati svoj doprinos. Put prema naprijed bit će pun izazova, ali djeca ne prihvaćaju nepotrebna ograničenja. Ni mi ih ne bismo trebali prihvatiti.

*Anthony Lake
izvršni direktor, UNICEF*

Napomena

Izrazi koji se upotrebljavaju u ovoj knjizi, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.

Sadržaj

PREDGOVOR	7
UVOD: INKLUZIVNO OBRAZOVANJE.	10
Međunarodni kontekst inkluzivnog obrazovanja uz podršku pomoćnika u nastavi.	13
Važniji međunarodni dokumenti – okvir za inkluzivno obrazovanje.	15
INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU ODGOJNO- OBRAZOVNOG SUSTAVA HRVATSKIH ŠKOLA	20
Normativni okvir za provođenje inkluzivnog obrazovanja	23
Pojmovno određenje: dijete/učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i dijete/učenik s teškoćama u razvoju.	38
Izvaninstitucionalna podrška inkluzivnoj školi.	40
POMOĆNIK U NASTAVI (PUN).	41
Pravni temelj za uvođenje pomoćnika u nastavi u redovne škole	43
Programi edukacije za pomoćnika u nastavi	45
Primjeri dobre prakse odgojno-obrazovne inkluzije učenika u školama Istarske županije	51
Pomoćnik u nastavi u projektima za bolju inkluzivnu školu.	52
ULOGA POMOĆNIKA U NASTAVI U REDOVNOJ ŠKOLI: ISTRAŽIVANJE.	56
Rezultati istraživanja	63
Faktorska analiza podataka.	63
Rezultati za pomoćnike u nastavi	63
Rezultati za učitelje	68
Frekvencijska analiza i utvrđivanje distribucije odgovora	73
Diskusija i zaključci	119
INTERKULTURALNA ŠKOLSKA ZAJEDNICA ILI INTERKULTURALNE VRIJEDNOSTI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA	121
Sažetak	123
Summary	127
Riassunto	131
Popis tablica	135
Popis slika.	136
Literatura	138
Dodatak 1. Načrt Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOS)	150
Dodatak 2. Upitnik PUNinkluzija za pomoćnike u nastavi	174
Dodatak 3. Upitnik PUNinkluzija za učitelje	177
Bilješke o autoricama.	180

PREDGOVOR

Ova je knjiga nastala nakon višegodišnjeg istraživanja i zanimanja za model edukacijskog uključivanja djece/učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav redovnih škola, uz podršku pomoćnika u nastavi. Za kvalitetno provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, neophodno je poštivanje individualnih razlika, suradnja i povjerenje među učenicima, učiteljima, pedagogima, psiholozima, stručnjacima iz edukacijsko-rehabilitacijskog područja, pomoćnicima u nastavi, roditeljima i cjelokupnom zajednicom. Svaki član odgojno-obrazovnog procesa ima svoju ulogu, a ovdje je posebno naglašeno prepoznavanje uloge pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Obrazovanje koje promiče različitost i temeljna ljudska prava, suprotstavlja se svim oblicima diskriminacije i promiče vrijednosti na kojima se gradi humano društvo temeljeno na prihvaćanju i uključivanju. Stoga inkluzija djece s teškoćama u redovne škole djece s teškoćama, predstavlja dio procesa inkluzije u zajednicu bez predrasuda i stereotipa ili bilo kakvog oblika diskriminacije prema različitostima. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva obrazovanje za svu djecu, odnosno odgojno-obrazovni proces u kojemu se priznaju, prihvaćaju, poštuju i uključuju svi učenici, kako bi im se omogućio razvoj svih potencijala bez obzira na identitet različitosti i na sposobnosti koje posjeduju.

U tom kontekstu, pomoćnik u nastavi predstavlja važan dio procesa inkluzivnog obrazovanja, koji se odvija kroz promjene u pristupu obrazovanju, prilagođenim metodama i strategijama, individualiziranim poučavanjem uz vršnjake, kompetentne učitelje i stručne suradnike.

Knjiga se bavi inkluzivnim odgojem i obrazovanjem i istraživanjem uloge pomoćnika u nastavi u provedbi inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama iz perspektive samih pomoćnika u nastavi, ali i učitelja, koji rade u redovnim osnovnim školama. S ciljem stalnog unaprjeđivanja procesa inkluzije učenika s teškoćama, a temeljem rezultata ovog istraživanja, moguće je kreirati različite programe obrazovanja i osposobljavanja pomoćnika u nastavi usmjerene na osnaživanje njihove uloge u inkluzivnoj školi.

U knjizi se opisuje razvoj inkluzivnog obrazovanja od prihvaćanja do uključenosti, od integracije do inkluzije, od posebnih škola do redovne škole za sve učenike. U poglavlju o međunarodnom kontekstu provođenja inkluzivnog obrazovanja, naglasak je na napretku i razvijanju obrazovnih programa i modela inkluzije

djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovne škole, uz podršku pomoćnika u nastavi. Inkluzivno obrazovanje je pojam prihvaćen u svim obrazovnim politikama europskih država i sastavni je dio rada škola. Terminološka neujednačenost i različiti modeli podrške pomoćnika u nastavi edukacijskom uključivanju djece s teškoćama u redovne škole, obilježja su školske prakse većine europskih zemalja. Važni i temeljni međunarodni dokumenti koji prate ovo područje i kojima se promiče pravo djeteta s teškoćama da bude uključeno u redovne škole, posebno su opisani u poglavlju o normativnom okviru za uspješnu inkluziju.

Danas se, u znanstvenoj i stručnoj literaturi, često susrećemo s izjednačavanjem sintagmi djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potrebama. Dio ove knjige je i poglavlje o inkluzivnom obrazovanju u kontekstu našeg odgojno-obrazovnog sustava u kojem su posebno obrađeni pojmovno određenje i razlike u shvaćanju navedenih termina. Prihvaćanjem niza međunarodnih dokumenata, Hrvatska se donošenjem zakona i pravilnika, obvezala regulirati prava djece s teškoćama putem odgoja i obrazovanja te osigurala provođenje kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama.

Izvaninstitucionalna podrška inkluzivnoj školi potaknula je, a zasigurno i ubrzala, djelovanje države i njezinoj aktivnijoj ulozi u donošenju važnih dokumenata, posebno kod uvođenja modela edukacijske inkluzije uz podršku pomoćnika u nastavi.

U poglavlju koje se bavi uvođenjem pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovni sustav naših škola, opisane su njihova uloga i važnost u podršci učenicima s teškoćama u redovnim školama i navedeni programi edukacije za stjecanje potrebnih kompetencija te zadaci i poslovi koje oni obavljaju u svakodnevnom aktivnostima i podršci učeniku s teškoćama u razredu. Kao primjeri dobre prakse rada pomoćnika u nastavi u redovnim školama, opisani su projekti Istarske županije s naglaskom na edukaciju i osnaživanje pomoćnika u nastavi i stjecanje kompetencija potrebnih za rad u inkluzivnom razredu.

U metodološkom dijelu knjige opisani su rezultati istraživanja uloge pomoćnika u nastavi u provedbi inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama iz perspektive samih pomoćnika i učitelja osnovnih škola. Procjena se temelji na važnosti uključivanja učenika s teškoćama u redovne razrede, među vršnjake.

Dio knjige čini i važno područje interkulturalnog obrazovanja koje se preslikava na inkluzivnu školu i sve dionike inkluzivnog procesa, a posebno na učenike u

razredu bez obzira radi li se o učenicima sa/ili bez teškoća. Odgoj i obrazovanje za ljudska prava, a posebno pravo na obrazovanje, prikazani su kao temeljne sastavnice i vrijednosti inkluzivne škole za sve učenike.

Nada je autorica da će ova knjiga potaknuti sve zainteresirane na promišljanje i djelovanje u cilju poboljšanja inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama. Svrha knjige je dati uvid u temeljne karakteristike i vrijednosti inkluzivnog obrazovanja, temeljene na modelu podrške pomoćnika u nastavi. Valja naglasiti da se prikupljeni podaci odnose na samoprocjenu ispitanika, pomoćnika u nastavi i učitelja te se ne mogu u potpunosti smatrati objektivnim pokazateljima, ali mogu biti jedan od kriterija vrednovanja obrazovne inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu naših redovnih škola.

Posebno zahvaljujemo svim pomoćnicima u nastavi i učiteljima osnovnih škola u Istarskoj županiji koji su sudjelovali u ovom istraživanju i svojim odgovorima i promišljanjima pridonijeli shvaćanju dobrobiti obrazovne inkluzije za učenike s teškoćama i njihove vršnjake i osvješćivanju potrebe za obrazovanjem i prihvaćanjem različitosti kao vrijednosti školske zajednice.

UVOD: INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Pravo na obrazovanje imaju sva djeca, bez obzira na njihovu fizičku, intelektualnu, emocionalnu, socijalnu ili bilo koju drugu različitost, stoga djeca/učenici s teškoćama imaju pravo na obrazovanje kao i ostala djeca. Zadaća države je da stvori uvjete, ukloni prepreke i osigura svakom pojedincu pravo na obrazovanje bez obzira na bilo koju različitost ili pripadnost bilo kojoj grupi ili zajednici.

Velik dio istraživanja o podršci djece s teškoćama usredotočuje se na koncept njihove uključenosti u redovno obrazovanje. Jasno je da takvo uključivanje predstavlja široku i značajnu društvenu vrijednost koja se, kada se primjenjuje na inkluzivno obrazovanje, definira kao proces povećanja sudjelovanja učenika s teškoćama u kulturama, kurikulumima i zajednicama redovnih škola (Booth, 2000).

Inkluziji, kao pokretu uključivanja učenika s teškoćama, prethodila je integracija koja se provodila kroz obuhvaćanje, sudjelovanje ili pripadanje u već postojeću obrazovnu cjelinu uz očekivanja da će se dijete „uklopiti“ u redovnu učionicu. Iako još uvijek postoji značajna neusuglašenost, koja u razvoju inkluzivne škole često dovodi do nerazumijevanja i proturječnosti, potrebno je pojmovno razgraničiti i objasniti termine integracija i inkluzija. Prije svega, treba istaknuti kako pojmovi integracija i inkluzija koji se često shvaćaju i upotrebljavaju kao sinonimi, predstavljaju različite obrazovne koncepte, često povezane ali ne istovjetne. Miles (2000) integraciju učenika s teškoćama opisuje terminom „ići u školu“ dok inkluzija pretpostavlja svakodnevno „sudjelovati u školi.“ Inkluzija se kao proces uključivanja djece u škole rađa iz međusobne interakcije svih, socijalnog pristupa i poštivanja ljudskih prava (Hanson i sur., 2001, Armstrong i sur., 2010). Za Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), shvaćanje inkluzivnog obrazovanja kreće od integracije djece s teškoćama među vršnjake u redovne škole do inkluzivnog obrazovanja za sve učenike.

Inkluzivno obrazovanje, nakon 70-tih godina prošlog stoljeća, dobilo je na važnosti i podrazumijevalo je pozitivnu promjenu usmjerenu na dobrobit učenika. Opći je trend bio usmjeren prema postupnom smanjenju broja specijalnih škola i odvojenog obrazovanja i povećanju broja djece s teškoćama u redovnom školovanju. U skladu s tim, takve škole sve se više transformiraju u resursne centre za podršku učenicima s teškoćama u odgojno-obrazovnom procesu uključivanja u redovne škole. To se može vidjeti u kontekstu šire obrazovne politike koja promiče socijalnu uključenost. Uključivanje učenika

s teškoćama u redovne škole potaknulo je i pitanje prava na obrazovanje, kao i promjenu obrazovnog sustava kako bi se više prilagodio onima koji su "različiti" (Ainscow, 1999, 2000). Strategija provođenja inkluzivnog obrazovanja polazi od poštivanja prava i različitosti djece s teškoćama te njihovih razvojnih i obrazovnih mogućnosti, kako bi ih kroz kvalitetan i primjeren odgoj i obrazovanje osposobili za samostalan život (Thomas i sur. 2001, Vislie, 2003, Hegarty, 2007). Tomas i Glenny (2002) zalažu se za temeljno načelo inkluzivnog obrazovanja prema kojemu svi učenici u razredu zajedno uče, bez obzira na njihove razlike, a škole moraju prepoznati i odgovoriti na različite potrebe svojih učenika te osigurati kvalitetno obrazovanje za sve uz odgovarajuće nastavne programe i resurse škole. Međutim, najveći utjecaj na određivanje koncepta i provođenja obrazovne inkluzije na međunarodnoj razini imaju *Izjava iz Salamanke* i *Okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe* (The Salamanca statement and Framework for action on special needs education) iz 1994. godine, kojima se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na bilo kakve razlike, bude uključeno u obrazovni sustav redovnih škola. U kontekstu rasprave koju su predstavnici 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija vodili u okviru Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanki, a odnosila se na jednakost, društvenu pravdu te obrazovanje djece s posebnim potrebama, zaključeno je da je termin inkluzija prihvatljiviji termin od integracije (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Isto tako, u raspravi se za djecu s teškoćama u razvoju koristio termin djeca s posebnim potrebama.

Inkluzivno okruženje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece s teškoćama, ali i sve djece u razredu. Stoga je važno da djeca različitih sposobnosti uče, igraju se i rade zajedno (Ainscow, 2005, Vislie, 2003). Inkluzivna škola je mjesto gdje svako dijete pripada, svatko je prihvaćen, podržava i biva podržan od strane svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice (Rutherford, 2011, 2012, Stainback i Stainback, 1990). Sve je manje prepreka za redovito i inkluzivno pohađanje nastave. Inkluzivna škola se prilagođava potrebama djece, umjesto da se od djece očekuje da se „uklapaju“ u redovitu školu. Načela i vrijednosti inkluzivne škole koji se odnose na međusobno uvažavanje, razumijevanje i suradništvo omogućavaju učeniku s teškoćama uključivanje u redovni odgojno-obrazovni proces (Thomas i Vaughan, 2004, Groom, 2006, Hegarty, 2007).

Pojam inkluzivno obrazovanje, za Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) te Bouillet i Bukvić (2015), podrazumijeva obrazovanje za svu djecu, odgojno-obrazovni proces u kojemu se priznaju, prihvaćaju i poštuju te u koji se uključuju svi učenici, kako bi im se omogućio razvoj svih potencijala bez

obzira na identitet različitosti (kulturni, ekonomski, socijalni, nacionalni) kao i na sposobnosti koje posjeduju. Booth i Ainscow (2002)^[1] inkluziju definiraju kroz ključne pojmove: uključivanje svih učenika, prepreke učenju i sudjelovanju, resursi za podršku učenju i sudjelovanju i podrška raznolikosti te povezivanje obrazovanja s razvojem škole i šire zajednice. Pri tome, ističu Pijl i sur. (2008), učenici s teškoćama mogu biti prihvaćani u redovnim školama, ali uključivanje ne isključuje mogućnost njihove marginalizacije, posebno radi neodgovarajućih organizacijskih i materijalnih uvjeta, nedostatka odgovarajućih stručnih suradnika te velikog broja djece u razrednim odjeljenjima. Stoga je važno razraditi sustav podrške koji će odgovarati odgojno-obrazovnim potrebama učenika s teškoćama, uključiti svakog odgovornog člana (učitelja, roditelja, pomoćnika u nastavi, stručnog suradnika, koordinatora, člana mobilnog stručnog tima i dr.) u inkluzivni proces te osigurati stvaranje inkluzivne kulture škole uz uvažavanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem (Ivančić i Stančić, 2013).

U suvremenom kontekstu redovne škole, kvaliteta obrazovanja trebala bi ujedno podrazumijevati i kvalitetu inkluzivnog obrazovanja usmjerenog na isticanje dobrobiti procesa inkluzije za sve učenike s teškoćama i njihove vršnjake u razredu (Ferguson, 2008, Florian, 2010). Učitelji u školama sve se više suočavaju s izazovima organiziranja i izvođenja nastave prilagođene učenicima s različitim teškoćama (Winter, 2006, Florian, 2012, Donnelly i Watkins, 2011), kao i s preuzimanjem odgovornosti za učenje i postignuća svojih učenika (Florian i Linklater, 2010, Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014). U inkluzivnoj školi svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interes, sposobnosti i potrebe za učenjem. Uspješna implementacija obrazovne inkluzije u velikoj mjeri ovisi o osiguranju materijalnih i financijskih preduvjeta, ali i o profesionalnom razvoju učitelja i stručnjaka vezanih za rad s djecom s teškoćama, njihovim stečenim kompetencijama te spremnosti na dodatan angažman i učenje (Florian, 2012, Van Driel i Berry, 2012).

[1] Booth i Ainscow (2002) izradili su "Indeks for inclusion, developing learning and participation in schools" (Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama), koji su uključeni u proces inkluzije može pomoći kako utvrditi sljedeće korake u promicanju svoje škole kao škole za sve učenike. Preveden je na 32 svjetska jezika i nudi popis pokazatelja, pitanja i metoda uključivanja u proces inkluzije, te uključuje detaljno proučavanje načina kojima se mogu smanjiti prepreke za sudjelovanje i učenje svih učenika u školi.

Međunarodni kontekst inkluzivnog obrazovanja uz podršku pomoćnika u nastavi

Inkluzivno obrazovanje je pojam koji je prihvaćen u svim obrazovnim politikama europskih država i sastavni je dio rada škola. Porastom broja učenika s teškoćama u redovnim školama, povećava se i potreba za uključivanjem sve većeg broja pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovni proces. Model edukacijskog uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole, kojeg predstavlja pomoćnik u nastavi, usmjeren je na poticanje prihvaćanja različitosti uz razvijanje metoda, strategija i tehnika podrške primjerenih učenikovim sposobnostima (Cremin i sur., 2005, Flaser i Meadows, 2008, Webster i sur., 2013, Webster i Blatchford, 2013a, 2014). Zajedničko svim zemljama koje su uvele sustav podrške pomoćnika u nastavi uključivanju djece s teškoćama u redovne škole jest nastojanje da im se, uz prilagođeni i individualizirani program, pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć (Groom, 2006, Giangreco i Doyle, 2007). Termin „pomoć“ u razredu, tvrde Groom i Rose (2005), s vremenom prelazi u „profesionalnu podršku“ pomoćnika u nastavi, kako učeniku tako i učitelju, u odgojno-obrazovnom procesu.

Neujednačenost terminologije koja se koristi u ovom području ujedno ukazuje na činjenicu da se u praksi redovne škole sustav podrške pomoćnika u nastavi edukacijskom uključivanju, u različitim zemljama drugačije definira i opisuje. Termini koji se najčešće koriste, a koji pobliže označavaju ulogu pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovnom procesu inkluzivnog obrazovanja su: *special educational needs-SEN* (Webster i Blatchford, 2013b), *teacher assistant* (Butt, 2016), *learning support assistant-LSA* (Reynolds i Muijs, 2003), *teaching assistant-TA* (Blatchford i sur., 2012, Webster i sur., 2013, Sharples i sur., 2015), *special needs classroom assistant* (Logan, 2006) *special needs learning support asistant* (Farrell i sur., 1999, Lacey, 2001), *classroom asistant-CA* (Schlapp i sur., 2003), *educational assistant-special needs support* (Tews i Lupart, 2008).

Mnoge su države napredovale u školskom obrazovanju i imaju razvijene obrazovne programe i modele inkluzije djece s teškoćama u redovne škole, uz podršku pomoćnika u nastavi. Trenutna praksa većine europskih država oslanja se na uključivanje pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovni proces kao podrške učeniku s teškoćama ali i učitelju. U Velikoj Britaniji, koja je postigla najvišu razinu obrazovne inkluzije, prema Halliwell (2003), Keslair i McNally (2009) Blatchford i sur. (2012), u primjeni su dva modela uključivanja pomoćnika u nastavi. Prvi model odnosi se na redovnu ili individualiziranu nastavu uz podršku učeniku s teškoćama u razredu s ostalim učenicima. Kod učenika

koji ne mogu pratiti nastavu na takav način, provodi se prilagođena nastava s malim grupama djece u izdvojenim učionicama, ali samo radi usvajanja dijela nastavnog gradiva prema sposobnostima i procjeni stručnih službi, a ostalu nastavu (lakše gradivo) prate uz individualizirani pristup, u razredu zajedno s ostalim učenicima. Autori posebno ističu suradnju pomoćnika u nastavi s učiteljima i stručnim timovima specijaliziranim za pojedinu vrstu teškoća. Za Farrell i Balshaw (2003), Giangreco (2010) i Russell i sur. (2013), takav obrazovni sustav omogućava pomoćniku u nastavi da uz pripremljen individualizirani plan od strane stručnih službi, osigura učeniku napredak kako u savladavanju gradiva prema svojim sposobnostima tako i u poticanju socijalizacije u razrednu zajednicu. Inkluzivni obrazovni program Sjeverne Irske, tvrde Moran i Abbott (2002) potiče uključivanje pomoćnika u nastavi u redovne škole kako bi pomogli obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, bez namjera izdvajanja u posebna odjeljenja ili razrede. Italija, navode Devecchi i Rouse (2010) i Sandri (2014) posljednjih desetak godina uvodi intenzivnije inkluzivno obrazovanje u redovne škole prema modelu koji se provodi u Velikoj Britaniji usmjeren na suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi i individualiziranom obliku podrške učeniku. Devecchi i sur. (2012) posebno ističu potrebu razmjene najboljih praksi i upotrebu različitih pedagoških postupaka primjerenih učenicima s teškoćama. U njemačkom odgojno-obrazovnom sustavu i procesu uključivanja djece s teškoćama u redovne škole posebno je naglašena suradnja između specijalnih obrazovnih institucija i redovnih škola (Klemm, 2014a, 2014b, 2015). Prisutan je i model pomoći u razredu stručnjaka iz specijalnih škola koji dio svog radnog vremena provode u redovnim školama kako bi bili podrška učeniku s teškoćama u što boljoj inkluziji. Takala i sur. (2009) zagovaraju individualiziran pristup učenicima s teškoćama, uz podršku pomoćnika u nastavi, koji se provodi u školama Finske, kao najvažniji dio inkluzivnog obrazovanja. Na takav način svako dijete, prema svojim sposobnostima na temelju individualnog plana kojeg izrađuju posebno educirani učitelji, ima priliku sudjelovati u redovnoj nastavi i učiti sa svojim vršnjacima (Takala i Ahl, 2014).

Važniji međunarodni dokumenti – okvir za inkluzivno obrazovanje

Nakon završetka Drugog svjetskog rata došlo je do promjene i šireg shvaćanja ljudskih prava kao i formiranja jasnijeg stava o očuvanju ljudskih prava. Od 1945. godine ljudska prava prelaze u nadležnost i obvezu *Ujedinjenih naroda* te se formira *Komisija za ljudska prava Ujedinjenih naroda*. U čl.1. *Povelje* od 26. prosinca 1945. naglašen je cilj: „ostvarivati međunarodnu suradnju rješavanjem međunarodnih problema ekonomske, socijalne kulturne ili humanitarne prirode te razvijanjem i poticanjem poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda za sve, bez obzira na rasu, spol, jezik ili religiju.“ Nakon toga, ističe Barnier Leroy (2016:21-22), Komisija je dodala još jedan članak kojim su definirani sadržaj i cilj obrazovanja: „Obrazovanje mora biti usmjereno potpunom fizičkom, intelektualnom i moralnom razvoju ljudske osobnosti, jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te se mora boriti protiv duha netolerancije i mržnje spram ostalih nacija i rasnih ili vjerskih skupina svugdje.“

Prvi dokument koji definira standarde ljudskih prava i temelj je svih ostalih međunarodnih dokumenata kojima se štite sva druga prava jest *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948). U čl. 16. tog dokumenta po prvi put se navodi i pravo na obrazovanje:

- „Svatko ima pravo na obrazovanje, obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnim i temeljnim stupnjevima. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i stručno obrazovanje mora biti opće dostupno, a visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima na osnovu uspjeha.
- Obrazovanje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske sposobnosti i jačanju ljudskih prava i temeljnih sloboda. Ono mora promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelovanje Ujedinjenih naroda na održavanju mira.
- Roditelj ima pravo prvenstva u izboru vrste obrazovanja za svoju djecu.“

Nakon Opće deklaracije, međunarodna zajednica je nastavila na izradi i usvajanju međunarodnih sporazuma temeljenih na pravu na obrazovanje. Među najznačajnijim dokumentima koji svakom djetetu osiguravaju pravo

na obrazovanje, kao jedno od temeljnih ljudskih prava svakog pojedinca i preduvjeta za ostvarenje drugih prava, jesu:

Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju (1960) kojom se u čl.1. države članice obvezuju da će otkloniti i spriječiti svaki oblik diskriminacije u odgoju i obrazovanju:

- „U svrhu ove Konvencije, izraz “diskriminacija” obuhvaća svako razlikovanje, isključivanje, ograničavanje ili davanje prednosti temeljeno na rasi, boji kože, spolu, vjeri, političkom ili nekom drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, ekonomskom statusu ili rođenju, sa svrhom osporavanja ili ugrožavanja prava na jednakost u odgoju i obrazovanju, osobito:
 - a. osporavanje bilo kojoj osobi ili grupi pristupa bilo kojoj vrsti ili stupnju odgoja i obrazovanja,
 - b. ograničavanje bilo koje osobe ili grupe na niži odgojno-obrazovni standard,
 - c. osnivanje ili održavanje odvojenih odgojno-obrazovnih sustava ili ustanova za osobe ili grupe, izuzimajući slučajeve predviđene odredbama članka 2. ove Konvencije,
 - d. dovođenje bilo koje osobe ili grupe u položaj koji je nespojiv s ljudskim dostojanstvom.“

U ovoj Konvenciji izraz “odgoj i obrazovanje” odnosi se na sve vrste i stupnjeve odgoja i obrazovanja i obuhvaća pristup odgoju i obrazovanju, odgojno-obrazovni standard i kvalitetu te uvjete u kojima se odgoj i obrazovanje provodi.

Konvencija o pravima djeteta (1989), međunarodni je dokument kojim se osigurava zaštita sve djece. Posebno se naglašavaju prava djece s mentalnim i tjelesnim teškoćama, definirana kroz četiri osnovna načela: *nediskriminaciji* (čl.2.), *najboljem interesu djeteta* (čl.3.), *pravu na život, opstanak i razvoj* (čl.6.) te *pravu na vlastito mišljenje u skladu s dobi i zrelošću* (čl.12.). Također, u čl.2. se dodatno ističe *invaliditet djeteta* kao posebno područje zaštite djeteta protiv bilo kojeg oblika diskriminacije, a u čl.23. posebno izdvaja *pravo djece s teškoćama u razvoju na uključenost u obrazovanje prema njegovim sposobnostima*. Pravo na obrazovanje na osnovu jednakih mogućnosti definirano je čl. 28.:

- „Države-potpisnice priznaju pravo djeteta na obrazovanje, a da bi se ovo pravo ostvarilo postupno i na osnovi jednakih mogućnosti, one će:
 - a. Proglasiti osnovno školovanje obaveznim i besplatno dostupnim za svakoga.
 - b. Ohrabrivati razvitak različitih oblika srednjeg obrazovanja, uključujući opće i stručno obrazovanje, učiniti ih dostupnim i pristupačnim svakom djetetu, i poduzeti odgovarajuće mjere kao što je uvođenje besplatnog obrazovanja i nuđenje financijske pomoći u slučaju potrebe.
 - c. Omogućiti pristup visokom obrazovanju za sve, na osnovu sposobnosti, svim odgovarajućim sredstvima.
 - d. Učiniti dostupnim svoj djeci obrazovne i stručno-obrazovne informacije i savjetovanje.
 - e. Poduzeti mjere koje će podržati redovno pohađanje škola i smanjenje stopa prekida školovanja.

- Države-potpisnice će poduzeti sve odgovarajuće mjere kako bi se osiguralo da se školska disciplina provodi na način primjeren dječjem ljudskom dostojanstvu i u skladu s ovom Konvencijom.

- Države-potpisnice će unaprjeđivati i ohrabrivati međunarodnu suradnju u stvarima koje se odnose na obrazovanje, naročito da bi se pridonijelo eliminaciji neukosti i nepismenosti širom svijeta i olakšao pristup znanstvenom i stručnom znanju i modernim nastavnim metodama.“

Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990) važan je dokument koji prema Vican, Karamatić Brčić (2013:50) „usmjerava pažnju na ostvarivanje temeljnog ljudskog prava svakog pojedinca, a to je pravo na obrazovanje kroz šest ciljeva:

- proširiti i poboljšati sustav odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu,
- omogućiti besplatno osnovno obrazovanje svakom djetetu,
- osigurati kvalitetno učenje i stjecanje potrebnih kompetencija za život djece i

- odraslih,
- povećati stopu pismenosti odraslih,
- ukloniti spolne razlike u osnovnom i srednjem obrazovanju te osigurati kvalitetno obrazovanje sve djece.“

Međutim, najveći utjecaj na određivanje koncepta obrazovne inkluzije, imaju *Izjava iz Salamanke* i *Okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe* iz 1994. godine.

Naime, na UNESCO-voj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama koja se održala u gradu Salamanki usvojena su oba ova dokumenta kojima se promiče pravo svakog djeteta da bez obzira na njegove razlike bude uključeno u redovne škole. Izjava iz Salamanke i Okvir za djelovanje definiraju ključne točke inkluzivne škole:

- sva djeca,
- različitost karakteristika i potreba djece,
- posebne obrazovne potrebe te
- redovne škole.

Za potpunije razumijevanje, definiranje inkluzivnog obrazovanja u Izjavi (1994, t.2) se naglašavaju sljedeće odrednice :

- „Svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti mogućnost da ostvari i održi prihvatljivu razinu učenja.
- Svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem.
- Obrazovni sustavi trebaju biti osmišljeni i obrazovni programi implementirani uzimajući u obzir veliku raznolikost ovih karakteristika i potreba.
- Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama koje bi im bile prilagođene i sposobne zadovoljiti te potrebe kroz pedagogiju usmjerenu na dijete.
- Redovne škole s ovakvom inkluzivnom orijentacijom predstavljaju efikasan način sprječavanja diskriminacije, stvaraju ugodno okruženje, izgrađuju inkluzivno društvo i omogućavaju obrazovanje za sve; osim toga, one osiguravaju djelotvornije obrazovanje za većinu djece i unapređuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sustava.“

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) naglašava obvezu društva da poduzme sve potrebno kako bi eliminiralo bilo kakav oblik diskriminacije na osnovi invaliditeta te u čl. 24. Obrazovanje, točka 2. ističe:

- „da osobe s invaliditetom ne budu isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svojeg invaliditeta te da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju,
- da osobe s invaliditetom mogu imati pristup kvalitetnom i besplatnom osnovnom obrazovanju i srednjem obrazovanju, na ravnopravnoj osnovi s drugima, u zajednicama u kojima žive,
- razumnu prilagodbu individualnim potrebama,
- da osobe s invaliditetom dobiju potrebnu pomoć, unutar općeg obrazovnog sustava, kako bi se olakšalo njihovo djelotvorno obrazovanje,
- pružanje učinkovitih individualiziranih mjera potpore u okruženjima koja najviše pridonose akademskom i socijalnom razvoju, u skladu s ciljem potpunog uključivanja.“

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U KONTEKSTU ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA HRVATSKIH ŠKOLA

Dosadašnje spoznaje o obrazovanju djece s teškoćama u našoj državi ukazuju na činjenicu da su se do kraja 80-ih godina 20-og stoljeća djeca s teškoćama, ovisno o vrsti teškoće, češće smještala u posebne ustanove ili specijalizirane škole, u odnosu na danas. Ovakav način organiziranja brige i zaštite djece s teškoćama isključivao je mogućnost njihovog uključivanja i aktivnog sudjelovanja u zajednici. Namjera je bila da se osoba prilagodi svom okruženju kako bi se bolje uklopila, odnosno da se rehabilitira, ali se pri tome nije govorilo o promjenama u društvu koje bi potaknule i osigurale jednake mogućnosti svoj djeci, kao članovima zajednice, bez obzira na njihove razlike. Zamjerka ovakvom načinu školovanja djece s teškoćama, prema Nazor i Nikolić (1992) proizašla je iz činjenice da djeca nisu mogla u dovoljnoj mjeri aktivirati sve svoje potencijale, a posebno da nisu bila osposobljena uključiti se u zajednicu i socijalno se razviti.

U Hrvatskoj je edukacijska integracija učenika s teškoćama uvedena u zakonske propise od 1980. godine, donošenjem *Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980) kojim se uvodi mogućnost redovnog školovanja djece s teškoćama s djecom bez teškoća. Ali kako naglašava Sekulić-Majurec (1997), ne pod svaku cijenu već samo kada se utvrdi da je za određeno dijete takav oblik školovanja primjereniji. Ovim Zakonom iz 1980. godine učinjen je iskorak prema unapređenju i spremnosti na promjene cjelokupne školske prakse, u cilju omogućavanja školovanja djece s teškoćama zajedno s ostalim vršnjacima u razredu.

U počecima provođenja integracije djece s teškoćama predviđale su se različite mogućnosti provođenja školovanja u integriranim uvjetima: od običnog fizičkog spajanja, na način da su odjeljenja specijalnih škola smještaju u prostore redovnih škola, do funkcionalnog povezivanja gdje su djeca s teškoćama dio nastavnog programa pratila (onaj dio koji mogu) pratila u redovnim razrednim odjeljenjima, a dio u posebnim odjeljenjima ili grupama uz odgovarajuća sredstva i pomagala i posebnu pomoć stručnjaka (Sekulić-Majurec, 1997). Danas se u našim pedagoškim standardima odgoja i obrazovanja djece s teškoćama jamči njihovo uključivanje u redovne škole uz potpunu ili djelomičnu integraciju, prema stupnju i vrsti teškoće, po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima. Tek iznimno, ako je učenicima potrebna i dodatna zdravstvena i socijalna skrb, smještaju se u posebne odgojno-obrazovne ustanove.

Međutim, činjenica je da stvaranje uvjeta za provođenje inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama daleko pozitivnije utječe na onu djecu koja mogu uspješno savladati gradivo prema prilagođenom i individualiziranom programu od njihova smještanja u posebne odgojno-obrazovne institucije (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008, Stančić i Ivančić, 2004, Igrić i sur. 2009, Bouillet, 2010, 2014, Zrilić, 2011, Igrić, 2014, 2015, Lisak i sur., 2014, Sekušak-Galešev i sur., 2015).

Edukacijska inkluzija, prema Igrić (2015b) u Drandić (2017) odbacuje praksu specijalnog obrazovanja djece s teškoćama i usmjerena je na povećanje svijesti društva o diskriminaciji djece s teškoćama u obrazovanju te na njihovo uključivanje u obrazovanje zajedno s ostalim vršnjacima. Naime, uključivanje djece s teškoćama u redovne škole pozitivno utječe i na ostale učenike u razredu. Kroz takva iskustva, osim što usvajaju znanja i vještine o prihvaćanju, razumijevanju i toleranciji individualnih razlika, vršnjaci razvijaju svjesnost i osjećaj za potrebe drugih i različitih od njih samih (McLeskey i sur., 2012, Ekins, 2016). Brojni autori naglašavaju da inkluzivno okruženje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Stoga se često ukazuje na: poticajno i podržavajuće školsko ozračje (Ekins i Grimes, 2009, Zrilić, 2013, Wagner Jakab i sur, 2016), vršnjačku podršku učenju, prevladavanje prepreka i kompetentnost učitelja (Radetić-Paić, 2015, Bouillet i Bukvić, 2015, Igrić i sur. 2015, Wagner i sur., 2016, Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014, Gluhak i Bouillet, 2017), te na vrijednosti inkluzije za sve, kako bi pažnju društva skrenuli na dobrobit inkluzije za sve učenike u razredu, a ne samo za dijete s teškoćama (Zrilić, 2015). Stvaranje inkluzivne kulture škole podrazumijeva uvažavanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem uz stvaranje uvjeta u kojima zajedno s drugim učenicima uče i učenici s teškoćama (Vican, 2013, Karamatić Brčić, 2014), a ne samo njihovo pasivno uključivanje u okružje koje su za njih pripremile i kojega kontroliraju osobe bez teškoća. Pri tome, tvrde Romstein i Sekulić-Majurec (2015), svakako treba pripaziti i na korištenje termina „jednako” i/ili „jednakost pristupa” koji su u suprotnosti s terminom inkluzija koja pretpostavlja priznavanje i uvažavanje različitosti. Stoga je podržavanje i osiguranje ravnopravnosti svih učenika u razredu primjerenije od inzistiranja na jednakosti.

Kako bi inkluzivno obrazovanje imalo pozitivne učinke na učenike s teškoćama, ali i na njihove vršnjake, osim samog fizičkog smještanja u redovne razrede, ono pretpostavlja spremnost na promjene cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava uz mogućnost podjednakog sudjelovanja svih učenika u redovnoj školi te postizanje njihovih maksimalnih potencijala. Poseban naglasak odnosi se na promjene u izobrazbi učitelja i njihovo kontinuirano stručno usavršavanje

kako bi mogli odgovoriti izazovima odgojno-obrazovne inkluzije. Na učiteljima je, dakle, da unaprijede učenje i poučavanje, otkriju učenikove sposobnosti, nastavu prilagode stilovima i dinamici učenja te različitim mogućnostima učenika u cilju postizanja najboljih rezultata.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje stoga podrazumijeva:

- različite odgojno-obrazovne potrebe učenika,
- prilagodbu odgojno-obrazovnih ishoda,
- prilagodbu pristupa učenja i poučavanja,
- prilagodbu metoda i strategija,
- prilagodbu vrednovanja učeničkih postignuća,
- podršku stručnog tima,
- osposobljavanje i uključivanje pomoćnika u nastavi, te
- međusobnu interakciju i inkluziju različitosti na razini odgojno-obrazovne prakse cjelokupne zajednice kojoj učenik s teškoćama pripada.

Da bi učitelji mogli uspješno provoditi obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama u redovnoj školi, potrebna im je podrška, kako organizacijska tako i stručna. Ivančić i Stančić (2003, 2010) posebno ističu ulogu edukacijskog rehabilitatora, koji svojim stručnim kompetencijama može uvelike pomoći učiteljima u poučavanju učenika s teškoćama, posebno u didaktičko-metodičkim postupcima koji se odnose na odabir primjerenih strategija rada i prilagođavanja sadržaja u poučavanju takvih učenika (Stančić i sur. 2011, Karamatić Brčić, 2012, 2013, Ivančić i Stančić, 2013).

Inkluzivno obrazovanje se temelji na pravu svakog učenika na kvalitetan odgoj i obrazovanje i pretpostavlja proces promjena kako u pristupu poučavanja tako i u samoj strukturi i strategijama obrazovnog sustava. Individualizirano poučavanje koje podržava razvoj i učenje svakog učenika, potaknulo je uvođenje pomoćnika u nastavi u naš odgojno-obrazovni sustav kao podršku učeniku s teškoćama u njegovoj inkluziji u redovne škole, ali i učitelju u razredu u planiranju i provedbi nastavnih ciljeva (Wagner Jakab i sur., 2016, Drandić, 2017). U inkluzivnom obrazovanju uloga pomoćnika u nastavi, uz učitelja u razredu, dobiva na važnosti. Kroz evaluaciju ovog modela edukacijskog uključivanja, prema Wagner Jakab i sur. (2016), pokazala se potrebna za kontinuiranom međusobnom suradnjom učitelja (kao neposrednog izvoditelja nastavnog procesa) i pomoćnika u nastavi (kao podrške učeniku ali i učitelju) radi osiguranja kvalitetnijeg procesa obrazovne inkluzije.

Normativni okvir za provođenje inkluzivnog obrazovanja

Hrvatska je potpisnica važnih međunarodnih dokumenata kojima se regulira i osigurava pravo na obrazovanje. Stoga je dužnost države stvoriti optimalne uvjete za svako dijete, osigurati kvalitetno obrazovanje i imati odlučujuću ulogu u uvođenju i implementaciji kako zakonodavnih i administrativnih tako i obrazovnih mjera za zaštitu djece.

U svom temeljnom dokumentu, Ustavu (2010) država jamči posebnu skrb za osobe s invaliditetom, njihovo uključivanje u društveni život (čl. 58.) te osigurava dostupnost obrazovanja svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima (čl. 65.).

Međutim, kako bi se sva prava djece s teškoćama regulirala putem odgoja i obrazovanja, donošenjem zakona i pravilnika, država je osigurala provođenje od faze ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do svih sljedećih razina obrazovanja. U nastavku, posebna pažnja je posvećena zakonskoj regulativi koja jamči edukacijsko uključivanje, odnosno provođenje odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u osnovnoj školi.

Među prvim važnim dokumentima kojima se utvrđuju vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju i na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja jest *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 23/91, 74/99) gdje se u nekoliko članaka navode:

- a. redoviti program uz individualizirane postupke,
- b. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- c. posebni program uz individualizirane postupke.

Novim se *Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15) jasnije definiraju primjereni oblici (čl. 2.) i programska potpora (čl. 3.):

„Članak 2.

- Primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju ostvaruju se uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu.

- Učenik s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:
 - a. tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija,
 - b. kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.
- Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvatanja različitosti učenika, prihvatanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.
- Orijehtacijska lista vrsta teškoća (...) sastavni je dio ovog Pravilnika i svrha joj je definirati orijentacijske skupine i podskupine teškoća u svrhu određenja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika.
- Svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa i pružatelji profesionalne potpore obvezni su u radu i u korištenju dobivenih podataka i rezultata poštovati stručne i etičke norme te osigurati tajnost prikupljenih podataka radi zaštite prava i interesa učenika.

Članak 3.

- Programska potpora obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: škola), a sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost ministarstva nadležnog za obrazovanje (u daljnjem tekstu: Ministarstvo).
- Primjerene programe odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika.
- Primjereni program odgoja i obrazovanja je nastavni plan i program i/ili

kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.

- Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su:
 - a. redoviti program uz individualizirane postupke,
 - b. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
 - c. posebni program uz individualizirane postupke,
 - d. posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.
- Primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju se u:
 - a. redovitome razrednom odjelu,
 - b. dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu,
 - c. posebnome razrednom odjelu,
 - d. odgojno-obrazovnoj skupini.
- Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika su:
 - a. program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka,
 - b. program produženoga stručnog postupka,
 - c. rehabilitacijski programi.
- Primjereni program odgoja i obrazovanja učenika u školi ostvaruje se u razrednim odjelima i odgojno-obrazovnim skupinama strukturiranim prema dobi učenika i vrsti primjerenoga programa odgoja i obrazovanja.
- Privremeni oblici odgoja i obrazovanja su:
 - a. nastava u kući,
 - b. nastava u zdravstvenoj ustanovi,
 - c. nastava na daljinu.“

Nadalje, u navedenom Pravilniku, u prilogu se nalazi *Orijentacijska lista vrsta teškoća*, koja s obzirom na vrste i stupanj teškoća definira programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika s teškoćama. Lista prema stručnoj terminologiji utvrđuje sljedeće skupine teškoća (Igrić i sur., 2015):

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.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08.) čl. 62. definira:

- „Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama.
- Obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama provodi se u skladu s ovim Zakonom, ako posebnim propisima nije drukčije određeno.“

Dok su u čl. 65. istog Zakona navedene kategorije teškoća:

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

Vrste teškoća na temelju kojih učenik ostvaruje pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja kao i posebne nastavne planove i programe propisuje ministar, a primjeren program školovanja i primjeren oblik pomoći za pojedinog učenika utvrđuje posebno povjerenstvo.

Zakon je nekoliko puta mijenjan i nadopunjavan te je zadnja verzija ovog Zakona na snazi od 30.12.2014. godine (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14).

Na temelju članka 20. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donesen je *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika, te sastavu stručnih povjerenstava* (NN, 67/14). Tim Pravilnikom propisuje se postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika zbog utvrđivanja primjerenog programa školovanja.

HNOS - Hrvatski nacionalni obrazovni standard (MZOS, 2006) u poglavlju o radu s učenicima s posebnim potrebama, navodi:

„Suvremena hrvatska škola omogućuje i potiče integraciju učenika s lakim teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav, što ovisi o stupnju teškoće i procjeni posebne odgojno-obrazovne podrške koju učenici s teškoćama u razvoju trebaju, odnosno o uvjetima koje pruža škola i omogućuje lokalna zajednica. Prema novim terminologijskim određenjima učenici s teškoćama u razvoju kategoriziraju se u učenike s posebnim potrebama, jer njihova integracija u redoviti osnovnoškolski sustav podrazumijeva prakticiranje posebnih sadržaja, načina, metoda rada i vrjednovanja postignuća. Učenici s lakim teškoćama u razvoju u pravilu se uključuju u redovite razredne odjele te svladavaju redovite nastavne programe uz individualizirane načine rada s obzirom na stručnu procjenu posebnoga odgojno-obrazovnog djelovanja, o kojemu mišljenje i prosudbu donosi poseban tim stručnjaka.

Redoviti sustav odgoja i obrazovanja osnovne škole omogućuje dva vida integracije djece s teškoćama u razvoju:

- a. potpunu integraciju i
 - b. djelomičnu integraciju.
- Potpuna integracija podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u razvoju u razredni odjel, izradbu i primjenu posebno prilagođenih programa za učenika s teškoćom ili teškoćama u razvoju, koje kreira učitelj u suradnji s defektologom i drugim stručnim suradnicima. S posebnim programom treba upoznati roditelje/skrbnike. Najveći broj učenika s posebnim obrazovnim potrebama potpuno je integriran u redovne razredne odjele i to na način da u jednom razrednom odjelu mogu biti najviše tri učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi (NN, 74/99) utvrđeno je da razredni odjel u koji je uključen jedan učenik s teškoćama u razvoju, može imati najviše 28 učenika, s dva učenika s teškoćama u razvoju razredni odjel može imati najviše 26 učenika, a s tri učenika s teškoćama u razvoju razredni odjel može imati najviše 24 učenika. Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91) utvrđeni su primjereni oblici školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Za učenike sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima (vida, sluha, tjelesnih oštećenja) koji su potpuno integrirani u redovite razredne

odjele organizira se produženi stručni postupak u skupinama od 6 do 10 učenika nakon nastave.

- Djelomična integracija podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u razvoju, najčešće s lakom mentalnom retardacijom, dijelom vremena u razrednom odjelu sa skupinom učenika koji rade prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, a dio programa svladavaju prema posebnom Okvirnom nastavnom planu i programu za učenike s teškoćama u razvoju, kojega realizira defektolog u posebnom razrednom odjelu.

Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnih teškoća u razvoju školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskoga jezika, matematike i prirode i društva, dok nastavne sadržaje likovne i glazbene kulture te tehničke i tjelesne i zdravstvene kulture svladavaju u redovitom razrednom odjelu, uglavnom po prilagođenom programu. U odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju pozornost se usmjerava na sposobnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada te osiguravanje dodatne podrške primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih asistenata u nastavi i drugo.

Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (Vlada RH, 2003.), kao i *Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012.* predviđaju niz mjera u području odgojno obrazovne integracije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: stručno osposobljavanje i usavršavanje učitelja, suradnja s civilnim sektorom, međuresorna suradnja, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, mobilne službe podrške i drugo.

Sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava se potrebna razina osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrjednovanja napredovanja i uspješnosti.

Rad na planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju i njihovoj integraciji u redoviti nastavni rad u školi uključuje intenzivnu suradnju učitelja, ostalih učenika, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja/skrbnika i članova obitelji, lokalne zajednice, udruga.

U radu s učenicima s posebnim potrebama u redovitom sustavu odgoja i

obrazovanja u osnovnoj školi težište se stavlja na izradbu posebnih odgojno-obrazovnih i nastavnih programa. Posebno izrađen program pretpostavlja individualizirani rad, praćenje i vrjednovanje učenikova napredovanja, savjetovanje sa stručnim suradnicima i stalnu suradnju s roditeljima/skrbnicima.

Izradba individualiziranoga odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika te procjeni područja koja treba razvijati kod učenika s posebnim potrebama.

Etape izradbe individualiziranoga programa su: inicijalna procjena, određivanje nastavnih predmeta i sadržaja, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadatci), izbor metoda, postupaka, sredstava i pomagala, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika. Preporučuje se češće praćenje uspješnosti programa zbog eventualne potrebe mijenjanja ili doradivanja programa.

Ukoliko škola nema zaposlenog stručnjaka koji se bavi učenicima s teškoćama u razvoju, ona je dužna osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku potporu suradnjom sa stručnjacima izvan ustanove i ovlaštenim institucijama. Svi dokumenti i prilozi praćenja učenika ulažu se u mapu učenika.

Na kraju svake školske godine stručni tim i učitelji škole dužni su izraditi pisano izvješće o postignućima, kao i preporuke za daljnji rad.

Individualizirani odgojno-obrazovni programi izrađuju se za sve učenike s posebnim obrazovnim potrebama temeljem Rješenja Ureda državne uprave i Odluke učiteljskog vijeća škole.

Nova hrvatska škola predviđa mogućnost uvođenja novih, alternativnih oblika rada s učenicima s teškoćama u razvoju, koji obogaćuju postojeće nastavne planove i programe, a mogu se provoditi kao izvannastavne ili izvanškolske aktivnosti. Jedan od takvih oblika je tzv. „bonus nastava“, koji predstavlja ponudu zamjenskih aktivnosti za one predmete koji zahtijevaju više kognitivne razine, a za učenike s teškoćama u razvoju predstavljaju teško dostižan ili pak nedostižan cilj. Ovaj oblik rada je posebno koristan za sprječavanje upućivanja djece u specijalizirane institucije i izdvajanje djeteta iz bliske sredine kada to nije nužno. Blok satovi olakšavaju organizaciju „bonus nastave“. Ovaj oblik nastave, kao i prikadne sadržaje, planira škola u suradnji s roditeljima, učenikom i stručnim suradnicima, a oni ovise o inicijativnosti, domišljatosti i mogućnosti neposrednih sudionika odgojno-obrazovne djelatnosti.“

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08) u poglavlju o formiraju razrednih odjela navodi:

- *„Razredni odjel*
Članak 8.

- Optimalan je broj učenika u razrednom odjelu 20, a najmanji 14, najviši 28 učenika.
- Razredni odjel ustrojava se od učenika istog razreda, a kombinirani razredni odjel od učenika dvaju ili iznimno više razreda, za provedbu redovite nastave po redovitome ili posebnom nastavnom planu i programu.
- Broj učenika u razrednom odjelu u nastavi na jeziku i pismu nacionalnih manjina može se ustrojiti i s manjim brojem učenika iz stavka 1. ovoga članka.
- U razredni odjel mogu biti uključena najviše 3 učenika s teškoćama, a razred ima sveukupno najviše 20 učenika.
- Broj učenika u razrednom odjelu smanjuje se za 2 učenika kod uključanja jednoga učenika s ostalim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“.

- *„Razredni odjel s posebnim programom*
Članak 9.

U razrednom odjelu s posebnim programom može biti najviše:

- 7 učenika s oštećenjem vida, sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te učenika poremećajima u ponašanju koji su smješteni u odgojne domove,
- 9 učenika sniženih intelektualnih sposobnosti,
- 3-5 učenika s autizmom i značajno sniženim intelektualnim sposobnostima“.

Dok u poglavlju o načinu provođenja odgojno-obrazovnog procesa u koji je uključen učenik s teškoćama, ističe sljedeće:

• „*Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama*
Članak 33.

- a. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi se u redovitoj školi uz potpunu ili djelomičnu integraciju prema stupnju i vrsti teškoće, po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima ili iznimno, ako je učenicima potrebna i dodatna zdravstvena i socijalna skrb, u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.
- b. S istim se učenicima provodi individualizirani ili posebni nastavni program u redovitim osnovnim školama i odjelima uz sudjelovanje učitelja odgovarajuće stručne spreme za rad s tim učenicima. S istim se učenicima provodi i produženi stručni postupak ili edukacijsko-rehabilitacijski postupak, a s njihovim roditeljima/skrbnicima savjetodavni rad.
- c. Provođenje posebnog nastavnog programa, sukladno utvrđenom primjerenom programu školovanja, provodi se u razrednom odjelu s posebnim programom, u redovitoj osnovnoj školi najbližoj mjestu stanovanja učenika ili u najbližoj posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, ako vrsta i stupanj teškoća učenika zahtijeva i dodatne rehabilitacijske, odnosno zdravstvene postupke i tretmane. Uvjeti za ustroj razrednog odjela posebnog programa su broj učenika s utvrđenim primjerenim programom školovanja, osigurana primjereni nastavni sredstva i pomagala i osigurani učitelji i stručni suradnici odgovarajuće stručne spreme za rad s tim učenicima.
- d. Za učenike s teškoćama koji su integrirani u redovite osnovne škole prema utvrđenim potrebama u školi osigurava se radni prostor za ostvarivanje dodatne pomoći za rehabilitacijski tretman i posebne oblike odgojno-obrazovnog rada. U školama s više od 10 razrednih odjela prostor se osigurava u školskoj zgradi, a za više manjih škola osigurava se prostor u školi, sukladno mreži škola.
- e. Za učenike sniženih intelektualnih sposobnosti i za učenike sa

senzoričkim i motoričkim oštećenjima vida, sluha, s glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim oštećenjima i kroničnim bolestima prema utvrđenim potrebama u školi se, za produženi stručni postupak za skupinu do 10 učenika, osigurava radni prostor od 30 m², a za rehabilitacijske i posebne oblike odgojno-obrazovnog rada za skupinu do 5 učenika radni prostor od 15 m².

- f. Za učenike s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju prema utvrđenim potrebama u školi se za produženi stručni postupak osigurava radni prostor od 30 m², a za posebne oblike odgojno-obrazovnog rada radni prostor od 15 m².“

U dokumentu *Izmjene i dopune Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja iz 2008. godine* (NN, 90/10) navedena je promjena vezana uz opis načina redovitog školovanja učenika s teškoćama: u čl. 2. podstavak 10. stoji:

„učenik s teškoćama u razvoju – učenik kojemu je utvrđen primjereni oblik školovanja“

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ^[2], 2011), u poglavlju X: Djeca i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, posebno naglašava sljedeće:

„Nacionalnim okvirnim kurikulumom osiguravaju se djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama. Prema strategijskomu razvojnomu dokumentu o odgoju i obrazovanju (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), među učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ubrajamo učenike s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja te darovite. Radi se o raznorodnoj skupini djece i učenika za koje su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima.

[2] Nadležno Ministarstvo nekoliko je puta mijenjalo naziv: od 16. listopada 2016. godine nosi naziv Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO), prije toga Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS), a do 2011. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOŠ), dok je njegov prvi naziv u Republici Hrvatskoj bio: Ministarstvo prosvjete i sporta.

Nacionalnim okvirnim kurikulumom osiguravaju se uvjeti za praćenje odgojno-obrazovnoga procesa i učenicima koji zbog bolesti ne mogu duže vrijeme pratiti nastavu.

Sve skupine zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine. Nužna pretpostavka u planiranju kurikuluma za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama trajno je i kvalitetno profesionalno usavršavanje kadrova te suradnja među svim nositeljima odgojno-obrazovnoga procesa u radu s djecom i učenicima: od nositelja odgojno obrazovne politike do osoblja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, vanjskih stručnjaka i suradnika, međuresornih ustanova, obitelji, lokalne zajednice i udruga.

U tu svrhu odgojno-obrazovna ustanova ima mnogostruke zadaće, osiguravajući učenicima potrebnu potporu koja se ostvaruje u ustanovi ili/i izvan nje. U suradnji s lokalnom zajednicom razvija se mreža služba i programa za izravnu potporu djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, obiteljima te odgojno-obrazovnim ustanovama koje pohađaju.

Sustavnim dodiplomskim i poslijediplomskim studijima te trajnim stručnim razvojem odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika osigurava se potrebna osposobljenost za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njihovim roditeljima.

Ovo uključuje prepoznavanje potreba i poznavanje osobina djece i učenika s teškoćama i darovite djece i učenika, poznavanje odgojno-obrazovnih metoda i oblika rada i njihovu stvarnu primjenu, pogotovo poznavanje izvedbe individualizirane i diferencirane (razlikovne) nastave i vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o mogućnostima svakog učenika, njegovim talentima i potrebi za uspjehom.

- *Djeca i učenici s teškoćama*

Cilj je *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* omogućiti polaznicima odgojno-obrazovnih ustanova na razini predškolskoga, osnovnoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom.

Uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji se na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuje djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi.

Nacionalni okvirni kurikulum uređuje i odgojno-obrazovnu ponudu djeci i učenicima čije mogućnosti dopuštaju praćenje posebnih programa koji se odnose na stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i vještina potrebnih za što neovisnije svakodnevno življenje i aktivno uključivanje u radnu okolinu i neposredno društveno okruženje.

- *Uključivanje u odgojno-obrazovni sustav*

Djeca i učenici s teškoćama uključuju se u odgojno-obrazovni sustav uz odgovarajuće mjere potpore u različitom opsegu, a prema osobnim potrebama, što se uređuje pratećim podzakonskim aktima. Posebno je važno osigurati dostupnost do prilagođenih oblika odgojno-obrazovnoga rada te drugih stručnih i potpornih služba i programa.“

Tablica 1. *Uključivanje djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav*

Uključivanje u odgojno-obrazovni sustav	
Predškolske ustanove	<p>kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, individualizirani kurikulum uz dodatnu stručnu potporu</p> <p>posebni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje za djecu s većim teškoćama u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini</p>
Osnovna i srednja škola	<p>jezgrovni i razlikovni kurikulum uz dodatnu stručnu potporu</p> <p>jezgrovni i razlikovni kurikulum s individualiziranim planom i programom</p> <p>posebni kurikulum unutar posebnoga odjela u školskoj ustanovi</p>
Odgojno-obrazovna ustanova pod posebnim uvjetima	<p>posebni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje za djecu s većim teškoćama</p> <p>posebni kurikulum za učenike s većim teškoćama</p> <p>jezgrovni i razlikovni kurikulum uz dodatnu stručnu potporu</p>
Nastava u kući, nastava u bolnici	jezgrovni i posebni skraćeni kurikulum

Izvor: Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011)

„Djeca s teškoćama uključuju se u predškolske odgojno-obrazovne ustanove uz potrebnu stručnu, didaktičko-metodičku i rehabilitacijsku potporu. Za djecu koja trebaju veći opseg potpore organizira se posebna odgojno-obrazovna skupina. Kada se uz primjeren program potpore u redovitim uvjetima ne postižu ciljevi u skladu s mogućnostima i potrebama djeteta, mogu se uključiti u odgojno-obrazovne ustanove pod posebnim uvjetima. Bitno je rano prepoznavanje i pružanje potpore djeci s teškoćama u redovnoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te suradnja s roditeljima kojima se pružaju potrebni savjeti i potpora.

Učenci s teškoćama koji su uključeni u razredne odjele osnovnih i srednjih škola dobivaju cjelovitu i pojedincu primjerenu potporu koju izvodi sama odgojno-obrazovna ustanova ili/i u suradnji sa službama potpore na razini lokalne i područne zajednice. Stručna služba matične odgojno-obrazovne ustanove uz odgajatelja/učitelja te drugih stručnjaka, prema potrebi, izrađuje individualizirani program i prati i usklađuje provođenje.

Individualizirani kurikulum utemeljen je na jezgrovnom i razlikovnom kurikulumu, a izrađuje se prema stručnoj procjeni potreba učenika. Kako bi se pratio uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva, i sačinjava se na temelju općega kurikuluma. Planiranje individualiziranoga kurikuluma počiva na realno postavljenim ciljevima, polazi od učenikovih sklonosti, od njegovih prepoznatih mogućnosti, a sadržava i podatke o potrebnim oblicima potpore, tijekom provođenja potpore te postignutim ishodima.

Kada se procjenjuju mogućnosti pripreme učenika za svijet rada i uključenje u strukovno obrazovanje, u planiranje individualiziranoga kurikuluma uključuje se i učenik, roditelj, te predstavnik ustanove za zapošljavanje i mogući poslodavac.

Napredovanje učenika s teškoćama u višim razredima osnovne škole, podržava se uvođenjem zamjenske nastave koja omogućuje učeniku izbor predmeta i/ili modula u kojima je najuspješniji, a oslobađa ga onih predmeta i sadržaja koji ne odgovaraju njegovim sposobnostima. Zamjenska nastava ima za cilj usmjeriti učenika prema stjecanju znanja i vještina koje će ga pripremiti za strukovno obrazovanje, te uvoditi u svijet rada.

U odgojno-obrazovne ustanove pod posebnim uvjetima uključuju se djeca i učenici kojima praćenje odgojno-obrazovnoga procesa u redovitim ustanovama, i uz pomoć ponuda potpore ne odgovara njihovim sposobnostima. Cilj je redovitih i posebnih kurikuluma u ovim ustanovama osposobiti učenike za uključenje u svakodnevni život u što redovitijim uvjetima, u skladu s dobi učenika.

- *Odgojno-obrazovna područja posebnog programa jesu:*

Praktično-osobno područje: briga o sebi, život u kući i domu: usvojiti kulturno-higijenske i zdrave prehrambene navike, prepoznati opasne situacije, samostalno ili uz podršku izvršavati jednostavne domaćinske poslove i sudjelovati u poslovima koji pridonose kvaliteti života.

Društveno-spoznajno područje: snalaženje u okolini, komunikacijska i numeričko/matematička pismenost: snalaziti se pri kretanju, znati se služiti javnim prijevozom, hitnim, zabavnim, kulturnim i javnim uslugama, razlikovati osnovne vremenske odrednice, steći osnovnu pismenost na materinskomu jeziku i numeričko/matematičku pismenost; izražavati se verbalno, neverbalno i pisano; izražavati se uporabom smislenih simbola, riječi, rečenica, brojka, boja i znakova.

Slobodno vrijeme i stvaralačko područje: društveno-zabavne i izražajno-stvaralačke aktivnosti: sudjelovati u društveno-zabavnim aktivnostima i događanjima u užoj i široj društvenoj sredini; izabrati načine i sadržaje za provođenje slobodnoga vremena; estetsko oblikovanje različitih materijala različitim tehnikama;

Društveno-emocionalno područje: odnos prema sebi, drugima i okolini: ovladati sobom, ponašati prikladna ponašanja u odnosu prema sebi i drugima, razlikovati poželjno od nepoželjna ponašanja, oponašati i izabrati nenasilne oblike sporazumijevanja te one kojima izražava i štiti svoja temeljna prava, osjećaje i samosvijest (asertivnost)

Tjelesno-zdravstveno područje: motoričke vještine i poticaji: prepoznavati i upravljati motoričkim i osjetilnim podražajima, stanjima i djelovanjima; razvijati mišićnu snagu i usklađenost pokreta, promatrati, slušati, glasati se, mirisati, dodirivati, razlikovati podražaje te ih smisleno i stvaralački povezivati, sudjelovati u športsko-rekreativnim aktivnostima.

Radno-proizvodno područje: radno-stvaralačka izradba: oponašati i izvoditi samostalno, ili uz pomoć, jednostavne radne i proizvodne postupke, pravilno rukovati radnim sredstvima i čuvati se mogućih opasnosti pri radu.

Za učenike koji, zbog bolesti, duže vrijeme ne mogu pohađati nastavu ustrojava se nastava u kući, izvode ju učitelji i suradnici škole koju učenik pohađa. Također se organizira predškola i nastava u bolnici za djecu i učenike koji se nalaze na dužemu bolničkomu liječenju, a provode ju stručni djelatnici najbliže odgojno-obrazovne ustanove. Ovi se oblici odgojno-obrazovnoga rada provode u skraćenom sadržajnom i vremenskomu opsegu, a odnose se na redovite i posebne programe.“

Pojmovno određenje: dijete/učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i dijete/učenik s teškoćama u razvoju

Važniji zakonski dokumenti kojima se definiralo područje predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja kao što su: *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008), *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008), koristili su termin „djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“, kao zajednički termin za djecu/učenicke s teškoćama i darovitu djecu. Igrić (2014) tvrdi da je termin „učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“, u skladu sa socijalno-obrazovnim pristupom učenicima s teškoćama, manje je stigmatizirajući, širi i prikladniji u području odgoja i obrazovanja.

Međutim, radi sveobuhvatnosti terminologije, treba naglasiti i činjenicu da su se, uz gore navedeno, u područjima zdravstvene i socijalne zaštite, koristili termini „osoba s invaliditetom“ i „osoba s mentalnom retardacijom“ (*Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom*, 2001) koji su u kasnijim dokumentima zamijenjeni terminom „dijete sniženih intelektualnih sposobnosti“ (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008).

U čl. 62. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2014) stoji: „Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama.“

Dok je u čl. 65. istog *Zakona* navedena detaljna kategorizacija učenika s teškoćama:

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

U odgojno-obrazovnoj praksi, ali i u znanstvenoj i stručnoj literaturi koja se bavila ovim područjem, dugo su se vremena izjednačavali termini „djeca s posebnim potrebama“ i „djeca s teškoćama“. Igrić (2004) uočava kako je primjena propisa u praksi ukazala na brojne različitosti i nedosljednosti te neujednačenost terminologije.

Za Bouillet (2010), djeca s teškoćama u razvoju su ona koja pokazuju određena

razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu i primjeren program školovanja i prilagodbe u nastavi, u cilju stvaranja kreativnog i poticajnog okruženja za njihovo uključivanje u redovno školovanje.

Radetić-Paić (2013) i Zrilić (2011) smatraju pogrešnim izjednačavati te pojmove budući da nisu sve posebne potrebe djece uzrokovane njihovim teškoćama u razvoju. Dvije su terminološke i suštinske razlike:

- termin *djeca s teškoćama u razvoju* obuhvaća svu djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, djecu s autizmom, djecu s oštećenjem vida, djecu s oštećenjem sluha, djecu s poremećajem govora, glasa i jezika, djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama u učenju;
- termin *djeca s posebnim potrebama*, odnosi se na svu djecu s teškoćama u razvoju, ali i na darovitu i talentiranu djecu.

Pod pojmom *učenik s teškoćama u razvoju*, smatra Zrilić (2013), mislimo na učenika kojemu je utvrđen primjereni oblik školovanja, odnosno organizacija nastave i učenja prilagođena je njegovim mogućnostima i potrebama, a filozofija nastavnog rada usmjerena je na razumijevanje i shvaćanje različitosti.

Igrić (2004) ističe da se kod mnoge djece teškoće identificiraju tek u trenutku njihovog ulaska u sustav obrazovanja kad se roditelji i djeca susreću s nekoliko važnih točaka:

- upis u školu,
- postupak pedagoške opservacije,
- uvjeti i programi školovanja (prilagođeni programi i individualizirani postupci)
- nastavak školovanja

Postupak provođenja pedagoške opservacije, smatra Igrić (2004) nužno je provesti kako bi se utvrdilo je li djetetu potreban drugačiji oblik školovanja ali i primjerena podrška učitelja, roditelja i edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. Ako se u postupku utvrdi da dijete ima teškoću, donosi se prijedlog i rješenje o primjerenom obliku školovanja, a ukoliko dijete nema teškoću, ono nastavlja školovanje prema redovnom programu.

Izvaninstitucionalna podrška inkluzivnoj školi

Implementacija obrazovne inkluzije u odgojno-obrazovni sustav hrvatskih škola temelji se na pravnoj regulativi i usvojenim dokumentima, konvencijama i deklaracijama, na međunarodnoj razini, vezanima za prava i važnost uključivanja djece s teškoćama u sustav redovitog školovanja.

Međutim, treba svakako pohvaliti upornost roditelja djece s teškoćama i udruga osoba s invaliditetom koji su svojim aktivnostima i međusobnom razmjenom iskustava promicali inkluziju i prava djece s teškoćama te potaknuli donošenje nekih pravnih dokumenata kojima se olakšao pristup i pravo na obrazovanje ali i podizanje kvalitete obrazovanja. Djelovanje različitih udruga koje pridonose senzibiliziranju zajednice i poticanju na uključivanje djece s teškoćama u redovne škole i razvoju sustava potpore djeci s teškoćama, usmjereno je na postavljanje novih obrazovnih ciljeva, zadataka, metoda i oblika rada. Aktivne udruge za djecu s teškoćama, gotovo su ravnomjerno zastupljene u svim regijama kao i većim gradovima, ponekad samo kao servisi roditeljima ili djeci, ali često kao izvor informacija i projekata koji se provode u cilju postizanja bolje kvalitete života i potreba djece.

Treba istaknuti *Centar inkluzivne potpore IDEM*^[3], osnovan na inicijativu stručnjaka iz područja edukacijske rehabilitacije, psihologije, medicine i pedagogije, učitelja osnovnih škola, srednjoškolskih nastavnika i roditelja, kojima je cilj edukacijska i stručna potpora djeci s teškoćama, njihovim roditeljima, školi te vršnjacima, u svrhu uključivanja djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Kroz projekte uvođenja pomoćnika u nastavi u redovne škole potaknuli su i sproveli niz aktivnosti: izradu Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručno komunikacijskim posrednicima, edukacijskih priručnika, modela podrške djeci s teškoćama te različitih programa za osposobljavanje pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u redovnim školama, a znanstvenim spoznajama doprinijeli su kvalitetnijoj inkluziji.

[3] Centar inkluzivne potpore „IDEM“ doprinio je uvođenju modela podrške obrazovnoj inkluziji djece s teškoćama. <http://www.idem.hr/>

POMOĆNIK U NASTAVI (PUN)

Učitelji u školama svjesni su kako je potrebno promijeniti i prilagoditi oblike i metode rada u razredu prema različitostima i sposobnostima učenika. Od izuzetnog je značaja poznavanje razlika među učenicima, što učiteljima omogućuje bolju identifikaciju i razumijevanje teškoća te olakšava odabir odgovarajućih didaktičkih metoda i postupaka (Ivančić i Stančić, 2003, 2010). Stvaranje određene obrazovne, socijalne i emocionalne klime, komunikacije koja promovira interakciju u razredu te odabir adekvatnih strategija i postupaka prilagodbe nastavnog gradiva, omogućit će djeci s teškoćama stjecanje znanja prema vlastitim sposobnostima (Ivančić i Stančić, 2003).

Međutim, jasno je da uspjeh obrazovne inkluzije ne ovisi samo o učiteljima. S obzirom na naš Ustav, zakonske akte i pravilnike kojima se regulira pravo na obrazovanje učenika s teškoćama, učiteljima, učenicima i roditeljima potrebna je podrška u razredu kako bi učenik s teškoćama uspješno usvojio nastavne sadržaje, prema svojim sposobnostima. Često dolazi do neuravnoteženosti između njihovih razvojnih mogućnosti i nastavnog gradiva, ali i didaktičko-metodičkih oblika rada u nastavi. Stoga se pristupilo uvođenju pomoćnika u nastavi, kao podrške inkluziji učenika s teškoćama koji su uključeni u redovan sustav odgoja i obrazovanja po prilagođenom ili individualiziranom nastavnom planu i programu (Igrić i sur., 2008, Mlinarević i sur., 2009, Krampač-Grljušić i sur. 2010, Igrić i Cvitković, 2013, Drandić, 2017).

„Svaki učenik s teškoćama u razvoju uključen u redovni odgojno-obrazovni proces, na temelju procjene njegovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba, ima pravo na pomoćnika u nastavi“ (Drandić, 2017: 439). Dakle, pomoćnik u nastavi ima ključnu ulogu u provedbi inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama i dio je stručne podrške učenicima s teškoćama. Pomoćnik u nastavi pruža neposrednu pomoć učeniku ili skupni učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa u redovnoj školi, u njihovim svakodnevnim aktivnostima, prema programu rada koji je usklađen s potrebama i mogućnostima pojedinog učenika i uputama stručnog tima škole.

Model uvođenja pomoćnika u nastavi kao oblika podrške učenicima s teškoćama u redovnim školama, u našem odgojno-obrazovnom sustavu je prihvaćen najprije od strane nevladinog sektora, zatim roditelja, učitelja, učenika, ravnatelja, stručnih suradnika, lokalne zajednice te pozitivnim stavovima društva prema odgojno-obrazovnoj inkluziji.

Kada se radi o individualiziranom programu, kako bi se točno detektirala teškoća, učeniku s teškoćama se, uz uvažavanje njegovih individualnih potreba, poticanje “jakih” strana, interesa i sposobnosti, ali i teškoća, pristupa se inicijalnoj procjeni i praćenju učenika u njegovim svakodnevnim aktivnostima u razredu. Na taj način, učitelj u razredu dobiva uvid u učenikove mogućnosti te se u suradnji sa stručnim timom (edukacijskim rehabilitatorom, pedagogom, psihologom, socijalnim pedagogom) pristupa izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP) za učenika vodeći računa o korištenju njemu primjerenim didaktičko-metodičkim postupcima rada. IOOP predstavlja obvezujući dokument koji podrazumijeva uvažavanje djetetovih osobitosti, razvoj individualiziranih postupaka, izvora za učenje, metoda, opreme, pomagala, sve s potrebnim prilagodbama kako bi učenik s teškoćama ostvario uspjeh u svladavanju nastavnih sadržaja, primjerenih njegovim sposobnostima. Pomoćnik u nastavi kod individualiziranog ili prilagođenog programa dobiva jasne upute za rad s učenikom s teškoćama kojem je dodijeljen.

Bilo da se radi o individualiziranom ili prilagođenom programu prema kojemu se učenik s teškoćama školuje, pomoćnik u nastavi kontinuirano surađuje s učiteljem u razredu, dogovara razinu i oblik pomoći učeniku i daje povratnu informaciju učitelju, a može biti uključen u različite aktivnosti i s ostalim učenicima u razredu. Kako i na koji način će pojedini pomoćnika u nastavi pristupiti ovoj važnoj i zahtjevnoj ulozi ovisi prije svega o njegovim stečenim stručnim kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama, ali i o interkulturalnim kompetencijama koje se odnose na izgrađene stavove prema različitim, prihvaćanje različitosti kao vrijednosti te međusobnom povjerenju i suradnji između učenika s teškoćama, učitelja i pomoćnika u nastavi za dobrobit svakog učenika u razredu.

Pravni temelj za uvođenje pomoćnika u nastavi u redovne škole

Spori razvoj inkluzivne škole u Hrvatskoj, prema Igrić (2015), pokazuje kako umjesto usvajanja najučinkovitije metode rada u inkluzivnoj školi, još istražujemo najpovoljnije organizacijske oblike te načine i metode obrazovanja i uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) je još 2015. godine imenovalo Radnu skupinu zaduženu za provođenje javne rasprave o Nacrtu prijedloga *Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*, koji donosi neke novine o organizaciji i načinu provođenja inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama, a kojime su se trebale definirati obveze i uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi i njihov način osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama. Međutim, taj Pravilnik još uvijek nije usvojen. Naime, iako je MZOS preuzelo nadležnost i obvezu uključivanja pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovni sustav, kao model kvalitetnog oblika podrške učenicima s teškoćama, od školske godine 2012./2013., njihov status i uloga još uvijek nisu pravno regulirani. Osim toga, kontinuirano je prisutan nedostatak sredstava za njihovo uključivanje u odgojno-obrazovni proces kao i za financiranje njihova rada.

Nacrt *Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (MZOS, 2015) definira dvije kategorije osoba koje pružaju potporu djeci/učenicima s teškoćama u njihovoj inkluziji u redovne škole i druge javne ustanove koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja: pomoćnik u nastavi i stručni komunikacijski posrednik.

Članak 2. Pravilnika opisuje pomoćnika u nastavi :

- **„Pomoćnik u nastavi** je osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) tijekom odgojno-obrazovnoga 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, a sve prema izrađenome programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole odnosno stručnoga tima. Pomoćnik u nastavi može pružati potporu jednom ili dvoje učenika u istom ili različitim razrednim odjelima ili kao pomoćnik u nastavi skupini učenika istoga razrednog odjela/odgojno-obrazovne skupine uzimajući u obzir individualne potrebe svakog učenika.

U istom članku pod točkom 6. pobliže se objašnjava s obzirom na koje teškoće pomoćnik u nastavi pruža potporu učeniku:

- „Pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima koji svladavaju nastavni plan i program škole koju pohađaju, ali imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu potporu pomoćnika u nastavi odnosno imaju veće:
 - a. teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
 - b. teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
 - c. teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s višestrukim teškoćama,
 - d. senzoričke teškoće udružene s oštećenjem vida,
 - e. teškoće u ponašanju koje ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika, a ti učenici uključeni su u neki od oblika psihosocijalne potpore izvan škole.“

Dok se člankom 4. Pravilnika dodatno opisuju poslovi i zadaci koje u svom radu s učenicima s teškoćama trebaju obavljati **stručni komunikacijski posrednici**:

- a. „Stručni komunikacijski posrednik je osoba koja daje komunikacijsku potporu gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima u onom sustavu komunikacije koji preferira gluhi, nagluhi ili gluhoslijepi učenik: hrvatski znakovni jezik, prilagođeni hrvatski znakovni jezik (taktilni, locirani, vođeni) ili ostale sustave komunikacije koje se temelje na hrvatskome jeziku (simultana znakovno-govorna komunikacija, ručne abecede, titlovanje ili daktilografija, očitavanje govora s lica i usana, pisanje na dlanu i korištenje tehničkih pomagala).
- b. Stručni komunikacijski posrednik pruža komunikacijsku potporu gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima koji imaju rješenje o primjerenome programu obrazovanja Ureda.

- c. U jedan razredni odjel/odgojno-obrazovnu skupinu može biti uključen samo jedan stručni komunikacijski posrednik. Iznimno, zbog organizacijskih mogućnosti škole, u isti razredni odjel mogu biti uključena dva stručna komunikacijska posrednika, o čemu odlučuje osnivač škole uz prethodnu suglasnost Ministarstva.
- d. Učenci koji imaju osiguranu potporu stručnoga komunikacijskog posrednika ne mogu imati i osiguranu potporu pomoćnika u nastavi.
- e. Učenci kojima je odobrena provedba nastave u kući, nastave u zdravstvenoj ustanovi ili nastave na daljinu mogu imati osiguranu potporu stručnoga komunikacijskog posrednika i za vrijeme trajanja navedenih oblika nastave.“

Međutim, kako ovim Pravilnikom nije definiran način financiranja rada pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, za pretpostaviti je da će se financiranje prebaciti na osnivače osnovnih i srednjih škola na jedinice lokalne i/ili područne samouprave odnosno na proračune gradova i županija. To proizlazi iz članka 7. prijedloga Pravilnika, gdje stoji da škola sklapa ugovor o radu na određeno vrijeme s pomoćnikom u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednikom, u skladu s odlukom osnivača škole. Moramo istaknuti činjenicu da pravo učenika s teškoćama na školovanje i na primjereni oblik podrške u obrazovanju ne bi smio ovisiti o mogućnostima proračuna gradova i županija ili njihovoj snalažljivosti i sposobnosti osiguravanja sredstva iz projekata Europske unije već bi sredstva za rad pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika trebala biti osigurana u državnom proračunu Ministarstva znanosti i obrazovanja, kao što vrijedi za ostale zaposlenike škola. Isto tako, ograničavanje broja pomoćnika u nastavi u jednom razrednom odjelu na jednog ili iznimno dva, neće osigurati da svaki učenik s teškoćama dobije adekvatnu pomoć i time ostvari pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Treba naglasiti kako se u posebno nepovoljan položaj dovode učenici iz manjih škola, posebno kad se radi o kombiniranim razredima u kojima je ponekad nužan veći broj pomoćnika u nastavi kao potpora učenicima s različitim teškoćama.

Programi edukacije za pomoćnika u nastavi

Za osobe koje nemaju pedagoško obrazovanje, kao što ga imaju učitelji i stručni suradnici u školama, osmišljeni su programi edukacije za stjecanje potrebnih kompetencija za rad i podršku učenicima s teškoćama. Važno je naglasiti da

uspješnost učenika s teškoćama i njegov napredak ovisi i o vrsti podrške koja im se pruža i načinu njezinog provođenja koja im se pruža, kako u životu tako i u školskom okruženju.

Stjecanje dodatnih znanja, vještina, stavova, odnosno kompetencija pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama moguće je samo kroz organizirane programe cjeloživotnog obrazovanja koje provode pravne osobe registrirane za obrazovanje odraslih i imaju odobrenje MZO. Programi edukacije koji se trenutno nude namijenjeni su onima koji već rade kao pomoćnici u nastavi kao i svima to namjeravaju raditi. U tu svrhu, za pomoćnike u nastavi se provode:

1. dva oblika edukacije:

- A. *Program uvođenja u rad pomoćnika u nastavi i*
- B. *Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama,*

2. jednogodišnji *Program izobrazbe pomoćnika u nastavi.*

A. Edukacija za pomoćnike u nastavi pod nazivom *Program uvođenja u rad pomoćnika u nastavi* (Tablica 2), od 20 nastavnih sati, stječu se osnovne informacije potrebne pomoćniku u nastavi za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi kao podrška učeniku s teškoćama.

Tablica 2. Program uvođenja u rad pomoćnika u nastavi

R.B.	Tema	Broj sati ^[4]
1.	osnovna načela obrazovanja učenika s teškoćama s naglaskom na inkluzivno obrazovanje	2
2.	karakteristike učenika s teškoćama (za sve vrste teškoća)	4
3.	podrška učenicima s teškoćama u odgojno obrazovnom procesu i razvoju socijalnih vještina (način pružanja pomoći)	10
4.	suradnja s učiteljem/nastavnikom/stručnim timom škole/roditeljima i drugim učenicima	2
5.	prava učenika s teškoćama	2
	Ukupno nastavnih sati	20

Ovaj kratki program posebno je važan za one pomoćnike u nastavi koji u sklopu svog dosadašnjeg školovanja nemaju završeno pedagoško obrazovanje. Program obuhvaća: upoznavanje s nastavnim planom i programom s naglaskom na rad s učenicom s teškoćama; vrste metoda, oblika i sredstava u nastavi; upoznavanje različitih oblika teškoća s kojima se pomoćnik u nastavi može susresti kod učenika; oblike podrške; individualizirani odgojno-obrazovni program; suradnju sa svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu te osnovna prava učenika s teškoćama.

B. Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi za rad s djecom/učenicima s teškoćama (Tablica 3) u trajanju je od 218 sati odnosno 90 sati teorijske nastave, 24 sata vježbi i 104 sata praktične nastave u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Program obuhvaća pet obveznih nastavnih cjelina sa ukupno 74 sata teorijske nastave, 16 sati vježbe i 64 sata praktične nastave i dva izborna predmeta, koje polaznik bira između četiri ponuđena, s po 8 sati teorijske nastave i 4 sata vježbe, te 40 sati praktične nastave, što sveukupno iznosi 90 sati teorijske nastave, 24 sata vježbe i 104 sata praktične nastave od 16 sati teorijske nastave, što ukupno iznosi 90 sati teorijske nastave.

[4] Broj sati edukacije je 20, raspodjela satnice prema temama koje se obrađuju određuju stručnjaci iz područja edukacijske rehabilitacije iz ustanove ili udruge, koje provode program.

Tablica 3. Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi za rad s djecom/učenicima s teškoćama

RB.	Nastavna cjelina	Broj sati		
		T	V	PN
<i>Obvezni dio</i>				
1.	Odgojno-obrazovno uključivanje	14	4	
2.	Školska organizacija, sustavi i procedure	6	0	
3.	Osnove razvoja djeteta i učenja	24	0	
4.	Komunikacija u školi	12	6	
5.	Podrška u učenju	18	6	
6.	Praktična nastava obveznih nastavnih cjelina			64
Ukupno obvezni dio		74	16	64
<i>Izborni dio</i>				
7.	Podrška u ponašanju	8	4	
8.	Strategije poučavanja pismenosti	8	4	
9.	Strategije poučavanja matematike	8	4	
10.	Strategije primjene ICT tehnologije	8	4	
11.	Praktična nastava izbornih nastavnih cjelina			40
Sveukupno pet obveznih nastavnih cjelina i dvije izborne		90	24	104

Napomena: T= teorijska nastava; V= vježbe; PN= praktična nastava

Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi za rad s djecom s teškoćama, dužeg je trajanja i obuhvaća više konkretnih tema. Program je namijenjen osobama bez i s pedagoško-didaktičko-metodičkim obrazovanjem, u cilju stjecanja dodatnih znanja potrebnih za rad u inkluzivnom razredu.

2. Jednogodišnji *Program izobrazbe pomoćnika u nastavi*, provodi se jedino na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku pod nazivom *Program osposobljavanja pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom*^[5]. Program se izvodi tijekom jedne akademske godine kroz dva semestra (ljetni i zimski) i podijeljen je na tri modula koji nose po 60 ECTS bodova:

[5] Opis cijelog Programa osposobljavanja pomoćnika za djecu s teškoćama i osobe s invaliditetom nalazi se na internetskim stranicama FOOZ u Osijeku. <http://wt.foozos.hr/programi-cjelozivotnog-obrazovanja/o-programu-pomocnici>

- Modul A: Pomoćnici u nastavi
- Modul B: Pomoćnici za osobe s invaliditetom/osobni asistenti
- Modul C: Pomoćnici u dječjim vrtićima

Modul A: *Pomoćnici u nastavi*, namijenjen je polaznicima sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem koji se osposobljavaju za budući rad u osnovnim i srednjim školama kao podrška učenicima s teškoćama. Prije uključivanja u program osposobljavanja za pomoćnika u nastavi imaju obavezu pohađanja nastave i polaganja razlikovnih ispita iz kolegija Psihologija srednjeg djetinjstva i adolescencije (20 sati) i Psihologija odgoja i obrazovanja (20 sati) kako bi stekli temeljna znanja za daljnje praćenje programa. Polaznici ovog modula kroz osam različitih kolegija upoznaju se s temeljnim pojmovima iz područja odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u redovnim školama (Tablica 4).

Tablica 4. *Popis kolegija, sati nastave i ECTS bodova za Modul A/pomoćnici u nastavi*

RB.	Naziv kolegija	Broj sati nastave	Broj ECTS
1.	Psihološke osnove poremećaja u ponašanju	20	6
2.	Osnovne metode i tehnike terapijskog rada s djecom	20	6
3.	Preventivni programi u sklopu školskog sustava	20	6
4.	Osnove teorije rehabilitacije	20	6
5.	Suradnja s obiteljima	20	6
6.	Poučavanje učenika s teškoćama u razvoju	20	6
7.	Učenici s teškoćama motorike, senzoričke i senzoričke integracije	20	6
8.	Učenici s intelektualnim i višestrukim Teškoćama u razvoju	20	6
9.	Praksa (volonterski rad)	20	6
10.	Izrada završnog rada	20	6
Sveukupno		200	60

Danas je pomoćniku u nastavi, za vlastito osposobljavanje dostupna i kvalitetna literatura za rad u odgojno-obrazovnom procesu redovne škole te različiti priručnici koje su izradili stručnjaci iz područja edukacijske rehabilitacije i inkluzivne pedagogije, a temelje se na znanstvenim i stručnim činjenicama te

primjerima iz prakse^[6]. Važno je provoditi ovakve programe, kako bi provodeći obrazovnu inkluziju, uključili što više djece/učenika u redovne škole te im osigurali primjerenu podršku.

[6] - Učimo zajedno – Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju, urednice: Tena Velki i Ksenija Romstein
http://bib.irb.hr/datoteka/763391.Velki_Romstein_ur_Uimo_zajedno_sveuilini_udbenik.pdf
- **Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike**, autorice: Franca Puškarić i Sonja Vrban, <https://pomocniciunastavi.com/wp-content/uploads/2017/04/PRIRUCNIK-ZA-POMOCNIKE-U-NASTAVI-I-STRUCNE-KOMUNIKACIJSKE-POSREDNIKE.pdf>

Primjeri dobre prakse odgojno-obrazovne inkluzije učenika u školama Istarske županije

Unatoč zakonima, pravilnicima i preporukama, u odgojno-obrazovnoj praksi hrvatskih škola još uvijek nije sustavno riješeno pitanje sudjelovanja pomoćnika u nastavi. Kako na nivou države u proračunu za osnovne i srednje škole nisu osigurana sredstva za uključivanje pomoćnika u nastavi u razrede, obaveza je prenesena na županije i gradove da se organiziraju, osmisle i prirede projekte kojima će osigurati sredstva za financiranje rada pomoćnika u nastavi i omogućiti učenicima svojih škola da uz pomoć pomoćnika u nastavi ostvare svoje pravo iz Zakona o odgoju i obrazovanju. Ovakvim se postupcima se ostvaruje socijalno partnerstvo škole i društvene zajednice.

Iako država kroz Ministarstvo znanosti i obrazovanja pruža najveću financijsku potporu obrazovnom sustavu, potrebe su daleko veće. Europska unija je prema državama članicama značajno pojačala svoje djelovanje u području obrazovanja. Za hrvatski odgojno-obrazovni sustav je od iznimne važnosti da se temelji na jasnim prioritetima i ciljevima. U tu se svrhu osiguravaju se sredstva iz *Europskog socijalnog fonda – Operativni program: Razvoj ljudskih potencijala (2007.-2013. i 2014.-2020.)*, u cilju poboljšanja kvalitete obrazovanja i posvećujući posebnu pozornost unapređenju obrazovanja djece s teškoćama. Županije i gradovi imaju važan zadatak: osmisliti projekte i zadovoljiti sve kriterije kako bi uspjeli osigurati što više sredstava kojima bi mogli pomoćnike u nastavi educirati i zaposliti u osnovnim i srednjim školama i time pomoći odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s teškoćama u školama svoje lokalne zajednice.

Školska praksa je zadnjih godina pokazala je da se u Istarskoj županiji intenzivno radi na poboljšanju uvjeta djece s teškoćama i njihovo sve veće uključivanje u odgojno-obrazovni proces redovnih škola. Istarska županija kao osnivač srednjih škola te gradovi osnivači osnovnih škola, od 2014. godine kontinuirano kroz različite projekte, osiguravaju potrebna sredstva za edukaciju i rad pomoćnika u nastavi i time osiguravaju provođenje inkluzije na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovanja.

Pomoćnik u nastavi u projektima za bolju inkluzivnu školu

Prema podacima iz *Strategije obrazovanja Istarske županije* (2016),^[7] a čiji su izvor podataka *Ured državne uprave u Istarskoj županiji, Služba za opću upravu i društvene djelatnosti, Odjel za prosvjetu, kulturu i sport*, u kategoriji osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u školskoj godini 2016./17. na području Istarske županije djelovalo je sveukupno 48 matičnih škola i 62 područne škole. Od ukupnog broja škola, 46 je redovnih, dok dvije spadaju u kategoriju ustanova koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (*Centar Liče Faraguna Labin i Škola za odgoj i obrazovanje Pula*). Istarska županija osnivač je 25 osnovnih škola, a 22 škole osnovali su gradovi Labin, Pazin, Poreč, Pula, Umag i Rovinj, dok je jednu školu osnovala fizička osoba.

Na području Županije djeluje 6 osnovnih škola (s područnim školama) s nastavom na talijanskom jeziku, i to u Umagu, Bujama, Novigradu, Poreču, Rovinju i Puli. U OŠ Vodnjan i područnoj školi Galijana unutar iste školske ustanove/zgrade, djeluju zasebni odjeli u kojima se nastava održava na hrvatskom odnosno talijanskom jeziku. Nastavu u jednoj smjeni pohađa 92% učenika, u 88% škola. U školskoj godini 2016./2017. na području Istarske županije bilo je upisano 14.893 djece u 880 razrednih odjela.

U 24 srednje škole u školskoj godini 2016./2017. u županiji je bilo upisano 6.575 učenika u 332 razredna odjela. Većinu škola (22) je osnovala Istarska županija, po jednu Grad Pula i Porečko-pulska biskupija, dok su osnivači dviju srednjih škola fizičke osobe. Od ukupnog broja srednjih škola, 12 se nalazi u Puli, po 3 u Bujama i Rovinju, po 2 u Pazinu i Poreču te po jedna u Buzetu, Labinu i Višnjaju. Na županijskoj razini djeluju i 3 srednje škole u kojima se nastava izvodi na talijanskom jeziku. Ove škole djeluju u Bujama, Rovinju i Puli.

U istarskoj županiji se od školske godine 2014./2015. kontinuirano provode projekti uvođenja pomoćnika u nastavi u redovne škole koji se većim dijelom financiraju iz sredstava Europskog socijalnog fonda, a tek se manji dio troškova financira iz vlastitih sredstava ili sredstvima gradskih i općinskih proračuna namijenjenih za unaprjeđenje i poboljšanje odgoja i obrazovanja. Važnost se pridaje edukaciji, odnosno osposobljavanju pomoćnika u nastavi za uključivanje u odgojno-obrazovni sustav škole i pomoć djeci s teškoćama (Tablica 5).

[7] *Strategija obrazovanja Istarske županije* predstavlja strateški dokument na osnovi kojega se planiraju sve aktivnosti vezane uz sve razine obrazovanja od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do visokoškolskog te uključuje i cjeloživotno obrazovanje.

https://www.istra-istria.hr/fileadmin/dokumenti/Izdvojeno/161017_Strategija_obrazovanja_IZ.pdf

Tablica 5. *Provedeni projekti za osposobljavanje i rad pomoćnika u nastavi u Istarskoj županiji*

Šk. godina	Naziv projekta	Broj učenika s teškoćama	Broj PUN
2014./2015.	<i>Školovanje bez diskriminacije – ulog u tolerantno društvo</i>	85	65
2015./2016.	<i>MOZAIK-PoMOćnici u nastavi ZA Integraciju učeniKa u Istri</i>	137	169
2016./2017.	<i>MOZAIK 2 - PoMOćnici u nastavi ZA Integraciju učeniKa u Istri</i>	58	57
2016./2017.	<i>Zajedno do znanja</i>	101	84

Projekt *Školovanje bez diskriminacije – ulog u tolerantno društvo* se u školskoj godini 2014./2015. provodio u 65 škola čiji su osnivači: Istarska županija i gradovi Labin, Umag, Rovinj, Poreč i Pazin. Uključeno je 65 pomoćnika u nastavi i 85 učenika s teškoćama. Ukupna vrijednost projekta bila je 3.664.104,08 kuna od čega je 87,94% sufinancirano iz Europskog socijalnog fonda, a svega 12,06% iz sredstava Istarske županije.

U školskoj godini 2015./2016. kroz projekt *MOZAIK-PoMOćnici u nastavi ZA Integraciju učeniKa u Istri* vrijednosti oko pet milijuna kuna, zaposlila su se 137 pomoćnika u nastavi kao potpora inkluziji 169 učenika s teškoćama. Kroz taj projekt, Istarska županija, za škole čiji je osnivač, osposobila 61 pomoćnika za 74 učenika, Grad Pula 39 pomoćnika za 57 učenika, Rovinj 13 pomoćnika za 13 učenika, Umag 8 pomoćnika za 8 učenika, Poreč 6 pomoćnika za 6 učenika, Pazin 5 pomoćnika za 5 učenika i Labin 5 pomoćnika za 5 učenika.

Projektom *MOZAIK 2 - PoMOćnici u nastavi ZA Integraciju učeniKa u Istri* za školsku godinu 2016./2017. osigurana su sredstva za 57 pomoćnika u nastavi za ukupno 58 učenika u 21 osnovnoj i 7 srednjih škola, čiji je osnivač Istarska županija.

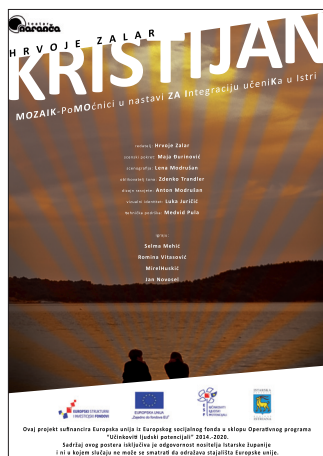
Osim Istarske županije u školskoj godini 2016./2017. Grad Pula, kao najveći grad u županiji, a time i s najvećim brojem učenika u osnovnim i srednjim školama, je u suradnji s 25 partnera, za škole čiji je osnivač i za škole osnivača gradova Labina, Poreča, Rovinja, Umaga i Pazina, realizirao projekt *Zajedno do znanja*. Ovim projektom su se za škole u navedenim gradovima dodatno

osigurala sredstva za 84 pomoćnika u nastavi za odgojno-obrazovnu inkluziju 101 učenika s teškoćama.

Svi pomoćnici u nastavi koji su kroz projekte grada Pule i Istarske županije uključeni u razrede završili su program edukacije za pomoćnika u nastavi u trajanju od 20 nastavnih sati, dok je njih 41 završio i puni program osposobljavanja pomoćnika u nastavi od 216 nastavnih sati.

Sudjelujemo zajedno

Po završetku projekata *MOZAIK-Pomoćnici u nastavi ZA Integraciju učeniKa u Istri* i *Zajedno do znanja*, kao rezultat zajedničkog rada učitelja, pomoćnika u nastavi i svih učenika, uključujući učenike s teškoćama koji s obzirom na svoje teškoće i prema svojim sposobnostima mogli sudjelovati, organizirane su kazališna predstava „*Kristijan*“ o jednom posebnom dječaku (Slika 1) i sportska manifestacija *Združena atletika*^[8] (Slika 2). Kazališna predstava u pripremi i izvedbi Teatra Naranča iz Pule^[9], čiji je cilj bio senzibiliziranje zajednice kao i podrška učenicima s teškoćama, pogledala su 1444 učenika osnovnih škola, koje su sudjelovale i pomogle realizaciji ovog projekta.



Slika 1. Plakat predstave „*Kristijan*“ (Izvor: Teatar Naranča, Pula)

[8] Sportska manifestacija *Združena atletika* povezala je u istu ekipu sve učenike osnovnih škola zajedno s svojim razrednim kolegama učenicima s teškoćama i njihovim pomoćnicima u nastavi. <http://www.pula.hr/en/news/detail/15844/sportska-manifestacija-zdruzena-atletika-okupila-preko-130-natjecatelja/>

[9] Predstava *Kristijan*, namijenjena je osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj djeci, tekst i režija Hrvoje Zalar <http://www.teatarnaranca.hr/predstave/132-kristijan.html>

U sportskoj manifestaciji *Združena atletika*, u utrci na 100 m, ukupno je sudjelovalo i trčalo 17 ekipa s po 65 natjecatelja i jednako toliko natjecatelja učenika iz pulskih osnovnih škola te gradova partnera na projektu Pazina, Poreča, Rovinja, Labina i Umaga, uz pomoć i podršku 60 pomoćnika u nastavi. Cilj manifestacije bio je promicati zajedništvo, jednakost i međusobnu podršku.



Slika 2. Sportska manifestacija *Združena atletika* (Izvor: Osnovna škola Veruda Pula)

ULOGA POMOĆNIKA U NASTAVI U REDOVNOJ ŠKOLI: ISTRAŽIVANJE

Istraživački instrument – PUNinkluzija

Za potrebe ovog rada i istraživanja konstruiran je poseban upitnik *PUNinkluzija - Pomoćnici u nastavi u provedbi inkluzivnog obrazovanja* (Drandić, 2017), provedena je validacija mjernog instrumenta, odnosno provedeno je ispitivanje metrijskih karakteristika (valjanost i pouzdanost) te izvršena procjena uporabe instrumenta na odabranom uzorku pomoćnika u nastavi (N=152) u razdoblju od ožujka 2015. do listopada 2016. Prema Drandić (2017), pouzdanost je provjerena izračunom Cronbach alfa koeficijenta ($\alpha=,81$), a primjerenosti podataka za faktorsku analizu testirane su pomoću Kaiser-Meyer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa. Rezultati postupka pokazuju da KMO iznosi ,74 uz statističku značajnost korelacijske matrice ($\chi^2 = 523,11$ uz 171 stupanj slobode i sig.,00) što potvrđuje prikladnost podataka za faktorsku analizu. Na temelju dobivenih metrijskih karakteristika upitnika može se zaključiti kako je upitnik pouzdan, ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike te da bi se mogao primijeniti u sličnim istraživanjima.

U ovom smo istraživanju instrument PUN-inkluzija primijenili na dva ciljana uzorka ispitanika: pomoćnici u nastavi i učitelji osnovnih škola na području Istarske županije. Ispunjavala su se dva upitnika: PUNinkluzija-pomoćnici u nastavi i PUNinkluzija-učitelji. Upitnici su zatvorenog tipa i sastavljeni od dva dijela: prvi dio upitnika je različit za obje skupine ispitanika i odnosi se na sociodemografske karakteristike, a drugi dio, jednak je za obje skupine i sastojao se od 19 tvrdnji kojima se procjenjivala uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u redovnoj školi iz perspektive pomoćnika u nastavi odnosno učitelja osnovnih škola.

U nastavku istraživanja svih smo 19 tvrdnji podvrgnuli faktorskoj analizi kako bi na temelju procjena pomoćnika u nastavi i učitelja utvrdili dimenzioniranost uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju, u skladu s oblicima rada i podrške učeniku s teškoćama u koje su uključeni tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Pouzdanost mjerne skale u oba upitnika izmjerena je izračunom Cronbach alfa koeficijenta. Dobivena vrijednost koeficijenta za cjelokupnu skalu PUNinkluzija-pomoćnici u nastavi iznosi $\alpha=,85$, dok za skalu PUNinkluzija-učitelji iznosi $\alpha=,89$, što nas upućuje na dobru pouzdanost oba instrumenta na različitim

uzorcima. Osim toga, proveli smo i testiranje pretpostavki primjerenosti podataka za faktorsku analizu pomoću Kaiser-Meyer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa. Rezultati postupka (Tablica 6), u našem primjeru za pomoćnike u nastavi i učitelje, potvrđuju prikladnost podataka za faktorsku analizu. Izmjerene su i pojedinačne vrijednosti KMO koje su za svaku česticu unutar skale PUNinkluzija-pomoćnici u nastavi i PUNinkluzija-učitelji zadovoljavajuće.

Tablica 6. *Primjerenosti podataka za faktorsku analizu za pomoćnike u nastavi i za učitelje*

		PUN	Učitelji
Kaiser-Meyer-Olkin test		,85	,89
Bartlettov test	hi-kvadrat test	842,17	3529,08
	df	171	171
	Sig.	,00	,00

Pomoćnici u nastavi i učitelji su samoprocjenu iskazivali na peterostupanjskoj skali Likertovog tipa: 1=nimalo se ne slažem; 2=ne slažem se; 3= neodlučan/neodlučna; 4= slažem se; 5=potpuno se slažem.

Upitnik PUNinkluzija-pomoćnici u nastavi se u prvom dijelu sastojao od općih podataka koji se odnose na sociodemografske karakteristike pomoćnika:

- spol,
- godine života,
- stupanj obrazovanja,
- pedagoško-psihološko obrazovanje (PPO),
- radionice-seminari o radu s djecom s teškoćama.

Željeli smo utvrditi jesu li pomoćnici u nastavi završetkom redovitog obrazovanja, a s obzirom na specifičnost sadašnjeg posla koji rade, stekli dodatne kompetencije vezane uz odgojno-obrazovni proces i rad s djecom s teškoćama. Od njih se tražilo da navedu jesu li pohađali pedagoško-psihološko obrazovanje (posebno važno ako nisu završili preddiplomske ili diplomske studije nastavnčkih smjerova) i dodatne radionice-seminare iz područja odgoja i obrazovanja vezane za rad s djecom s teškoćama.

Prvi dio upitnika PUNinkluzija-učitelji se također odnosi na opće podatke

vezane uz sociodemografske karakteristike ispitanika:

- spol,
- godine života,
- stupanj obrazovanja,
- zanimanje,
- radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja.

Iako su upitnici bili zatvorenog tipa, dio sudionika istraživanja, i pomoćnici u nastavi i učitelji, neka su svoja razmišljanja i komentare bilježili u upitnik te smo ih sakupili i prikazali u dijelu rada Rezultati istraživanja.

Svrha i cilj istraživanja

Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu polazi od činjenice da su sva djeca jednaka i da im treba osigurati uvjete za ravnopravno sudjeluju u školskoj zajednici i mogućnosti usvajaja nastavnih sadržaja prema svojim sposobnostima i mogućnostima, dok je uloga pomoćnika u nastavi da u suradnji sa učiteljima i stručnim službama pruže podršku učenicima s teškoćama u njihovom uključivanju u odgojno-obrazovni proces redovne škole.

Svrha istraživanja uloge pomoćnika u nastavi u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije bila je osigurati znanstveno-analitičku podlogu za unaprjeđenje inkluzije i načina njezine provedbe, kako bi se na temelju procjene odgojno-obrazovnih potreba, uz podršku pomoćnika u nastavi, što više učenika s teškoćama uključilo u redovnu školu.

S obzirom na povezanost i usklađenost rada pomoćnika u nastavi i učitelja, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi ulogu pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u redovnim osnovnim školama, iz perspektive pomoćnika u nastavi i učitelja.

Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja uključene su dvije skupine sudionika:

1. pomoćnici u nastavi

Uzorak ispitanika (N=216) činili su pomoćnici u nastavi koji su radili na poslovima pomoćnika u nastavi u osnovnim školama Istarske županije tijekom

školskih godina 2014./2015., 2015./2016. i 2016./2017.

2. učitelji razredne nastave (od 1. do 4. razreda) i predmetne nastave (od 5. do 8. razreda)

Istraživanje uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnom odgoju i obrazovanju iz perspektive učitelja (N=684) provodilo se tijekom školskih godina 2014./2015., 2015./2016. i 2016./2017. u ukupno 24 osnovne škole na području Istarske županije (Tablica 1), od kojih je 10 iz Pule, 12 iz ostalih dijelova Istarske županije, koje su ravnomjerno raspoređene s obzirom na broj učenika i broj pomoćnika u nastavi koji su u njima angažirani, te 2 škole-ustanove za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, jedna iz Pule i jedna iz Labina, organizirane u odgojno-obrazovne skupine.

Pomoćnici u nastavi

U istraživanju je sudjelovalo 216 pomoćnika u nastavi (Tablica 7), 88% ženskog i 12% muškog spola. Najveći broj ispitanika ima manje od 30 godina (67,2%), dok trećina pomoćnika u nastavi (33,8%) ima završenu srednju školu. U ovom istraživanju, 57,4% pomoćnika u nastavi koji su pohađali program edukacije imali su završeno pedagoško-psihološko obrazovanje. Što pokazuje da edukacije za pomoćnika u nastavi pohađaju i polaznici (57,4%) sa završenim pedagoško-psihološkim obrazovanjem od 2 semestra na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Što se tiče stručnog usavršavanja kroz pohađanje radionica ili seminara iz područja odgoja i obrazovanja, uočeno je da najveći broj ispitanika (73,6%) nije polazilo takav oblik dodatne edukacije.

Tablica 7. *Struktura uzorka: pomoćnik u nastavi*

	<i>f</i>	%
Spol		
muški	26	12,0
ženski	190	88,0
Godine života		
do 30	145	67,2
do 40	48	22,2
iznad 40	23	10,6
Stupanj obrazovanja		
srednja škola	73	33,8
preddiplomski studij	45	20,8

diplomski studij	98	45,4
Pedagoško-psihološko obrazovanje		
da	124	57,4
ne	92	42,6
Radionice-seminari		
da	57	26,4
ne	159	73,6
N	216	100,0

Učitelji u osnovnim školama

U Tablici 8 prikazana je struktura učitelja, a u Tablici 9 popis istarskih osnovnih škola u kojima su zaposleni učitelji sudionici u ovom istraživanju. Većina učitelja je ženskog spola (86,3%). S obzirom na godine života, najveći broj ispitanika ima više od 40 godina (43,7%). Većina ih je završila diplomski studij (86,0%). Njih 57,4% rade kao učitelji razredne nastave, a 42,6% su učitelji predmetne nastave. Nešto više od polovice učitelja (54,5%) imaju do 10 godina radnog staža u sustavu odgoja i obrazovanja.

Tablica 8. *Struktura uzorka: učitelji*

	<i>f</i>	%
Spol		
muški	94	13,7
ženski	590	86,3
Godine života		
do 30	198	28,9
do 40	187	27,4
iznad 40	299	43,7
Stupanj obrazovanja		
preddiplomski studij	96	14,0
diplomski studij	588	86,0
Zanimanje		
učitelj razredne nastave	124	57,4
učitelj predmetne nastave	92	42,6
Radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja		
do 10	373	54,5
do 20	129	18,9
iznad 21	182	26,6
N	684	100,0

Tablica 9. *Popis osnovnih škola*

R.B.	Naziv škole	Grad/naselje
1.	Osnovna škola Fažana	Fažana - Fasana
2.	Osnovna škola Mate Balote	Buje - Buie
3.	Osnovna škola Ivana Batelića	Raša
4.	Osnovna škola „Vazmoslav Gržalja“	Buzet
5.	Osnovna škola Jože Šurana	Višnjan - Visignano
6.	Osnovna škola Tar -Vabriga	Tar - Vabriga
7.	Osnovna škola Vodnjan - Scuola Elementare Dignano	Vodnjan-Dignano
8.	Osnovna škola dr.Mate Demarina	Medulin
9.	Osnovna škola Vladimira Nazora	Pazin
10.	Osnovna škola Jurja Dobrile	Rovinj - Rovigno
11.	Osnovna škola Centar	Pula - Pola
12.	Scuola elementare Giuseppina Martinuzzi	Pula - Pola
13.	Osnovna škola Kaštanjer	Pula - Pola
14.	Osnovna škola Monte Zaro	Pula - Pola
15.	Osnovna škola Stoja	Pula - Pola
16.	Osnovna škola Šijana	Pula - Pola
17.	Osnovna škola Tone Peruška	Pula - Pola
18.	Osnovna škola Veli Vrh	Pula - Pola
19.	Osnovna škola Veruda	Pula - Pola
20.	Osnovna škola Vidikovac	Pula - Pola
21.	Škola za odgoj i obrazovanje - Pula	Pula - Pola
22.	Centar Liče Faraguna	Labin
23.	Osnovna škola „Ivo Lola Ribar“	Labin
24.	Osnovna škola Poreč	Poreč - Parenzo

Postupak istraživanja

Istraživanje se provelo kroz tri školske godine: 2014./2015., 2015./2016. i 2016./2017. u sljedećim fazama:

- pripremna faza (od početka rujna 2014. do kraja veljače 2015.) koja se odnosila na tehničke pripreme, određivanje i razrada istraživačkog pristupa, odabir uzorka te izradu instrumenta,
- provedba validacije mjernog instrumenta, ispitivanje metrijskih karakteristika (valjanost i pouzdanost) instrumenta „PUNinkluzija“, te procjena uporabe instrumenta na odabranom uzorku pomoćnika u nastavi (od ožujka 2015. do listopada 2016),
- ispitivanje samoprocjene uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnog obrazovanja iz perspektive samih pomoćnika u nastavi prema periodima završavanja edukacije za pomoćnika u nastavi (od sredine rujna 2014. do početka lipnja 2017,
- ispitivanje samoprocjene uloge pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja osnovnih škola (od početka listopada 2014. do kraja lipnja 2017).

Obrada podataka

U obradi podataka, osnovnom deskriptivnom statistikom, na varijablama priređenima za statističku obradu, koristeći računalni programski paket SPSS - verzija 20.0 obavljene su sljedeće analize i postupci:

- a. univarijantna analiza (frekvencije i postoci)
- b. bivarijantna analiza (hi-kvadrat test i analiza varijance)
- c. multivarijantna analiza (faktorska analiza)

Rezultati se prikazuju grafički uz ukratku analizu i tumačenje. Prosječne vrijednosti označene su s „M“, a standardne devijacije s „SD“, dok se za peterostupanjsku skalu Lekertovog tipa u grafičkim su prikazima navode sljedeće kategorije:

- 1= nimalo se ne slažem
- 2= ne slažem se
- 3= neodlučan/na
- 4= slažem se
- 5= potpuno se slažem

Rezultati istraživanja Faktorska analiza podataka

Rezultati za pomoćnike u nastavi

Faktorska analiza je obuhvatila utvrđivanje inicijalnih rezultata važnih za izlučivanje faktora i određivanje matrice faktorske strukture. Iz rezultata (Tablica 10), vidljivo je da je struktura faktorskih opterećenja raspoređena na sedam faktora s vrijednostima većima od jedan. Tih sedam komponenti kumulativno objašnjavaju 63,18% varijance.

Tablica 10. *Analiza glavnih komponenti za pomoćnike u nastavi*

Varijable	Inicijalna vrijednost			Prije rotacije		
	vrijednost	% varijance	kumulativ %	vrijednost	% varijance	kumulativ %
1	3,60	18,98	18,98	3,60	18,98	18,98
2	1,73	9,12	28,10	1,73	9,12	28,10
3	1,60	8,43	36,53	1,60	8,43	36,53
4	1,46	7,68	44,22	1,46	7,69	44,22
5	1,38	7,31	51,53	1,38	7,31	51,53
6	1,13	5,98	57,51	1,13	5,98	57,51
7	1,07	5,66	63,18	1,07	5,67	63,18

Faktorska analiza odgovora pomoćnika u nastavi razlučuje sedam faktora (Tablica 11) koji ispitivane tvrdnje jasno dijele na sedam dimenzija, a koje iz perspektive samih pomoćnika u nastavi opisuju njihovu ulogu u provedbi inkluzivnog obrazovanja u redovnoj školi.

Prvi faktor objašnjava 18,98% ukupne varijance, ima najveći broj čestica i najviša faktorska zasićenja, koja se kreću u rasponu od ,40 do ,74. Čestice koje ga definiraju odnose se na važnost uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu te ukazuju da podrška pomoćnika u nastavi pridonosi razrednom ozračju, međusobnoj suradnji i interakciji, kvalitetnijem obrazovanju te povećanju samostalnosti učenika s teškoćama. Pomoćnika u nastavi surađuje s učiteljem, uključuje se u nastavni proces, pomaže i ostalim učenicima u razredu te iako smatra da ima potrebne kompetencije za rad s učenicom s teškoćama, u svom radu koristi upute stručne službe u školi i informira ih o napretku ili zaostajanju učenika s teškoćama. Ovaj faktor možemo

nazvati *Važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi*.

Drugi faktor smo nazvali *Poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu*, a opisuju ga čestice u rasponu od ,33 do ,60 koje se odnose na pružanje podrške učeniku s teškoćama u svakodnevnom školskim aktivnostima, na rad s istim učenikom tijekom njegovog osnovnoškolskog obrazovanja, na socijalizacijske odnose te na poticanje samostalnosti ostale djece u razredu. Ovaj faktor objašnjava 9,12% zajedničke varijance.

Treći faktor ima značajno faktorsko zasićenje od pet čestica u rasponu od ,41 do ,58 koji objašnjava 8,43% varijance. Opisuje pružanje pomoći učeniku s teškoćama, ali i ostalim učenicima, suradnju pomoćnika u nastavi sa stručnim timom, učiteljima, roditeljima i vršnjacima, rad prema uputama stručne službe unutar škole, a nazivamo ga *Suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu*.

S četvrtim faktorom najviše koreliraju čestice koje se odnose na stjecanje znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za rad s djecom s teškoćama, dobivanje uputa od stručnih službi izvan škole te suradnja s učiteljem u razredu, a sve u svrhu podizanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Možemo ga nazvati *Spremnost pomoćnika u nastavi na dodatnu edukaciju*. Ovaj faktor predstavlja 7,69% od ukupne varijance, a raspon zasićenja kreće se od ,39 do ,62.

Peti faktor opisuju četiri čestice u rasponu od ,30 do ,60. On objašnjava 7,31 % ukupne zajedničke varijance. Budući da se ovaj faktor odnosi na usmjerenost pomoćnika u nastavi na poboljšanje interakcije u obrazovnoj skupini i na poboljšanje djetetova odnosa s vršnjacima, nazivamo ga *Međusobno povjerenje*.

Šesti faktor naziva *Spremnost na dodatni angažman* korelira sa česticama faktorskog zasićenja od ,31 do ,48, a objašnjava 5,98% ukupne varijance sustava. Opisuje spremnost i motiviranost pomoćnika u nastavi na pružanje podrške tijekom interakcije s neposrednim okruženjem.

Sedmi izlučeni faktor koji objašnjava 5,67% ukupne varijance definiraju četiri čestice u rasponu zasićenja od ,33 do ,67. U ovom faktoru uočavamo kako je pomoćnik u nastavi usmjeren u svom radu prema pozitivnoj socijalnoj interakciji i kvalitetnom razrednom ozračju, stoga ovaj faktor možemo imenovati *Dobrobiti inkluzije za sve učenike u razredu*.

Tablica 11. *Struktura faktorskih zasićenja izlučenih faktora za pomoćnike u nastavi*

Broj čestice / Naziv faktora
<i>Faktor 1 - Važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi</i>
16/ PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
15/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.
17/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.
10/ PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/ edukacijskog rehabilitatora u školi.
8/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.
9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
4/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.
7/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.
5/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.
13/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.
<i>Faktor 2 - Poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu</i>
1/ PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.
19/ PUN treba pomagati/raditi s istim učenikom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.
6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.
4/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.
6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.
7/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.

9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
18/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.
<i>Faktor 3 - Suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu</i>
13/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.
14/ PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.
19/ PUN treba pomagati/raditi s istim učenikom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
<i>Faktor 4 - Spremnost na dodatnu edukaciju</i>
11/ PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.
18/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.
9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.
15/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.
<i>Faktor 5 - Međusobno povjerenje</i>
5/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.
8/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.
3/ PUN potiče ostale učenika u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće.
4/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.
<i>Faktor 6 - Spremnost na dodatni angažman</i>
4/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.
12/ PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenikom.

6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.
17/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
<i>Faktor 7 - Dobrobit inkluzije za sve učenike</i>
16/PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
17/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.
8/PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.

Ukratko, struktura faktora dobivena na uzorku pomoćnika u nastavi razmjerno se podudara s faktorima koji su utvrđeni u prijašnjem (preliminarnom) istraživanju, s određenim razlikama u rasporedu i sadržaju pojedinačnih faktora. Rezultati istraživanja pomoćnika u nastavi, upućuju na sedam faktorskih dimenzija koje prema procjeni samih pomoćnika u nastavi, opisuju njihovu ulogu u inkluzivnoj školi:

- važna odgojno-obrazovna uloga,
- poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu,
- suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom proces,
- spremnost na dodatnu edukaciju,
- međusobno povjerenje,
- spremnost na dodatni angažman te
- dobrobit inkluzije za sve učenike.

Rezultati za učitelje

Po uzoru na pomoćnike u nastavi i za učitelje primijenjene metoda ekstrakcije faktora i analiza glavnih komponenti, a kao metoda rotacije primijenjena je Oblimin rotacija. U skladu s teorijskim očekivanjima, kod učitelja je estrahirano pet faktora. Iz rezultata prikazanih u Tablici 12, vidljiva je struktura faktorskih opterećenja gdje pet komponenti kumulativno objašnjavaju 59,95% varijance.

Tablica 12. *Analiza glavnih komponenti za učitelje*

Varijable	Inicijalna vrijednost			Prije rotacije		
	vrijednost	% varijance	kumulativ %	vrijednost	% varijance	kumulativ %
1	5,39	28,40	28,40	5,39	28,40	28,40
2	1,64	8,67	37,07	1,64	8,67	37,07
3	1,32	6,97	44,05	1,32	6,98	44,05
4	1,16	6,10	50,15	1,16	6,10	50,15
5	1,10	5,78	55,94	1,10	5,79	55,94

Faktorska analiza odgovora učitelja osnovnih škola (Tablica 13), na pitanja o ulozi pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju, uz dimenziju *važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi*, dodatno razlučuje dimenzije *poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razred*, *suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu*, *spremnost na dodatnu edukaciju te dobiti inkluzije za sve učenike u razredu*.

Usporedbom procjenjivanja uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju u redovnim školama između pomoćnika u nastavi i učitelja, zamijećena je razlika u broju izlučenih dimenzija i grupiranju čestica u pojedinom faktoru.

Prva faktorska dimenzija nazvana *Važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi* objašnjava 28,40% ukupne varijance te ima najveći broj čestica (14) i najviša faktorska zasićenja koja se kreću u rasponu od ,40 do ,74. Učitelji su najvažnijim procijenili da je pomoćnik u nastavi važan sudionik odgojno-obrazovnog procesa inkluzije učenika s teškoćama u redovne škole jer svojim radom potiču na suradnju učenika s teškoćama s ostalim učenicima u razredu, pridonose kvalitetnijem razrednom ozračju i obrazovanju te potiču pozitivnu socijalnu interakciju, pridonose povećanju samostalnosti učenika s teškoćama i uključivanje u razredne aktivnosti svih učenika uz suradnju s

učiteljem i stručnom službom škole, informiraju roditelje i stručne suradnike (pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora) o napredovanju ili zaostajanju učenika. Isto tako, učitelji procjenjuju da su pomoćnici u nastavi dovoljno kompetentni za ulogu koja im je dodijeljena te da trebaju ustrajati na vlastitom obrazovanju i stjecanju dodatnih znanja, vještina i izgradnji stavova potrebnih za rad s učenicima s teškoćama.

Drugi izlučeni faktor objašnjava 8,67% ukupne varijance s česticama u rasponu od ,36 do ,69. Ovaj smo faktor nazvali *Poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu*. Učitelji su uočili da pomoćnici u nastavi osim što pomažu u svakodnevnim aktivnostima učeniku kojemu su dodijeljeni, surađuju s učiteljem i provode aktivnosti kojima uključuju sve učenike te time potiču bolju socijalizaciju učenika s teškoćama, a ostale učenike ohrabruju na suradnju.

Faktor treći *Suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu*, opisan je česticama u rasponu od ,41 do ,51 koje definiraju 6,98% varijance. Faktorskom analizom odgovora učitelja uočavamo da uloga pomoćnika u nastavi informirati stručnu službu škole i roditelje o napretku ili zaostajanju učenika, koristiti upute stručne službe u svom se radu te, s obzirom na mogućnosti učenika s teškoćama, moći sudjelovati i u njegovim izvanškolskim aktivnostima.

Faktorom *Spremnost pomoćnika u nastavi na dodatnu edukaciju*, korelirane su tvrdnje kojima se opisuju suradnja, ako to zahtijevaju način podrške i specifičnost teškoće, usmjerenost pomoćnika u nastavi na učenika kojemu je dodijeljen, i ako je to moguće, podrška istom učeniku s teškoćama tijekom njegovog osnovnoškolsko obrazovanje, uz kontinuiranu edukaciju kako bi pridonio njegovom kvalitetnijem obrazovanju. Ovaj, četvrti, izlučeni faktor opisan je česticama u rasponu od ,42 do ,50 i zauzima 6,10% ukupne varijance.

Struktura petog faktora opisana je česticama koje objašnjavaju 5,79% varijance, a nalaze se u rasponu od ,41 do ,55. Ovaj faktor nazvan je *Dobrobit inkluzije za sve učenike*, a tvrdnje koje su grupirane opisuju ulogu pomoćnika u nastavi u provođenju kvalitetnijeg obrazovanja, poticanje učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima u razredu, stalnu dodatnu edukaciju s ciljanim sadržajima, s posebnim naglaskom na pozitivnoj socijalnoj interakciji među svim učenicima u inkluzivnom razredu i zajednici.

Tablica 13. *Struktura faktorskih zasićenja izlučenih faktora za učitelje*

Broj čestice / Naziv faktora
<i>Faktor 1 - Važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi</i>
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
16/ PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.
8/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.
15/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.
17/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.
13/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.
10/ PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/ edukacijskog rehabilitatora u školi.
6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.
7/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.
9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
4/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.
11/PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.
14/ PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.
5/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.
<i>Faktor 2 - Poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu</i>
1/ PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.
3/PUN potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće.
5/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.
6/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.

18/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.
9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
7/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.
<i>Faktor 3 - Suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu</i>
13/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.
14/ PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.
9/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
10/ PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/ edukacijskog rehabilitatora u školi.
12/ PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenikom.
<i>Faktor 4 - Spremnost na dodatnu edukaciju</i>
11/ PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.
18/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.
19/ PUN treba pomagati/raditi s istim učenikom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.
15/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.
<i>Faktor 5 – Dobrobit inkluzije za sve učenike</i>
16/PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.
2/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.
18/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.
8/PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.

Izvršena je faktorska analiza rezultata dobivenih na uzorku učitelja. Izlučeno je pet faktorskih dimenzija koje zajedno najbolje opisuju, prema procjenama

učitelja, ulogu pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovnom procesu osnovne škole:

- *važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi,*
- *poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu,*
- *suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu,*
- *spremnost pomoćnika u nastavi na dodatnu edukaciju te*
- *dobrobit inkluzije za sve učenike.*

Obradom podataka utvrđena je razlika u broju izlučenih faktora, faktorskim opterećenjima, strukturi faktora, odnosno tvrdnjama koje ih opisuju na uzorku učitelja, u odnosu na izlučene faktore dobivene prema procjeni pomoćnika u nastavi. Ta je razlika ponajprije vidljiva u grupiranju prvog faktora *Važna odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi*, koji obuhvaća dio čestica trećeg faktora *Suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu* i četvrtog faktora, *Spremnost pomoćnika u nastavi na dodatnu edukaciju*, petog faktora, *Međusobno povjerenje*, te šestog faktora *Spremnost na dodatni angažman*. Dobivene razlike u strukturi faktora posljedica su specifičnosti uzorka na kojemu je primijenjen. Naime, u prikazanom su istraživanju skalu procjenjivali učitelji, dok su skalu u istraživanju s kojim smo ga uspoređivali, ispunjavali pomoćnici u nastavi.

Frekvencijska analiza i utvrđivanje distribucije odgovora

U ovom dijelu istraživanja prikazane su izračunate frekvencije i aritmetičke sredine za cijeli uzorak ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 216 pomoćnika u nastavi i 684 učitelja. Budući da su pomoćnici u nastavi i učitelji stupnjevali odgovore na skali od 1 („nimalo se ne slažem“) do 5 („potpuno se slažem“) dobiveni rezultati se za pomoćnike u nastavi kreću se u rasponu od 3,00 do 4,75, a za učitelje u rasponu su od 3,21 do 4,35.

Na skali od 1 („nimalo se ne slažem“) do 5 („potpuno se slažem“), pomoćnici u nastavi su najvišu prosječnu vrijednost ($M=4,75$; $SD=,65$) dodijelili tvrdnji *Pomoćnik u nastavi potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima*, a najnižu ($M=3,00$; $SD=1,03$) tvrdnji *Pomoćnik u nastavi za rad s učenicom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole*.

Pomoćnici u nastavi su izrazili relativno visoko slaganje s većinom tvrdnji, što se odrazilo na rezultate prosječnih vrijednosti (Tablica 14). Pomoćnici u nastavi procjenjuju izrazito dobrima tvrdnje: *Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama* ($M=4,66$; $SD=,66$), *Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju* ($M=4,52$; $SD=,80$), *Pomoćnik u nastavi pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima* ($M=4,50$; $SD=,68$) te *Pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama* ($M=4,48$; $SD=,91$) i *Pomoćnik u nastavi potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenicom koji ima teškoće* ($M=4,46$; $SD=,80$).

Tablica 14. Uloga pomoćnika u nastavi: procjene pomoćnika u nastavi i učitelja

Tvrdnja	PUN (N=216)		Učitelji (N=684)	
	M	SD	M	SD
1/PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.	3,28	1,27	3,73	1,18
2/PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	4,75	,65	4,30	,79
3/PUN potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenicom koji ima teškoće.	4,46	,80	4,00	,95
4/PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	3,87	,95	3,51	1,09
5/PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.	3,70	1,09	3,56	1,06

6/PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	3,80	1,05	3,42	1,04
7/PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.	3,71	1,04	3,45	1,02
8/PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	4,50	,68	4,06	,85
9/PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.	3,91	1,09	3,87	1,06
10/PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/edukacijskog rehabilitatora u školi.	4,43	,85	4,16	,85
11/PUN za rad s učenicom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.	3,00	1,03	3,21	1,03
12/PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenicom.	3,10	1,22	3,40	1,20
13/PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.	4,26	1,05	4,00	,99
14/PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.	3,98	1,09	3,51	1,05
15/PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.	4,66	,66	4,35	,72
16/PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.	4,52	,80	4,03	,86
17/PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	4,48	,91	4,10	,90
18/PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	4,00	8,1	4,25	,79
19/PUN treba pomagati istom učeniku kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.	4,40	1,10	4,00	1,01

U odnosu na odgovore pomoćnika u nastavi, učitelji u osnovnih škola Istarske županije procijenili su drugačije i s nešto nižim vrijednostima ulogu pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi, u odnosu na procjene pomoćnika u nastavi. Najvišu prosječnu vrijednost ($M=4,35$; $SD=,72$) i visoko slaganje dodijelili su tvrdnji *Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama*, dok je najniže procijenjena tvrdnja (kao i kod procjene pomoćnika u nastavi), *Pomoćnik u nastavi za rad s učenicom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole* ($M=3,21$; $SD=1,03$). Učitelji visoko procjenjuju ulogu pomoćnika u nastavi u *poticanju učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima* ($M=4,30$; $SD=,79$) potrebu za *stalnom dodatnom edukacijom pomoćnika u nastavi* ($M=4,25$;

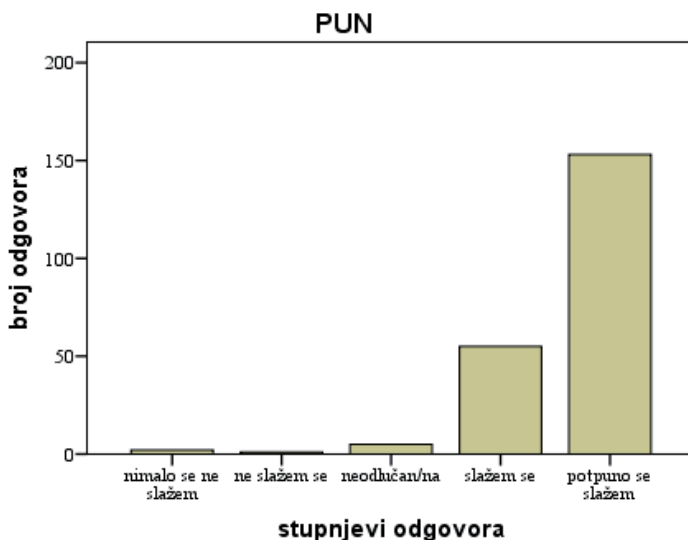
SD=,79) te da *Pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama* ($M=4,10$; $SD=,90$).

U nastavku slijede grafički prikaz i interpretacije odgovora pomoćnika u nastavi i učitelja za svaku od 19 tvrdnji iz upitnika.

Tvrdnja 1: *Pomoćnik u nastavi pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen*

Pomoćnik u nastavi

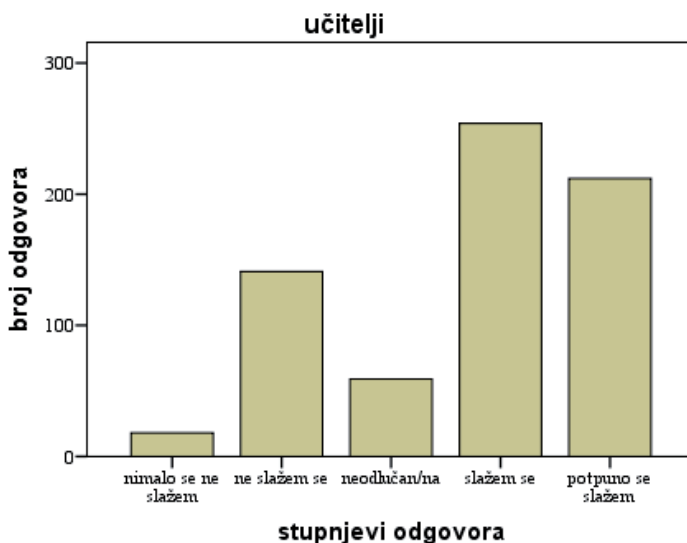
Analizom odgovora na prvu tvrdnju, *Pomoćnik u nastavi pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen* (Slika 3), uočavamo da se trećina pomoćnika u nastavi „ne slaže“, dok preko 70% „slaže se“, odnosno (19,9%) „potpuno se slaže“ s navedenom tvrdnjom. S obzirom na sociodemografske karakteristike ispitanika „spol“, „godine života“, „zanimanje“, „završeno pedagoško-psihološko obrazovanje“, nisu uočene razlike u odgovorima, osim kod pomoćnika u nastavi prema završenim radionicama ili seminarima, gdje je Hi- kvadrat test ($\chi^2=10,54$; $df=4$; $p<0,01$), pokazao statistički značajnu vezu između pomoćnika u nastavi i podrške učeniku s teškoćama u svakodnevnim aktivnostima.



Slika 3. Odgovori pomoćnika u nastavi na prvu tvrdnju

Učitelji

Najviše odgovora učitelja razredne i predmetne nastave na prvu tvrdnju raspoređeno je u skupine 4 („slažem se“) i 5 („potpuno se slažem“) s ukupno (68,1%) potvrdnih odgovora (Slika 4). Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da se učitelji s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike ne razlikuju značajno u odgovorima osim u dvije kategorije: prema „godinama života“ ($\chi=43,52$; $df=8$; $p<0,01$) i prema „radnom stažu“ ($\chi=31,7$; $df=8$; $p<0,01$) gdje je utvrđena statistički značajna razlika, odnosno postojanje značajne povezanosti između odgovora učitelja starijih od 40 godina i učitelja s više od 21 godine radnog staža u sustavu odgoja i obrazovanja.

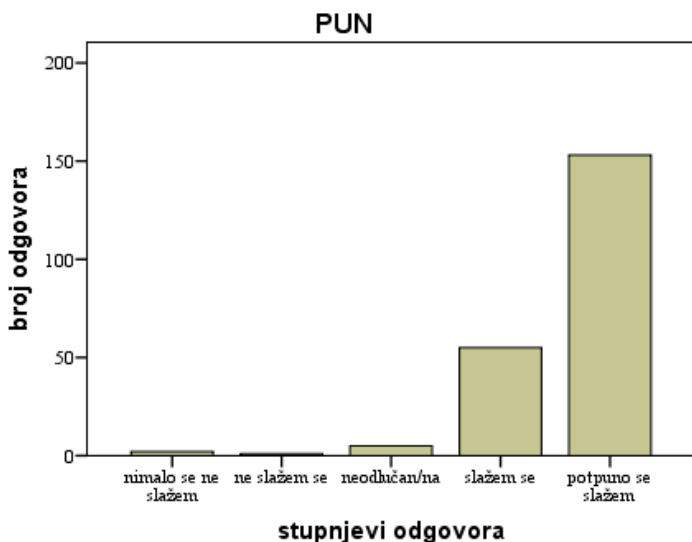


Slika 4. Odgovori učitelja na prvu tvrdnju

Tvrđnja 2: Pomoćnik u nastavi potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima

Pomoćnik u nastavi

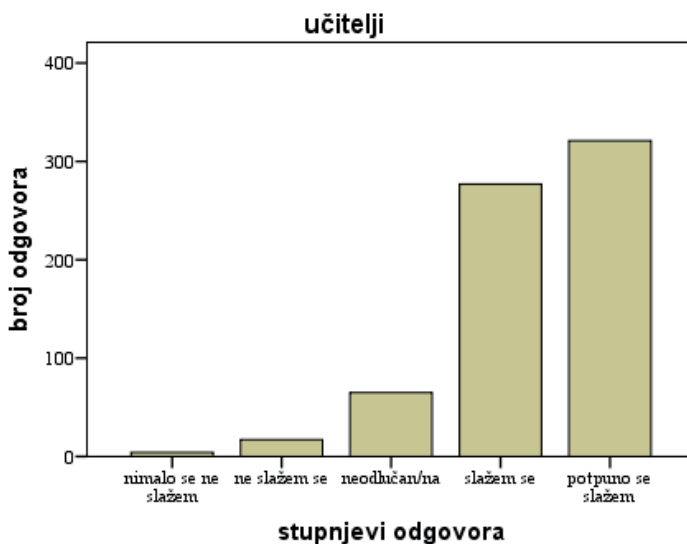
Odgovori pomoćnika u nastavi s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike „spol“, „godine života“, „završeno pedagoško-psihološko obrazovanje“ i „radionice i seminari“ ne razlikuju se značajno prema tvrdnji *Pomoćnik u nastavi potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima*. Samo je kod varijable „zanimanje“ pomoćnik u nastavi ($\chi^2=13,87$; $df=8$; $p<0,01$) uočena povezanost završenog diplomskog obrazovanja i poticanja na suradnju svih učenika. Većina pomoćnika u nastavi „potpuno se slaže“ ili „slaže“ kako je poticati učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima u razredu važno, što nas navodi na zaključak da pomoćnik u nastavi prepoznaje svoju ulogu u poticanju socijalizacije učenika s teškoćama (Slika 5).



Slika 5. Odgovori pomoćnika u nastavi na drugu tvrdnju

Učitelji

Učestalost odgovora na varijablu *Pomoćnik u nastavi potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima* prikazali smo u Slici 6. Frekvencija pokazuje da su odgovori učitelja raspoređeni u dvije skupine: „slažem se“ (277) i „potpuno se slažem“ (321) što čini 87,4% ukupnih odgovora (Slika 6). Utvrđeno je da se odgovori na navedenu varijablu ostalih kategorija učitelja koje smo ispitivali značajno razlikuju ($\chi=26,95$; $df=8$; $p<0,01$) u odnosu na učitelje koji imaju „iznad 40 godina života“ i koji su nešto rjeđe poticali na učenike s teškoćama na suradnju s vršnjacima. Statistički značajna razlika utvrđena je i u odnosu na „zanimanje“ učitelja ($\chi=22,40$; $df=4$; $p<0,01$), te možemo pretpostaviti da postoji vjerojatnost značajne povezanosti između odgovora na predloženu tvrdnju prema učiteljima razredne i predmetne nastave. Pokazalo se da su učitelji predmetne nastave češće neodlučni od učitelja razredne nastave. Nadalje, statistički značajna razlika utvrđena je i kod varijable „godine staža“ ($\chi=44,80$; $df=8$; $p<0,01$) gdje je uočeno kako učitelji koji imaju do 10 godina staža u sustavu odgoja i obrazovanja češće potiču učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima u razredu.

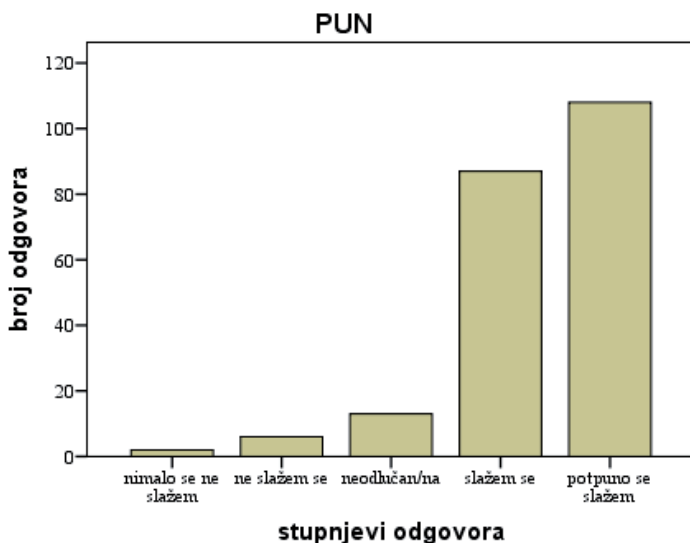


Slika 6. Odgovori učitelja na drugu tvrdnju

Tvrđnja 3: Pomoćnik u nastavi potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenicom koji ima teškoće

Pomoćnik u nastavi

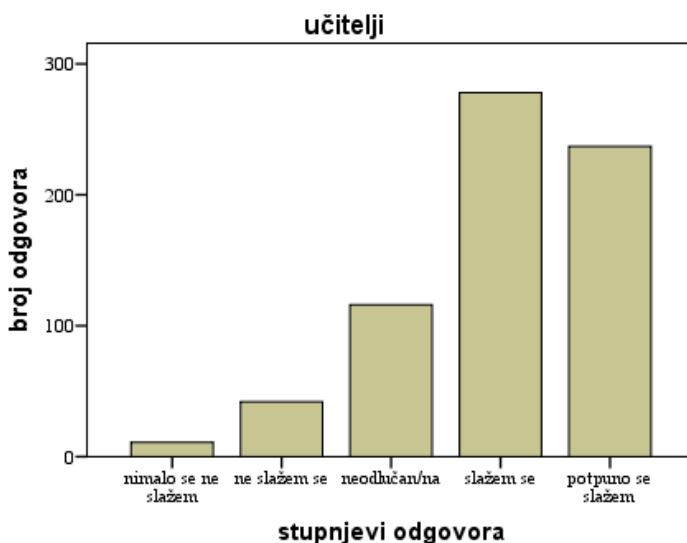
S obzirom na njihove karakteristike: „spol“, „stupanj obrazovanja“, završeno „pedagoško-psihološko obrazovanje“ te „radionice i seminare“ (Slika 7), pomoćnici u nastavi se, u prosjeku, slažu da *podjednako potiču ostale učenike na suradnju s učenicom koji ima teškoće*. Međutim, utvrđeno je da jedino sociodemografska karakteristika „godine života“ ($\chi=20,52;df=8;p<0,01$) značajno utječe na odgovore pomoćnika u nastavi. Iako najveći broj ispitanika potvrđuje ovu tvrdnju, izdvajamo pomoćnike u nastavi u dobi do 40 godina koji se značajno u svojim odgovorima razlikuju od dobnih skupina do 30 godina i iznad 40 godina života.



Slika 7. Odgovori pomoćnika u nastavi na treću tvrdnju

Učitelji

Najviše odgovora učitelja raspoređeno je u skupine „slažem se“ (40,6%) i „potpuno se slažem“ (34,6%) (Slika 8). Osim učitelja iznad 40 godina života ($\chi=26,54;df=8;p<0,01$), svi ostali učitelji procjenjuju da svi pomoćnici u nastavi podjednako potiču učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima. Isto tako, na osnovi tablice graničnih vrijednosti, uz određeni stupanj slobode ($\chi=22,40;df=4;p<0,01$), može se pretpostaviti da postoji povezanost između poticanja na suradnju ostalih učenika u razredu s učenicom s teškoćama prema varijabli „zanimanje“ (učitelj razredne nastave - učitelj predmetne nastave). Naime, učitelji predmetne nastave značajno se razlikuju u procjeni svojih odgovora u odnosu na učitelje razredne nastave.

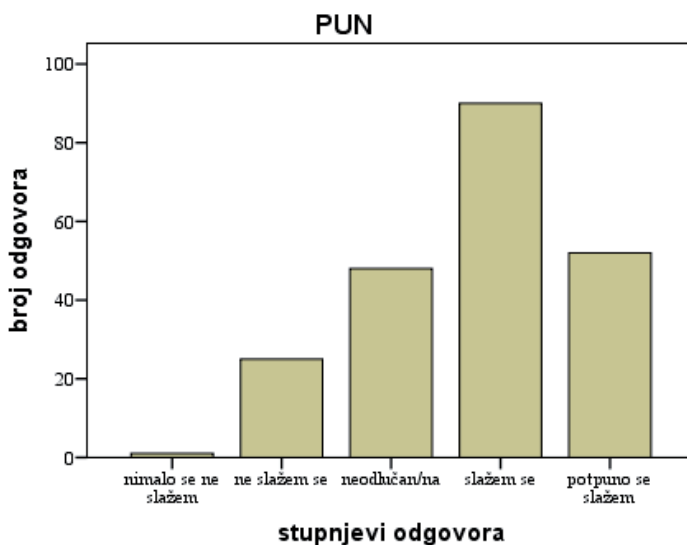


Slika 8. Odgovori učitelja na treću tvrdnju

Tvrdnja 4: Pomoćnik u nastavi pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju

Pomoćnik u nastavi

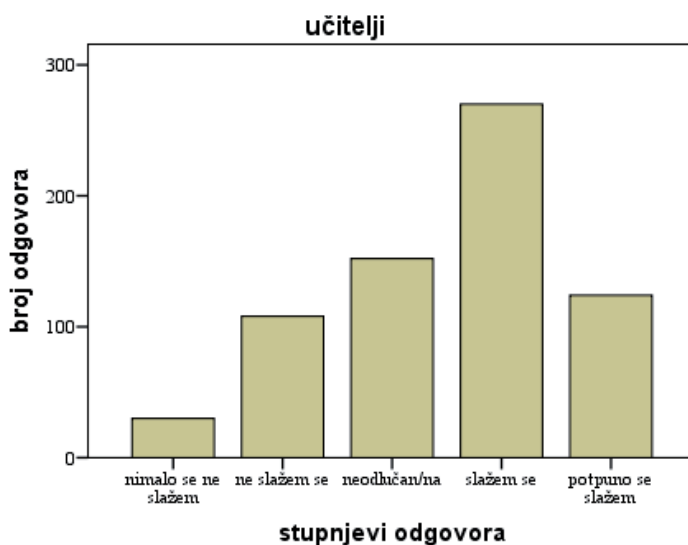
Najveći broj pomoćnika u nastavi procijenio je da često pomaže i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju te možemo pretpostaviti da su prepoznali svoju ulogu u podršci učeniku s teškoćama pri savladavanju nastavnog gradiva i drugih aktivnosti u razredu, a nakon toga i ostalim učenicima u razredu, ako za to postoji potreba (Slika 9). Nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima pomoćnika u nastavi prema ovoj tvrdnji s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike.



Slika 9. Odgovori pomoćnika u nastavi na četvrtu tvrdnju

Učitelji

Frekvencije odgovora učitelja koji rade u razrednoj i predmetnoj nastavi pokazuju da nešto više od polovice anketiranih izrazito prihvaćaju tvrdnju *Pomoćnici u nastavi pomažu i drugim učenicima u razredu kojima je potrebna pomoć* (Slika 10). Isto tako uočavamo da se odgovori učitelja predmetne nastave statistički značajno razlikuju ($\chi=20,02; df=4; p<0,01$), odnosno češće su „neodlučni“ ili se „ne slažu“ u odnosu na odgovore učitelja razredne nastave. Pretpostavka je da postoji vjerojatnost statistički značajne povezanost između ovih varijabli.

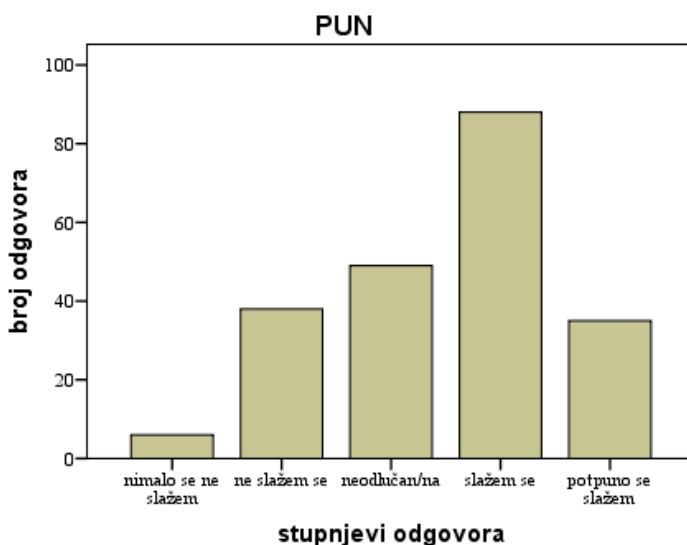


Slika 10. Odgovori učitelja na četvrtu tvrdnju

Tvrđnja 5: Pomoćnik u nastavi se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu

Pomoćnik u nastavi

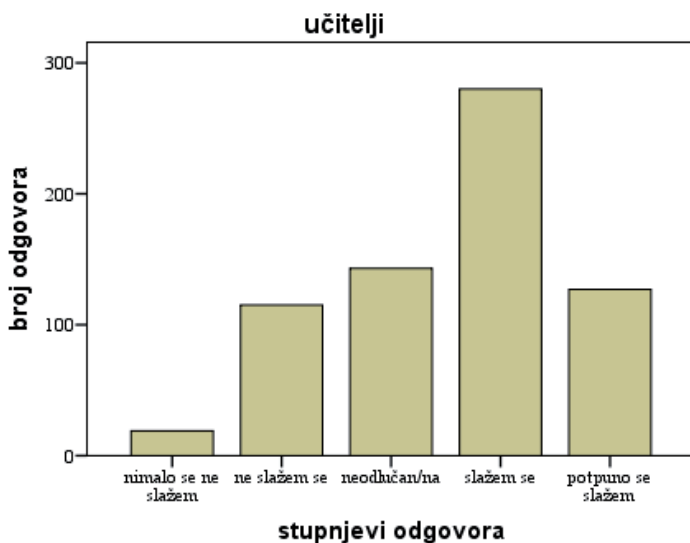
Većina pomoćnika u nastavi prepoznaje važnost uključivanja u nastavni proces, posebno na poticaj učitelja koji je odgovoran za odgoj i obrazovanje svih učenika u razredu (Slika 11). U dobivenim podacima rezultati hi-kvadrat testa su potvrdili kako nema statistički značajne razlike u odgovorima pomoćnika u nastavi te nije uočena povezanost između uključivanja pomoćnika u nastavi u nastavni proces i njihovih sociodemografskih karakteristika (spol, godine života, stupanj obrazovanja, pedagoško-psihološko obrazovanje ili radionice i seminari).



Slika 11. Odgovori pomoćnika u nastavi na petu tvrdnju

Učitelji

Dobiveni podaci slični su kao i kod pomoćnika u nastavi. Učitelji se značajno ne razlikuju u odgovorima prema tvrdnji *Pomoćnik u nastavi se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu*. Velika većina učitelja prihvaća tvrdnju i „slaže se“ ili „potpuno se slaže“ da se pomoćnici u nastavi trebaju uključivati u nastavni proces na njihov poticaj, kako bi zajedno proveli dogovorene aktivnosti u razredu (Slika 12). Nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima učitelja prema sociodemografskim karakteristikama koje smo istraživali.

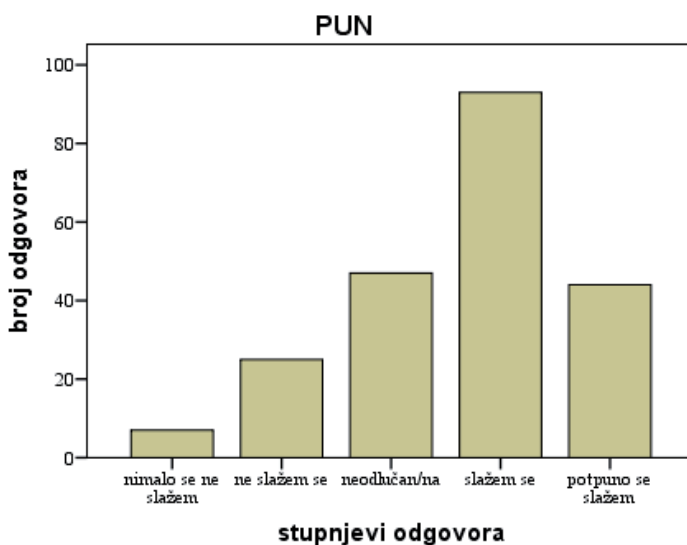


Slika 12. Odgovori učitelja na petu tvrdnju

Tvrđnja 6: Pomoćnik u nastavi samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama

Pomoćnik u nastavi

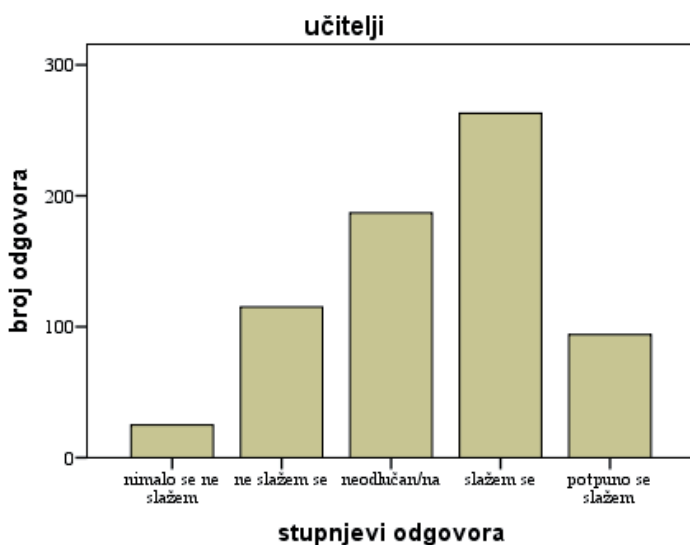
Analiza dobivenih frekvencija odgovora pokazuje da se većina od 137 pomoćnika u nastavi „slaže“ (43,1%) ili „potpuno slaže“ (20,4%) kako pridonose boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama. Međutim, uočavamo da je četvrtina pomoćnika u nastavi neodlučna u svojim odgovorima (Slika 13). Temeljem dobivenih podataka, a prema povezanosti odgovora i sociodemografskih karakteristika pomoćnika u nastavi, može se zaključiti da postoji statistički značajna veza među varijablama s obzirom na poticanje socijalizaciji i stupnja obrazovanja pomoćnika u nastavi ($\chi=15,64; df=4; p<0,01$). Razlika je statistički značajna kod pomoćnika u nastavi sa završenim diplomskim studijem u odnosu na one koji su završili srednju školu ili preddiplomski studij.



Slika 13. Odgovori pomoćnika u nastavi na šestu tvrdnju

Učitelji

Kod učitelja ne uočavamo statistički značajne razlike u odgovorima prema njihovim sociodemografskim karakteristikama u odnosu na tvrdnju *Pomoćnik u nastavi samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama* (Slika 14). Isto tako, hi-kvadrat test nije pokazao statistički značajnu vezu. Stoga, možemo pretpostaviti da većina učitelja podržava samostalne aktivnosti pomoćnika u nastavi kojima učenika s teškoćama potiču boljoj socijalizaciji u razrednoj zajednici.

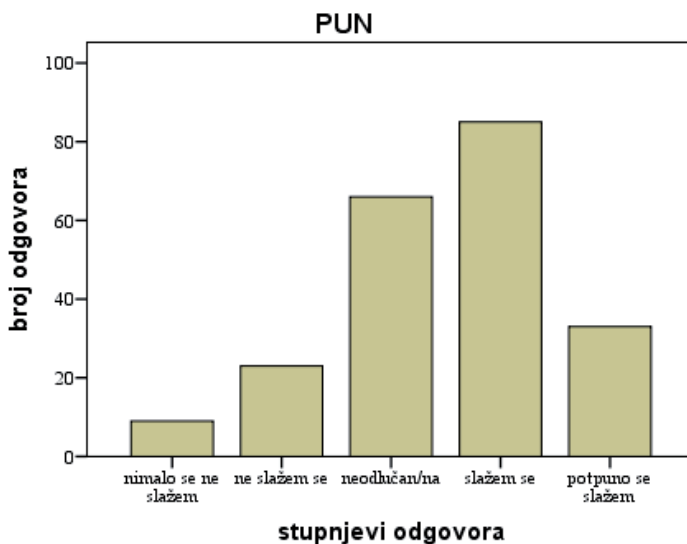


Slika 14. Odgovori učitelja na šestu tvrdnju

Tvrđnja 7: Pomoćnik u nastavi je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć

Pomoćnik u nastavi

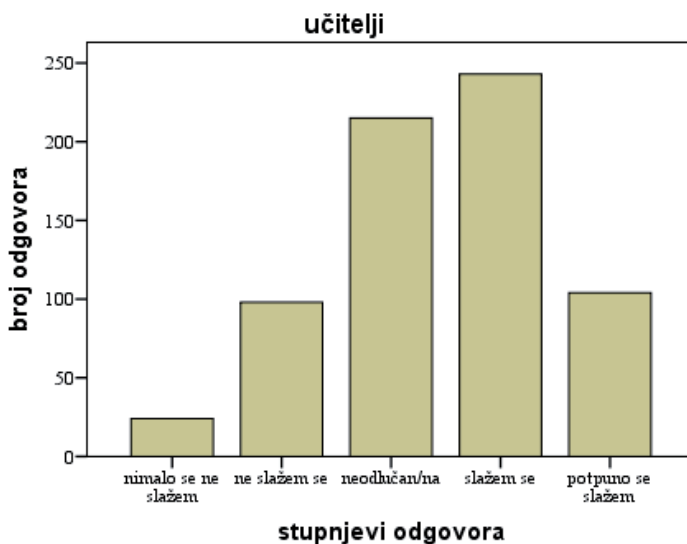
Kako bismo provjerili u kojoj se mjeri pomoćnici u nastavi smatraju kompetentnima za rad s učenikom s teškoćama u redovnoj školi, tražili smo odgovor na tvrdnju *Pomoćnik u nastavi je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć*. Odgovori koje smo dobili od ispitanika ukazuju da većina pomoćnika u nastavi procjenjuje posjeduje potrebna znanja i vještine te da ima izgrađene stavove za rad s učenikom s teškoćama. Međutim, potrebno je spomenuti kako je njih trećina „neodlučna“ u svojim odgovorima, a skoro petina „ne slaže se“ ili „nimalo se ne slaže“ s tvrdnjom, odnosno procjenjuje da ipak nema potrebne kompetencije (Slika 15). Rezultati hi-kvadrat testa nisu pokazali statistički značajne razlike u odgovorima niti povezanost kompetencija sa sociodemografskim karakteristikama pomoćnika u nastavi.



Slika 15. Odgovori pomoćnika u nastavi na sedmu tvrdnju

Učitelji

Frekvencija odgovora učitelja na tvrdnju *Pomoćnici u nastavi su dovoljno kompetentni za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć* raspoređena je na način da je trećina ispitanika „neodlučan/neodlučna“ nešto više od 35% učitelja „se slaže“, dok se svega 15,2% „potpuno slaže“ (Slika 16). Odgovori učitelja prema „godinama života“ ($\chi=26,29;df=8;p<0,01$) i „godinama staža“ ($\chi=21,08;df=8;p<0,01$) značajno se razlikuju od odgovora učitelja prema ostalim sociodemografskim karakteristikama. Naime, učitelji koji imaju preko 40 godina života najčešće biraju odgovore u stupnju 3 „neodlučan/na“ (36,1%) i u stupnju 4 „slažem se“ (33,4%). Odgovora u stupnju 2. „ne slažem se“ bira (17,7%), dok svega 9,7% učitelja „potpuno se slaže“. Nadalje, utvrđeno je da su učitelji s više od 21 godine staža u sustavu odgoja i obrazovanja češće bili neodlučni ili se nisu složili s navedenom tvrdnjom, od ostalih učitelja.

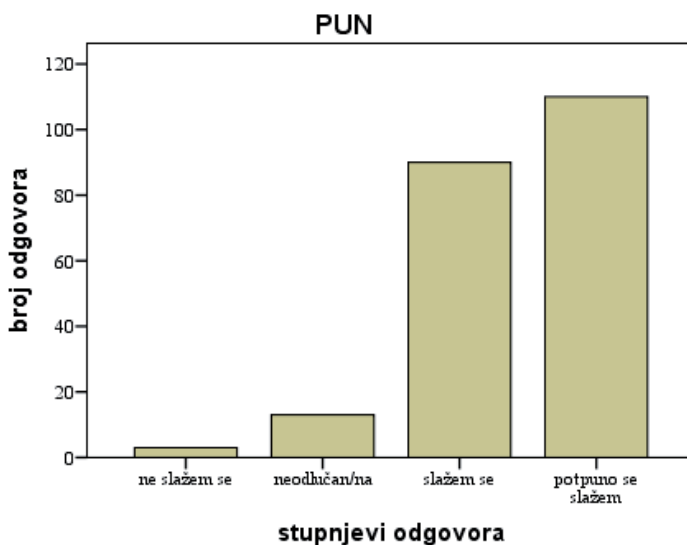


Slika 16. Odgovori učitelja na sedmu tvrdnju

Tvrđnja 8: Pomoćnik u nastavi pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima

Pomoćnik u nastavi

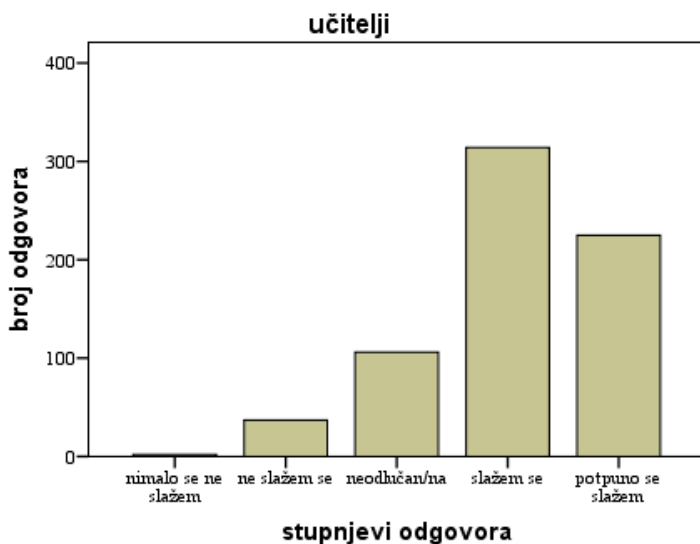
Dobiveni rezultati potvrdili su tvrdnju *Pomoćnik u nastavi pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima*. Gotovo svi pomoćnici u nastavi (preko 90%) procjenjuje da uspješno sudjeluje u socijalnoj interakciji (Slika 17). Analiza odgovora pokazala je da se odgovori pomoćnika u nastavi, u odnosu na ispitivanje karakteristike, statistički značajno ne razlikuju te možemo pretpostaviti da svi podjednako promiču pozitivnu socijalnu interakciju u školskoj zajednici.



Slika 17. Odgovori pomoćnika u nastavi na osmu tvrdnju

Učitelji

Dobivene frekvencije odgovora učitelja za tvrdnju *Pomoćnik u nastavi pomaže promicati socijalnu interakciju među svim učenicima u razredu* pokazuju značajnije grupiranje u dva stupnja: 314 (45,9%) učitelja „slaže se“, 225 (32,9%) „potpuno se slaže“ (Slika 18). Vrijednost povezanosti određenih varijabli pokazala je postojanje statistički značajne razlike kod „godina života“ ($\chi=25,80;df=8;p<0,01$) učitelja. Kod ove varijable odgovori učitelji iznad 40 godina života značajno se razlikuju od učitelja ostale dobi uključenih u istraživanje.

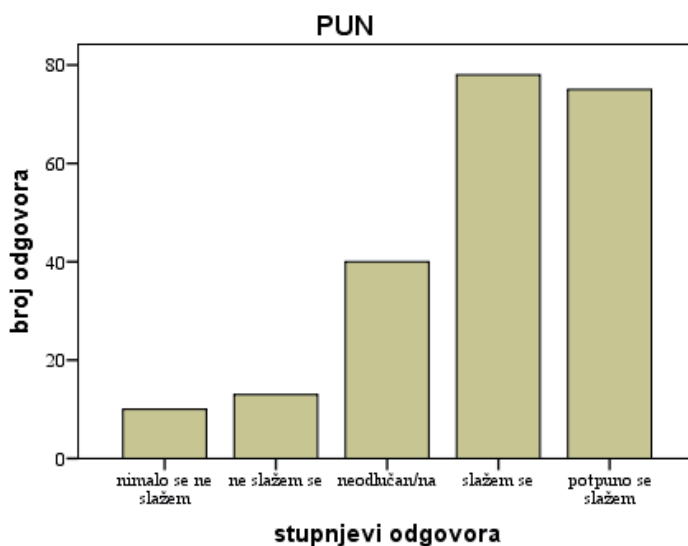


Slika 18. odgovori učitelja na osmu tvrdnju

Tvrđnja 9: Pomoćnik u nastavi surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi

Pomoćnik u nastavi

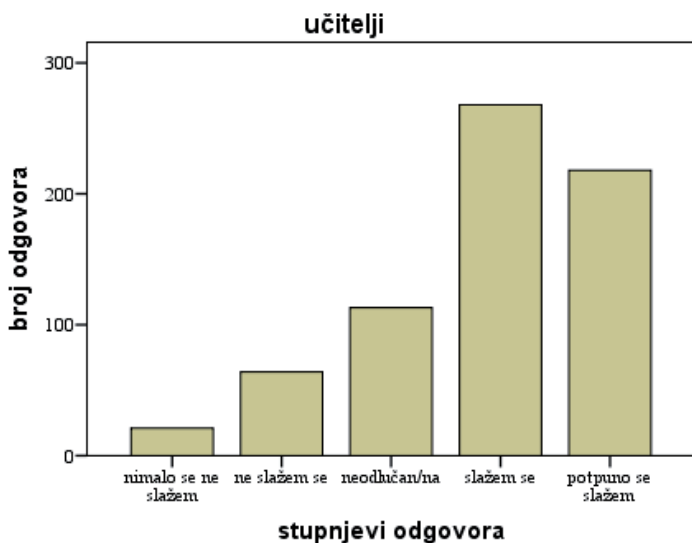
Odgovori pomoćnika u nastavi prema sociodemografskim karakteristikama i tvrdnji *Pomoćnik u nastavi surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi*, značajno se statistički ne razlikuju, a dominantno su raspoređeni skupinama „slažem se“ i „potpuno se slažem“. Gotovo svi pomoćnici u nastavi pri pružanju podrške učeniku s teškoćama surađuje s učiteljem, kako bi zajedno sudjelovali u procesu inkluzije učenika s teškoćama u redovni razred (Slika 19). Za pretpostaviti je da kvaliteta i ostvarivanje njihove suradnje značajno utječe na planiranje nastavnih aktivnosti i na postignuća učenika s teškoćama.



Slika 19. Odgovori pomoćnika u nastavi na devetu tvrdnju

Učitelji

Važan podatak za uspjeh obrazovne inkluzije učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav je da velika većina učitelja pozitivno procjenjuje suradnju pomoćnika u nastavi s učiteljima u provođenju različitih aktivnosti u razredu. Podjednako razmišljaju svi učitelji bez obzira na „spol“, „godine života“, „stupanj obrazovanja“, „zanimanje“ i „radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja“. Ipak, iz rezultata uočavamo da 15% učitelja nije prepoznalo ili pak ostvarilo suradnju s pomoćnikom u nastavi tijekom nastavnih aktivnosti (Slika 20), što nas navodi na zaključak da još uvijek jedan dio učitelja nije prihvatio ulogu pomoćnika u nastavi kao suradnika u inkluziji učenika s teškoćama.

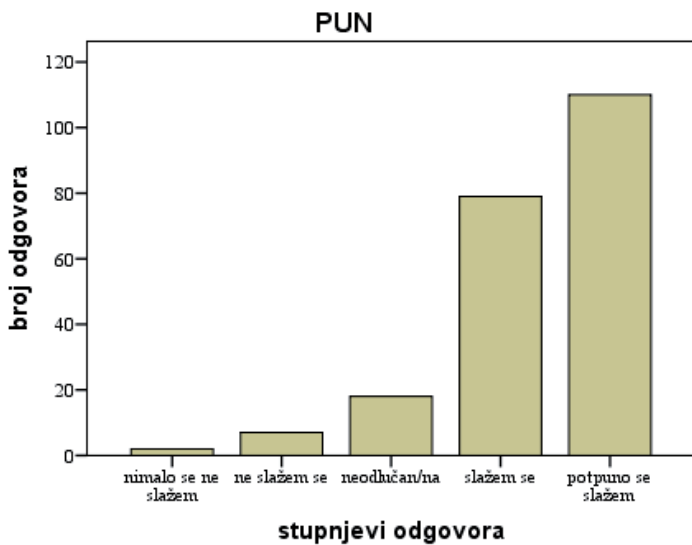


Slika 20. Odgovori učitelja na devetu tvrdnju

Tvrđnja 10: Pomoćnik u nastavi pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/edukacijskog rehabilitatora u školi

Pomoćnik u nastavi

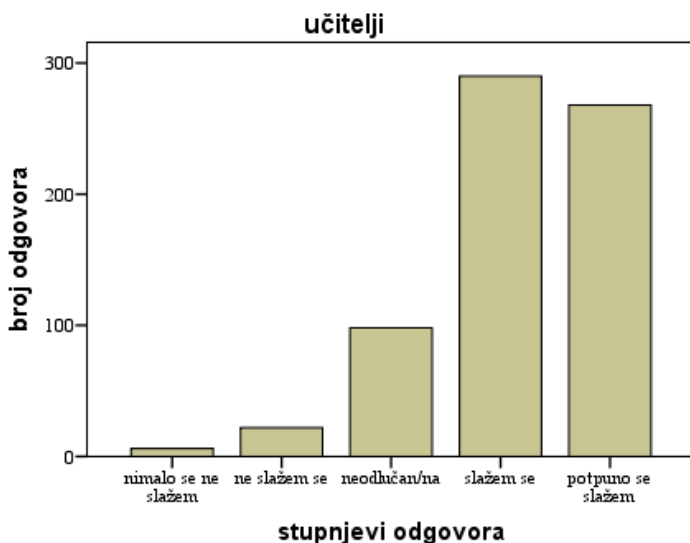
Kako bi se dobila cjelovita slika o tome kako pomoćnici u nastavi pomažu učeniku s teškoćama, ponuđena je tvrdnja *Pomoćnik u nastavi pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/edukacijskog rehabilitatora u školi*. Od 216 ispitanih pomoćnika u nastavi, njih 178 „se slaže“ i „potpuno se slaže“ da su upute stručnih službi u školi o načinu i metodama podrške od izuzetne važnosti za uspjeh učenika s teškoćama u redovnoj školi te ih redovno koristi u skladu s vlastitim kompetencijama i mogućnostima samih učenika s teškoćama (Slika 21). Nisu uočene statistički značajne razlike u odgovorima pomoćnika u nastavi s obzirom na „spol“, „godine života“, „stupanj obrazovanja“, „pedagoško-psihološko obrazovanje“ ili „radionice ili seminari“ iz područja edukacijske podrške učeniku s teškoćama.



Slika 21. Odgovori pomoćnika u nastavi na desetu tvrdnju

Učitelji

Učitelji procjenjuju suradnju pomoćnika u nastavi sa stručnom službom škole gotovo podjednako kao i pomoćnici u nastavi. Razumljivo je da učitelji smatraju kako je suradnja sa pedagogom/psihologom/edukacijskim rehabilitatorom neophodna s obzirom da su pomoćnici u nastavi podrška učeniku s različitim teškoćama, posebno u individualizaciji nastave prilagođene svakom učeniku prema njegovim sposobnostima. Isto tako, dobivene frekvencije pokazuju raspoređenost odgovora u skupine „slažem se“ i „potpuno se slažem“ (Slika 22). Ne postoji statistički značajna povezanost između odgovora učitelja različitih sociodemografskih karakteristika i ove tvrdnje.

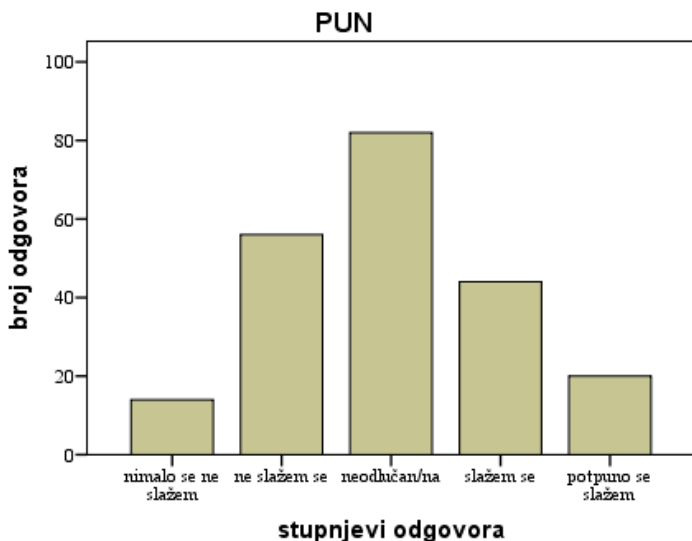


Slika 22. Odgovori učitelja na desetu tvrdnju

Tvrđnja 11: *Pomoćnik u nastavi za rad s učenicom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole*

Pomoćnik u nastavi

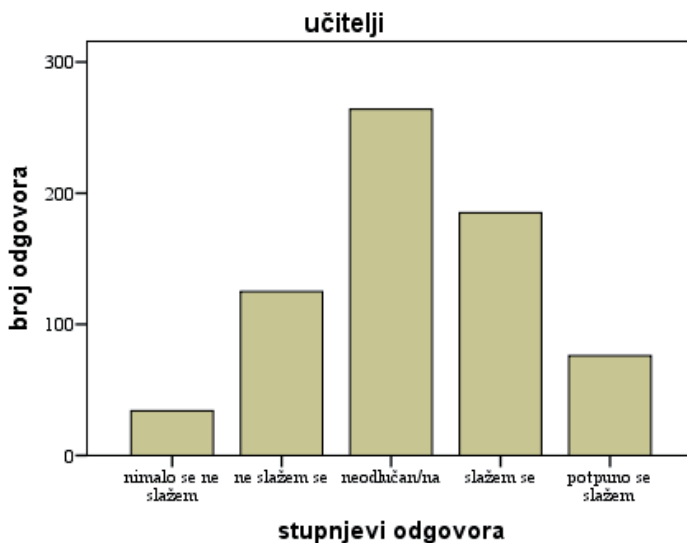
U odgojno-obrazovnoj praksi škola ponekad se događa da stručnu službu jedne škole čini samo pedagog, pa su škole prisiljene tražiti pomoć stručnjaka iz edukacijsko-rehabilitacijskog područja izvan svoje ustanove. U odgovorima pomoćnika u nastavi na tvrdnju *Pomoćnik u nastavi za rad s učenicom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole* uočen je izostanak suradnje. Ovdje se prvenstveno radi o specifičnim potrebama djece i njihovim teškoćama, gdje je uključivanje stručnih službi izvan škole jako važno. Naime, nešto više od 40% pomoćnika u nastavi su neodlučni u odgovorima, 28% nisu imali podršku, a 32% pomoćnika u nastavi ipak su ostvarili suradnju i dobili upute stručnih službi izvan škole (Slika 23). Isto tako, uočavamo da nema statističke značajnosti, odnosno u navedenoj se tvrdnji odgovori pomoćnika u nastavi prema spolu, godinama života, stupanj obrazovanja, pedagoško-psihološko obrazovanje ili dodatnim radionicama ili seminarima značajno ne razlikuju.



Slika 23. Odgovori pomoćnika u nastavi na jedanaestu tvrdnju

Učitelji

Na tvrdnju da dobivaju upute od stručne službe izvan škole (Slika 24) učitelji, slično pomoćnicima u nastavi, najčešće odgovaraju s „neodlučan/na“ u nešto manje od 40% ukupnih odgovora, dok se 18,3% „ne slaže“, a 38% učitelja „slaže se“ ili „potpuno se slaže“. Odgovori koje smo dobili u odnosu na tvrdnju *Pomoćnik u nastavi za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole*, se značajno statistički razlikuju ($\chi=14,20;df=4;p<0,01$). Naime, učitelji razredne nastave češće su odabrali odgovore „ne slažem se“ i „neodlučan/na“ od učitelja predmetne nastave.

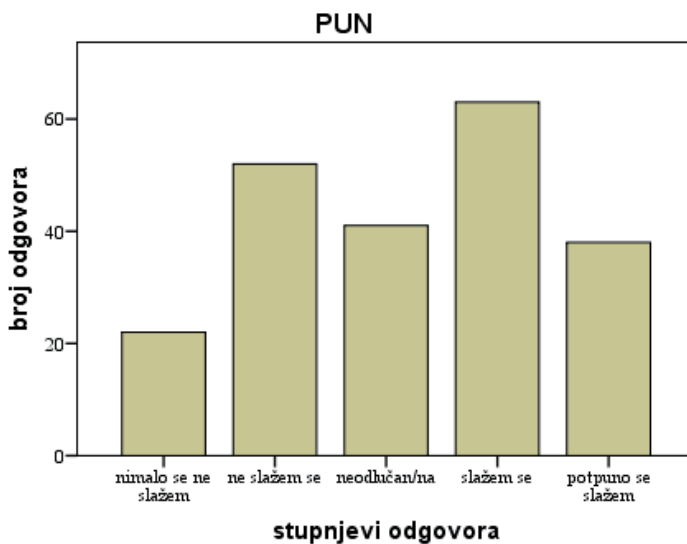


Slika 24. Odgovori učitelja na jedanaestu tvrdnju

Tvrđnja 12: Pomoćnik u nastavi odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenicom

Pomoćnik u nastavi

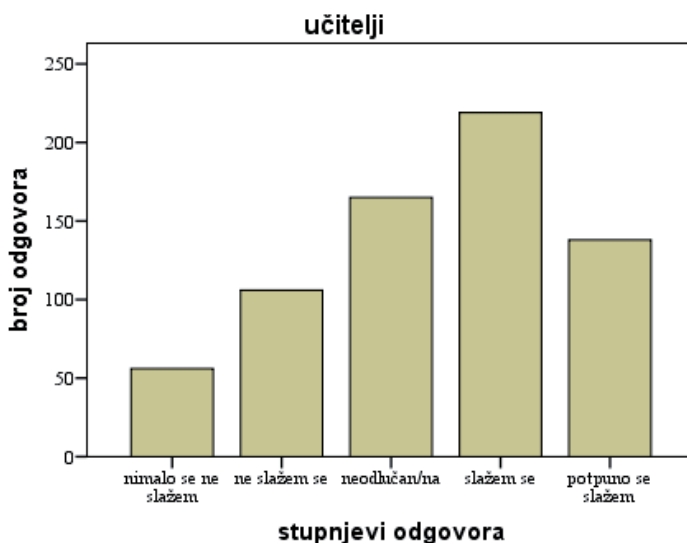
Kod odlaska na izvanškolske aktivnosti, odgovori pomoćnika u nastavi su vrlo raznoliki (Slika 25). Nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima prema sociodemografskim karakteristikama pomoćnika u nastavi i mogućnosti odlaska s učenicom s teškoćama na izvanškolske aktivnosti. Uočeno je da pomoćnici u nastavi nemaju jasan stav o navedenom. Ovaj vid uloge pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju u redovnoj školi zasigurno treba dodatno razraditi i pojasniti. Također je potrebno ispitati je li pomoćnik u nastavi osposobljen za praćenje i podršku učenika s teškoćama u njegovim izvanškolskim aktivnostima kao i odlučiti odluku tko bi o tome trebao donijeti odluku: učitelj, stručna služba ili roditelj.



Slika 25. Odgovori pomoćnika u nastavi na dvanaestu tvrdnju

Učitelji

Prema prikazanim odgovorima, možemo uočiti da su učitelji također ravnomjerno rasporedili svoju procjenu o odlasku pomoćnika u nastavi na izvanškolske aktivnosti s učnikom s teškoćama. Tako njih 162 (23,7%) „ne slaže se“ ili „nimalo se ne slaže“, 165 (24,1%) je „neodlučan/na“, a 357 (52,2%) „slaže se“ ili „potpuno se slaže“ (Slika 26). Pregledom rezultata hi-kvadrat testa utvrđena je statistički značajna povezanost između „zanimanja“ učitelja i tvrdnje *Pomoćnik u nastavi odlazi na izvanškolske aktivnosti s učnikom* ($\chi=17,73$; $df=4$; $p<0,01$), i to kod učitelja razredne nastave koji se, u odnosu na učitelje predmetne nastave, češće slažu s potrebom podrške pomoćnika u nastavi u izvanškolskim aktivnostima učeniku s teškoćama.

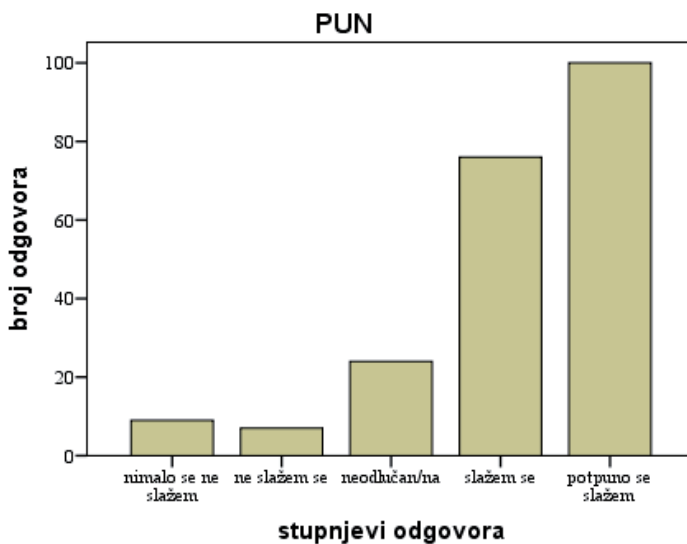


Slika 26. Odgovori učitelja na dvanaestu tvrdnju

Tvrđnja 13: Pomoćnik u nastavi informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika

Pomoćnik u nastavi

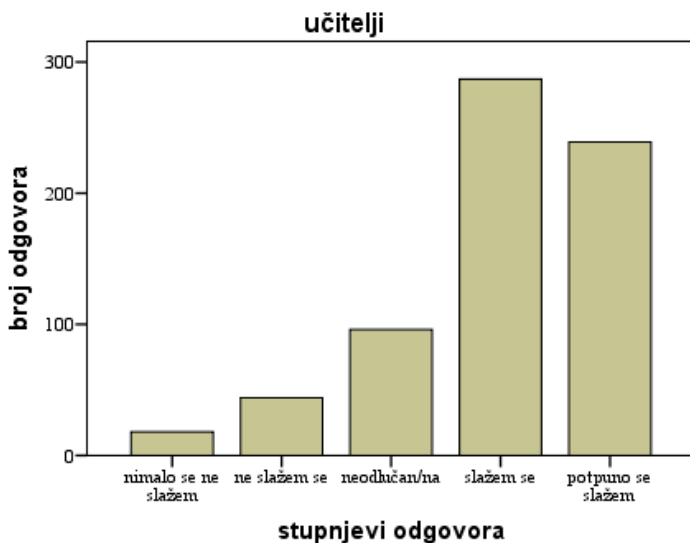
Kod tvrdnje *Pomoćnik u nastavi informira stručnu službu škole: pedagoga, psihologa i edukacijskog rehabilitatora o promjenama vezanih za napredak ili zaostajanje u usvajanju nastavnog gradiva učenika s teškoćama*. Rezultati pokazuju da 76 (35,2%) pomoćnika u nastavi „slaže se“, a 100 (46,3%) „potpuno se slaže“ s navedenim (Slika 27). Razlike u odgovorima uočene su kod varijable „godine života“ ($\chi=33,58$; $df=8$; $p<0,01$). Naime, većina ispitanika iznad 40 godina života značajno se statistički razlikuje u odgovorima od ostalih ispitanika (do 30 i do 40 godina života) što nam ukazuje na povezanost godina života pomoćnika u nastavi i odluke o informiranju stručne službe u školi.



Slika 27. Odgovori pomoćnika u nastavi na trinaestu tvrdnju

Učitelji

U prosjeku, učitelji „slažu se“ ili „potpuno se slažu“ s tvrdnjom da *Pomoćnik u nastavi informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika*. Odgovori učitelja ne odudaraju od odgovora pomoćnika u nastavi (Slika 28). Nadalje, u distribuciji odgovora nema statistički značajne razlike između ispitanika niti prema „spolu“, „godinama života“, „stupnju obrazovanja“, „zanimanju“ ili „radnom stažu u sustavu odgoja i obrazovanja“. Većina učitelja (preko 78%) procjenjuje potrebnim da pomoćnici u nastavi informiraju stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika, kako bi se pojedinim učeniku s teškoćama moglo prilagoditi nastavne strategije i metode te individualizirati nastavu prema svakom učeniku s teškoćama.

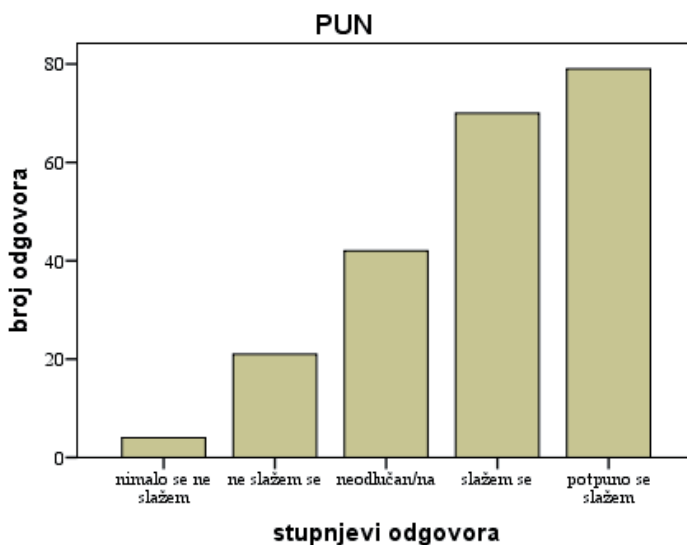


Slika 28. Odgovori učitelja na trinaestu tvrdnju

Tvrđnja 14: Pomoćnik u nastavi informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi

Pomoćnik u nastavi

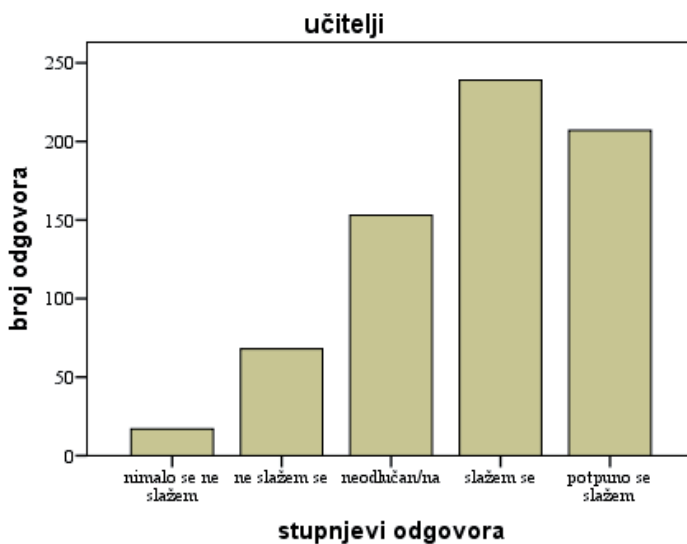
Gotovo podjednaki broj pomoćnika u nastavi „slaže se“ i „potpuno se slaže“ o tome da *informiraju roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u razredu* (Slika 29). Postoji statistički značajna razlika u odgovorima pomoćnika u nastavi prema „spolu“, točnije, u odgovorima žena odnosu na muškarce ($\chi=13,37; df=4; p<0,01$). Naime, učiteljice češće informiraju roditelje učenika s teškoćama o aktivnostima na nastavi od svojih kolega. Jedan od mogućih razloga mogao bi biti da učiteljice lakše uspostaviti kontakt s roditeljima.



Slika 29. Odgovori pomoćnika u nastavi na četrnaestu tvrdnju

Učitelji

Analizom frekvencija odgovora učitelja u odnosu na tvrdnju da *Pomoćnik u nastavi informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi* može se zaključiti kako njih 153 „neodlučno“, 239 „slaže se“, a 207 ispitanika „potpuno se slaže“ (Slika 30). Statistički značajne razlike u odgovorima učitelja su se pojavile u kategoriji „zanimanje“ ($\chi=15,10;df=4;p<0,01$), kod učitelja razredne nastave. Kao moguće objašnjenje takvim rezultatima mogli bi tražiti u pretpostavci da učitelji razredne nastave za razliku od učitelja predmetne nastave češće kontaktiraju roditelje.

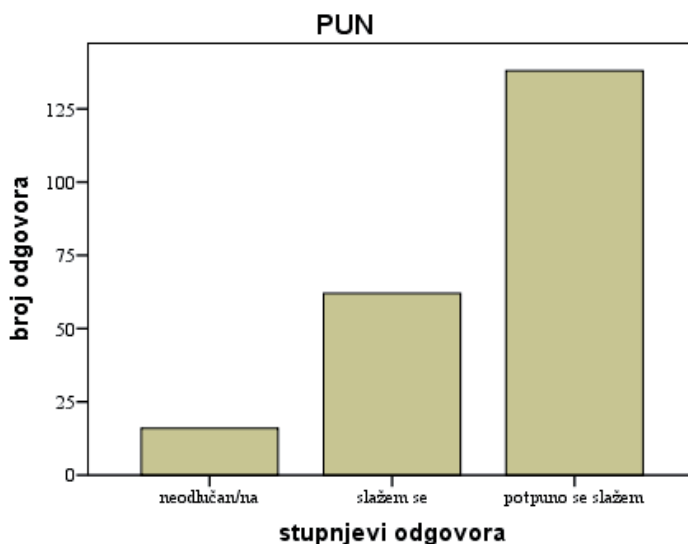


Slika 30. Odgovori učitelja na četrnaestu tvrdnju

Tvrđnja 15: Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama

Pomoćnik u nastavi

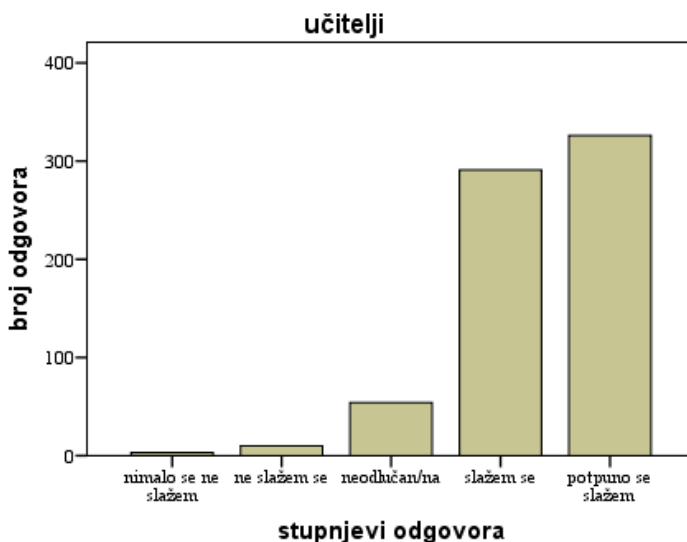
S tvrdnjom da pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama 61% pomoćnika u nastavi „potpuno se slaže“, 31% „slaže se“, dok svega 8% je „neodlučan/na“ (Slika 31). Taj podatak ukazuje da pomoćnici u nastavi smatraju kako pomažući učeniku s teškoćama u svakodnevnim školskim aktivnostima pridonose njegovom kvalitetnijem obrazovanju. Nisu uočene statistički značajne razlike u odgovorima pomoćnika u nastavi s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike: „spol“, „godine života“, „stupanj obrazovanja“, „pedagoško-psihološko obrazovanje“ ili „radionice ili seminari“.



Slika 31. Odgovori pomoćnika u nastavi na petnaestu tvrdnju

Učitelji

Rezultati frekvencija odgovora pokazali su kako se ispitanici „slažu“ (42%) odnosno „potpuno slažu“ (48%) s tvrdnjom da *Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama* (Slika 32). Međutim, hi-kvadrat testom je potvrđena značajna veza i utvrđeno da se odgovori statistički značajno razlikuju u odnosu na „godine života“ učitelja ($\chi=30,07; df=8; p<0,01$) posebno kod učitelja iznad 40 godina. Na isti način je utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima učitelja e prema „godinama staža“ ($\chi=44,95; df=8; p<0,01$). Učitelji s manje od 10 godina staža u sustavu odgoja i obrazovanja skloniji su potvrditi da pomoćnici u nastavi pridonose kvalitetnijem obrazovanju djece s teškoćama.

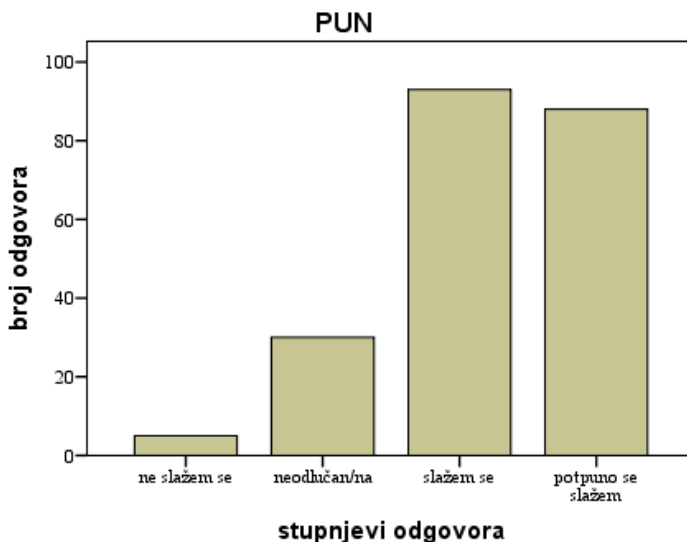


Slika 32. Odgovori učitelja na petnaestu tvrdnju

Tvrdnja 16: Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju

Pomoćnik u nastavi

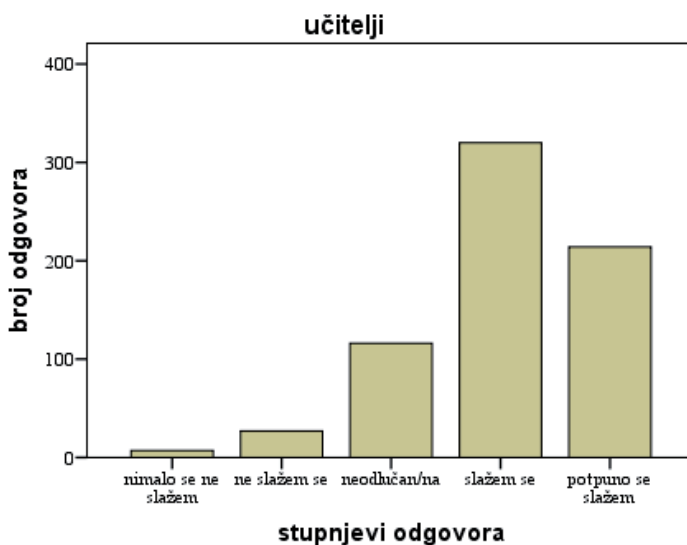
Pomoćnici u nastavi „slažu se“ (42%) odnosno „potpuno se slažu“ (40%) da doprinose kvalitetnijem razrednom ozračju. Iznenaduju, međutim, odgovori „neodlučan/na“ (preko 14% pomoćnika u nastavi) i „ne slaže se“ (oko 4%) (Slika 33). Razlozi odabira ovakvih odgovora mogu biti višestruki, od kojih jedan možemo pronaći u nedovoljnoj spremnosti za preuzimanje odgovornost za svoju ulogu u nastavi i radu s učenicima s teškoćama.



Slika 33. Odgovori pomoćnika u nastavi na šesnaestu tvrdnju

Učitelji

Odgovori učitelja na tvrdnju da Pomoćnici u nastavi *pridonose kvalitetnijem razrednom ozračju* pokazuju dominantnu raspoređenost u dvije grupe: „slažem se“ (46,8%) i „potpuno se slažem“ (31,3%) (Slika 34). Pregledom statistički značajnih rezultata na razini značajnosti 1% koji se odnose na odgovore učitelja prema njihovim sociodemografskim karakteristikama, uočavamo povezanost tvrdnje o kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama uz podršku pomoćnika u nastavi i „godina staža“, čemu su skloniji učitelji s najmanje godina staža u sustavu obrazovanja (do 10) ($\chi=23,10;df=8;p<0,01$).

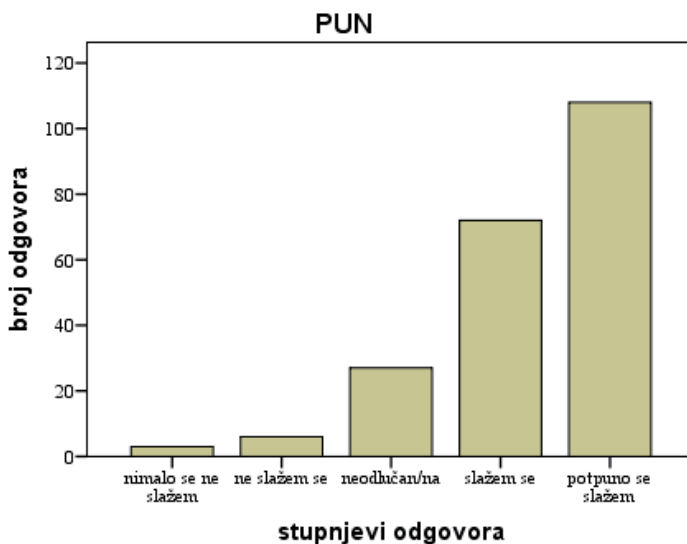


Slika 34. Odgovori učitelja na šesnaestu tvrdnju

Tvrđnja 17: Pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama

Pomoćnik u nastavi

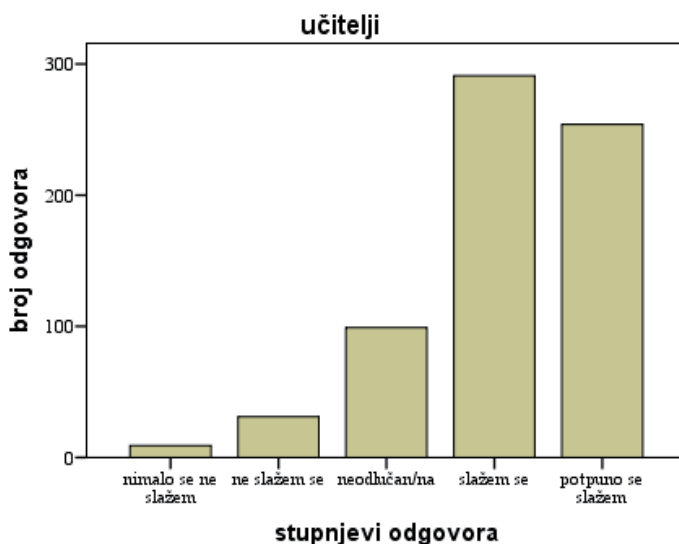
Promatrajući odgovore pomoćnika u nastavi o slaganju s tvrdnjom da *svojom podrškom učniku s teškoćama povećavaju njegovu samostalnost*, uočava se odgovor „slažem se“ kod 72 i „potpuno se slaže“ kod 108 ispitanika (Slika 35). Prema sociodemografskih karakteristikama koje se odnose na „spol“, postoji vjerojatnost značajne povezanosti među odgovorima na navedenu tvrdnju ($\chi=13,38;df=4;p<0,01$). S ovom tvrdnjom „slaže se“ 31,6% i „potpuno se slaže“ 53,2% ženskih ispitanika u odnosu na muške ispitanike kod kojih je utvrđen odgovor „slaže se“ kod 46,2% pomoćnika u nastavi, a „potpuno se slaže“ 26,9%. Statistički značajne razlike utvrđene su, također, između odgovora pomoćnika u nastavi koji su završili diplomski studij i onih sa srednjom školom ili preddiplomskim studijem ($\chi=17,11;df=4;p<0,01$).



Slika 35. Odgovori pomoćnika u nastavi na sedamnaestu tvrdnju

Učitelji

Zanimalo nas je što učitelji misle o tvrdnji *Pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama*. Dobiveni podaci upućuju na pozitivan stav većine učitelja prema podršci i pomoći pomoćnika u nastavi učeniku s teškoćama. Preko 80% učitelja podržava rad pomoćnika u nastavi na osamostaljivanju učenika s teškoćama (Slika 36), te nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima učitelja prema njihovim sociodemografskim karakteristikama.

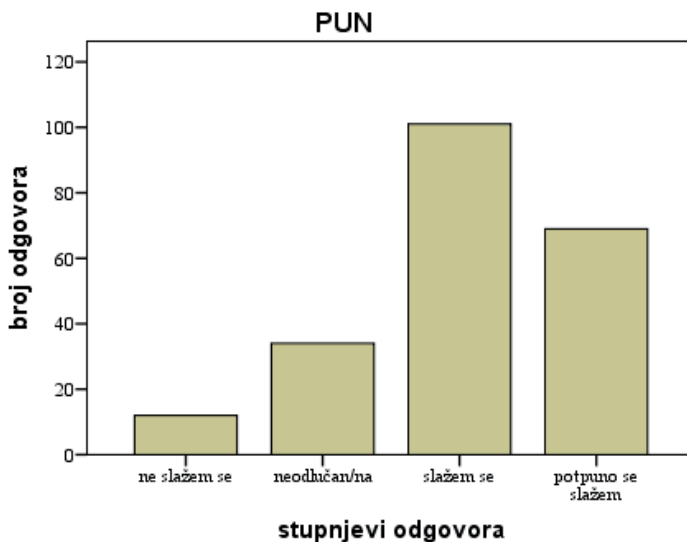


Slika 36. Odgovori učitelja na sedamnaestu tvrdnju

Tvrđnja 18: Pomoćniku u nastavi je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta

Pomoćnik u nastavi

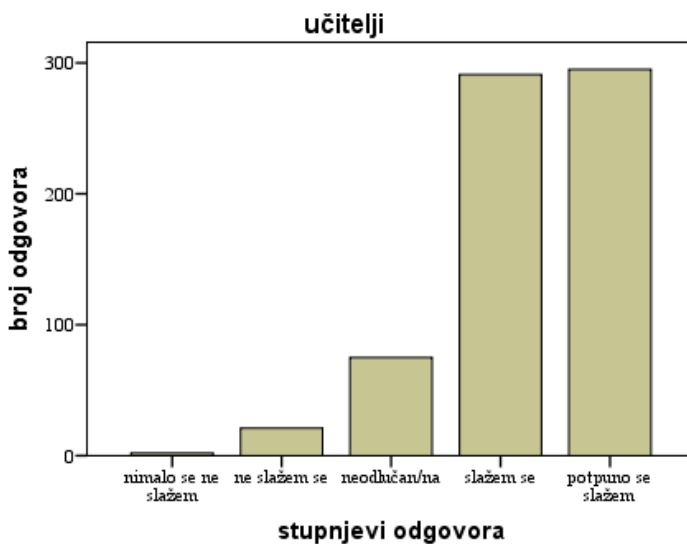
U cilju osposobljavanja što učinkovitijih i kompetentnijih pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju željeli smo saznati u koliko je važna i potrebna njihova kontinuirana edukacija. Temeljem odgovora može se utvrditi kako se od 216 pomoćnika u nastavi njih 101 (46,8%) "slaže", a 69 (31,9%) "potpuno se slaže", dakle gotovo svi ispitanici, kako je kontinuirana edukacija tj. stručno usavršavanje potrebno (Slika 37). Naime, nemoguće je zamisliti kvalitetan rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ako pomoćnici nemaju osnove pedagoško-psihološke te didaktičko-metodičke izobrazbe. Uočena je statistički značajna razlika u odgovorima prema „godinama života“ pomoćnika u nastavi ($\chi=34,0$; $df=6$; $p<0,01$), koja nam pokazuje značajnu povezanost između godina života ispitanika i odgovora na tvrdnju iz upitnika. Pomoćnici u nastavi stariji od 40 godina, statistički značajno više potvrđuju potrebu za dodatnom edukacijom i stručnim usavršavanjem od pomoćnika u nastavi mlađe životne dobi.



Slika 37. Odgovori pomoćnika u nastavi na osamnaestu tvrdnju

Učitelji

Iako je velika većina učitelja potvrdila svoje slaganje s tvrdnjom da je *Pomoćniku u nastavi potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta*, provjerili smo razlikuju li se odgovori s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike. Rezultati hi-kvadrat testa su pokazali da se statistički značajno razlikuju odgovori učitelja prema „godinama života“ ($\chi=34,00$; $df=6$; $p<0,01$) i „godinama staža“ ($\chi=24,81$; $df=8$; $p<0,01$). Njih više od 85% „slaže se” odnosno “u potpunosti se slaže” kako je neophodna kontinuirana edukacija pomoćnika u nastavi (Slika 38). Statistički značajna razlika u odgovorima uočena je kod učitelja iznad 40 godina u odnosu na mlađe učitelje te kod učitelja s više od 21 godine staža u odnosu na učitelje s manjim stažem u sustavu odgoja i obrazovanja.

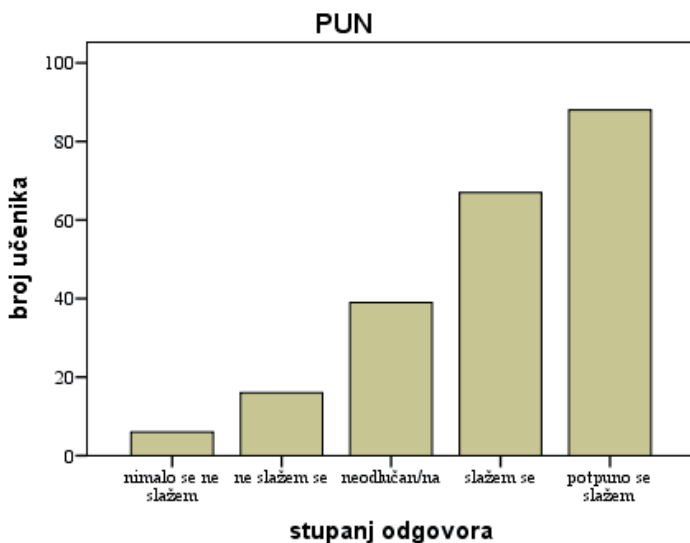


Slika 38. Odgovori učitelja na osamnaestu tvrdnju

Tvrđnja 19: Pomoćnik u nastavi treba pomagati/raditi s istim učenicom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje

Pomoćnik u nastavi

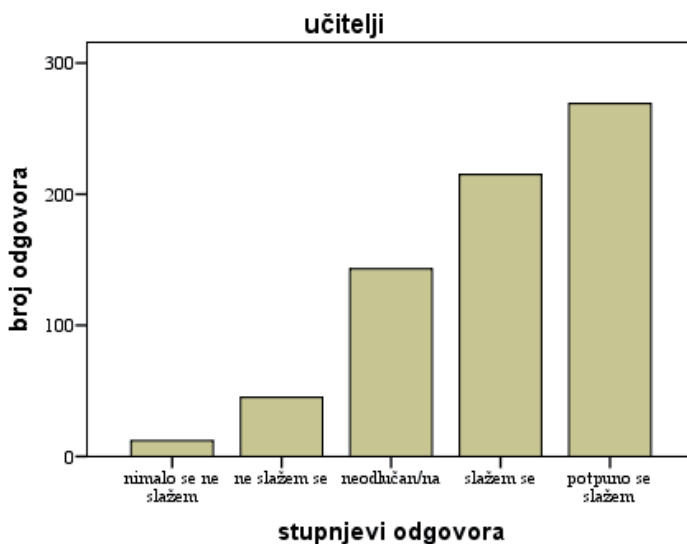
Jedno od ključnih pitanja o ulozi pomoćnika u nastavi je *treba li pomoćnik u nastavi pomagati i raditi s istim učenicom tijekom cijelog osnovnoškolskog obrazovanja*. Većina ispitanika „slaže se” i „potpuno se slaže” (ukupno 74%), dok njih 18% promišlja u kojoj je mjeri rad s istim učenicom dobro ili manje dobro za učenika (Slika 39). Iz rezultata hi-kvadrat testa možemo potvrditi da nije uočena statistički značajna razlika u odgovorima pomoćnika u nastavi s obzirom na „spol”, „godine života”, „stupanj obrazovanja”, „pedagoško-psihološko obrazovanje” ili stjecanje kompetencija na „radionicama ili seminarima”. Pretpostavlja se kako je većina pomoćnika u nastavi u svom radu, uočila važnost građenja međusobnog povjerenja i prihvaćanja, upoznala učenikove potrebe i mogućnosti te osvijestila vlastitu sposobnost i kompetentnost kao podrška učeniku s teškoćama tijekom cijelog obrazovanja.



Slika 39. Odgovori pomoćnika u nastavi na devetnaestu tvrdnju

Učitelji

Vodeći se procjenama pomoćnika u nastavi o pomoći i podršci učeniku s teškoćama kroz njegovo cijelo osnovnoškolsko obrazovanje ispitivani su i učitelji. Učitelji su kao i pomoćnika u nastavi, procijenili da se slažu da pomoćnik u nastavi koji je započeo raditi s učenikom, trebao nastaviti pomagati mu i biti mu podrška u učenju i svakodnevnim školskim aktivnostima do završetka osnovnoškolskog obrazovnog ciklusa (Slika 40). Statistički značajna povezanost ove tvrdnje s sociodemografskim karakteristikama učitelja nije uočena. Razumljivo je da učitelji podjednako procjenjuju kako je primjerenije da osoba s kojom učenik s teškoćama započne savladavati redovne ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu, nastavi s njim raditi tijekom cijelog njegovog osnovnoškolskog obrazovanja budući da već poznaje teškoće edukacijske potrebe učenika i njegovo funkcioniranje u razrednom okruženju. S druge pak strane, učenik je opušteniji i lakše se socijalizira i uključuje u nastavni proces ako je u društvu njemu već poznatih osoba.



Slika 40. Odgovori učitelja na devetnaestu tvrdnju

Osvrt na rezultate ispitivanja pomoćnika u nastavi i učitelja

Pomoćnici u nastavi su uočili važnost svoje uloge u podršci učeniku s teškoćama u uključivanju u odgojno-obrazovni proces redovnih škola. Rezultati istraživanja, ukazuju da pomoćnik u nastavi najboljim procjenjuje poticanje učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima u razredu. Većina pomoćnika u nastavi pomaže učeniku u savladavanju i usvajanju nastavnih sadržaja te time pridonosi njegovom kvalitetnijem obrazovanju. Pomoćnici u nastavi visoko procjenjuju promicanje pozitivne socijalne interakcije među svim učenicima u razredu. Gotovo podjednako dobro procjenjuju svoju ulogu u poticanju ostalih učenika u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće. Utvrđeno je da pomoćnici u nastavi ženskog spola, sa završenim diplomskim studijem češće svojim radom potiču učenika s teškoćama na osamostaljivanje pri izvršavanju svakodnevnih školskih obveza, a time i na njegovo uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i u cjelokupnom životu škole. Svi pomoćnici u nastavi podjednako pridonose stvaranju kvalitetnijeg razrednoga ozračja. Stručna podrška u procesu obrazovanja učenika s teškoćama u redovnoj školi još je uvijek nedovoljno prisutna. Većina škola je suočena s problemom nedostatka pedagoga, psihologa, a posebno stručnjaka iz područja edukacijske rehabilitacije. Međutim, visoki postotak pozitivnih odgovora pomoćnika u nastavi koji se odnose na podršku učeniku s teškoćama prema uputama stručne službe škole, ukazuje da je prisutan timski rad svih sudionika zasnovan na međusobnom povjerenju i usmjeren na pronalaženje adekvatnog načina podrške edukacijskom uključivanju. Zapaženo je da pomoćnici u nastavi s više od 40 godina života češće informiraju stručnu službu škole o rezultatima inkluzivne potpore učeniku, kao i o napretku ili zaostajanju učenika. Nešto više od polovice pomoćnika u nastavi procjenjuje sebe dovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama. S obzirom na činjenicu da je svega jedna četvrtina pomoćnika u nastavi završila neki od oblika dodatne edukacije, podjednako su svjesni nedostataka u obrazovanju. Rad s djecom s teškoćama za pomoćnika u nastavi predstavlja izazov u njihovom daljnjem stručnom usavršavanju, posebno u području odgojno-obrazovne inkluzije. Pomoćnici u nastavi stariji od 40 godina i u ovom su segmentu pokazali veću spremnost na dodatno učenje. Suradnja s roditeljima i razrednim učiteljem predstavlja važan element zajedničkog rada. Uočeno je da pomoćnici u nastavi ženskog spola češće uspostavljaju kontakt s roditeljima učenika s teškoćama od svojih muških kolega. Međutim, iako je pomoćnik u nastavi dodijeljen isključivo jednom ili dvojici učenika u razredu te im je podrška u svim njihovim aktivnostima vezanim za što bolje uključivanje u redovni odgojno-obrazovni proces, uočeno je da često pomažu i ostalim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju. Pomoćnici u nastavi

procjenjuju poželjnim poticanje različitih aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama. Velika većina pomoćnika u nastavi potvrđuje da pridonose stvaranju pozitivnog razrednog ozračja i kvalitetnijeg obrazovanja. Uključivanje u nastavni proces na poticaj učitelja za pomoćnika u nastavi predstavlja potvrdu njihovog pravilnog rada i podrške kako učeniku s teškoćama tako i ostalim učenicima u razredu. Pomoćnici u nastavi lošije su procijenili svoju ulogu u pomaganju učenicima s teškoćama prilikom izvanškolskih aktivnosti, što možemo opravdati činjenicom da su pomoćnici u nastavi svjesni svojih kompetencija, te nisu u mogućnosti procijeniti sa sigurnošću koliko su educirani za različite izvanškolske aktivnosti i preuzeti odgovornost za dijete izvan redovnih školskih aktivnosti. Isto tako, većina pomoćnika u nastavi potvrđuje da su podrška u svakodnevnim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu su prema procjeni stručne službe dodijeljeni. Međutim gotovo podjednaki broj ispitanika procjenjuje da je njihova uloga pružati podršku i učitelju u odgojno-obrazovnom procesu, što uključuje i rad s drugim učenicima. Naime, pozitivno procjenjuju da iskustvo zajedničkog učenja i doživljaj međusobne interakcije s ostalim učenicima pomaže boljoj inkluziji učenika s teškoćama u razredno okruženje. Pomoćnici u nastavi su najlošije procijenili tvrdnju o dobivanju uputa za rad s učenikom s teškoćama od stručne službe izvan škole. Činjenica je da bi se posebna pozornost trebala posvetiti unaprjeđenju funkcioniranja i dostupnosti stručnjaka iz edukacijsko-rehabilitacijskog područja, s obzirom na različite vrste teškoća i potrebe prilagodbe nastave pojedinom učeniku s teškoćama. Naime, rezultati su pokazali da je samo manji broj pomoćnika u nastavi ipak ostvarilo takvu suradnju, bilo kroz savjet ili konkretnu aktivnost. Iz njihovih odgovora proizlazi da, kada postoji potreba za specifičnim znanjima, vezanima uz specifične teškoće učenika, pomoćnici u nastavi se najčešće oslanjaju na pomoć i suradnju stručnog tima (pedagoga/psihologa/edukacijskoga rehabilitatora) koji postoji unutar škole. Također, velika većina pomoćnika u nastavi zalaže se za podršku istom učeniku s teškoćama kroz njegovo cijelo osnovnoškolsko obrazovanje. Naime dobiveni rezultati upućuju na zaključak da pomoćnici u nastavi smatraju kako učenik s teškoćama koji dobiva podršku i potrebnu pažnju iste osobe znatno lakše prolazi kroz odgojno obrazovni proces redovne škole.

Pomoćnici u nastavi su u svojim komentarima isticali vrijednosti provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja kako za sve učenike u razredu tako i za društvo i zajednicu u cjelini. U nastavku su prikazani originalni komentari pomoćnika u nastavi:

- Ako mi uspijemo dijete u školi naučiti da trebaju pomagati djeci koja to ne mogu sama jer imaju teškoće, onda smo svi postali bolji ljudi. Biti pomoćnik u nastavi za mene je čast i trudit ću se biti još bolji čovjek.
- Prvi dan sa Ivanom je bio grozan, ništa ga nisam razumjela, on je stalno plakao, a ja sam bila ljuta na sebe kako mu nisam znala pomoći. Drugi dan sam ja plakala jer me Ivan pitao „Hoćeš li mi biti od pomoći ili od nepomoći, jer valjda znaš da ja ne mogu sam.“ Nakon četiri mjeseca, Ivan je sretno dijete, puno toga sada radi sam, voli se hvaliti učiteljici kako je nacrtao sam, ja mu pomažem.
- Kada sam počela raditi, mislila sam da dosta toga znam, učila sam na fakultetu, često sam i čitala o djeci s teškoćama. Ali kada si u razredu, kada u trenutku trebaš procijeniti kako djetetu nešto objasniti, shvatiš koliko malo znaš. Trudim se informirati se što više kako bi pomogla, pitam pedagoginju, pitam učiteljicu. Ovo je stvarno timski rad.
- Dobio sam Luku koji je dijete sa poremećajem pažnje, hiperaktivnosti, a još i ma poremećajem prehrane. U dogovoru s učiteljicom i roditeljima, odlučio sam kroz igru savladati sve naše prepreke u komunikaciji. Ja sam sportaš-košarkaš, a moj Luka je super učenik, sada već zajedno igramo košarku na tjelesnom i imamo ekipu.
- „Zašto ja sjedim u zadnjoj klupi?“, pitala me je moja Ana. Nisam znala što joj odgovoriti. Sutradan sam zamolila učiteljicu da sjednemo u drugu klupu u sredini. Preko odmora smo ostale u razredu. Došla je jedna učenice i donijele joj sok i rekla: „Mislim da je glupo da dobri učenici sjede u zadnjoj klupi. Ti samo ne možeš hodati i sama pisati. To tvoja Iva radi za tebe“.
- Mislim da bi za nas pomoćnike trebalo više sati edukacije. Šteta što češće nema radionica na kojima ćemo dobiti konkretna znanja.

- Imam vlastito dijete s teškoćama. Sa njim sam naučila kako pomagati u učenju, pa sam završila i edukaciju za pomoćnika. Kada mi se ukazala prilika, prijavila sam se za posao u školi. Sada radim s dječakom koji ne može sam pisati i slabo vidi, u kolicima je. Dogovorili smo se da zajedno sve radimo. Ove godine je slavio rođendan u školi, prvi puta. Zajedno smo osmislili pozivnice. Prijatelji iz razreda su pripremili malu predstavu. Zajedno su pjevali, bilo je predivno.
- Ovaj posao ne radiš nego živiš. U razredu si na raspolaganju svoj djeci. Ne možeš biti imun na dijete koje nema teškoću, a traži tvoju pomoć. Važna je komunikacija s učiteljem i roditeljem. Dijete te odmah prepozna, povjerenje je najvažnije.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje zahtijeva visoku razinu učiteljskih kompetencija i organizacijskih promjena, ali i suradnički i timski rad s ciljem promicanja učinkovitog učenja za sve učenike u razredu, posebno prilagodbu modela obrazovanja i osjetljivosti prema različitostima. Jednakost u procesu obrazovanja kako za učitelja tako i za pomoćnika u nastavi postiže se različitim obrazovnim pristupima, pravilnim definiranjem i raspodjelom uloga te aktivnim sudjelovanjem pomoćnika u nastavi u kreiranju inkluzivnog obrazovanja u razredu. Stoga, učinci inkluzivnog obrazovanja će ovisiti i o suradnji između pomoćnika u nastavi i učitelja u razredu.

Učitelji percipiraju ulogu pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama nešto drugačije od samih pomoćnika u nastavi. Naime, učitelji su najvažniju ulogu pomoćnika u nastavi prepoznali u njihovom doprinosu kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama. Isto tako, učitelji visoko procjenjuju ulogu pomoćnika u nastavi u poticanju učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima. Očito je učitelji smatraju važnima socijalizaciju učenika s teškoćama i njihovo uključivanje u razrednu zajednicu. Nadalje, učitelji procjenjuju da pomoćnici u nastavi pridonose povećanju samostalnosti učenika s teškoćama. Posebno naglašavaju ulogu pomoćnika u nastavi u povećavanju samostalnosti učenika s teškoćama, a obavezu informiranja stručne službe škole od strane pomoćnika u nastavi kako bi dobili dodatne upute za rad s učenikom s teškoćama smatraju važnom. Nadalje, u našem istraživanju, učitelji razredne nastave stariji od 40 godina pridaju veću važnost ulozi pomoćnika u nastavi u poticanju ostalih učenika u razredu na suradnju s učenikom s teškoćama od učitelja mlađe dobi. Što se tiče suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi u razredu i njihovog dogovaranja o zajedničkim aktivnostima, učitelji osnovnih škola, gotovo podjednako kao i pomoćnici u nastavi zagovaraju

suradnju i timski rad za dobrobit svih učenika u razredu. Rezultati učitelja i pomoćnika u nastavi podudaraju se i u važnosti uloge pomoćnika u nastavi u podršci kod obavljanja svakodnevnih aktivnosti ne isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen. Međutim, učitelji s više od 40 godina života i iznad 21 godine staža, podršku samo učeniku kojemu je pomoćnik u nastavi dodijeljen smatraju posebno važnom, tvrdeći da su ostale aktivnosti i ostali učenici u djelokrugu rada učitelja, a ne pomoćnika u nastavi. Ipak, uočavaju da je potrebno povremeno uključiti pomoćnika u nastavi u nastavni proces, ali samo na poticaj učitelja i prema unaprijed dogovorenim aktivnostima. Iako su učitelji tijekom svog dosadašnjeg obrazovanja stekli osnovna znanja i vještine potrebne za individualizirani pristup u nastavi te u svom svakodnevnom radu prilagođavaju metoda i postupke, svjesni su svojih nedostataka u obrazovanju. Stoga, potrebu za kontinuiranom edukacijom pomoćnika u nastavi i stjecanjem potrebnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama smatraju jako važnom. U cijelom procesu veliku ulogu imaju i stručne službe izvan škole, a posebno učitelja razredne nastave, nedovoljno uključene u pružanju potpore i davanju uputa pomoćniku u nastavi za rad s učenikom s teškoćama te se pomoćnici u nastavi, ali i učitelji, oslanjaju na pomoć i suradnju stručne službe unutar svoje škole. Na kraju, učitelji procjenjuju važnim da kroz cijelo osnovnoškolsko razdoblje učenika s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju prati isti pomoćnik u nastavi. Dakle, svi učitelji, bez obzira razlike prema „spolu“, „godinama života“, „stupnju obrazovanja“, „zanimanju“ ili „radnom stažu u sustavu odgoja i obrazovanja“ zaključuju da je važno da učeniku s teškoćama bude podrška onaj pomoćnik u nastavi koji mu je dodijeljen na početku njegovog školovanja.

U nastavku donosimo originalne komentare učitelja na rad pomoćnika u nastavi. Učitelji u svojim komentarima većinom naglašavaju potrebu za dodatnom edukacijom, rad s istim učenikom, te na podršku u osamostaljivanju učenika s teškoćama:

- Od početka ove školske godine u razredu imamo pomoćnika u nastavi. Osim što radi s našim učenikom koji ima teškoću u razvoju, često se uključuje i u rad s cijelim razredom. Kako smo mi 1. razred, stalno nekome nešto treba pomoći. Mislim da je dobro da pomoćnik u nastavi može sudjelovati. Na taj način svi pomažemo našem učeniku, ne pravimo razliku i svi su sretni jer sudjeluju.
- Mislim da je dobro za sve učenike da su oni u razredu. Djeca s teškoćama lakše komuniciraju, a djeca bez teškoće uče o različitostima i tako stječu nove prijatelje.

- Mi učitelji ponekad imamo previše očekivanja, a pomoćnici u nastavi nisu naša zamjena, jednostavno trebamo surađivati zajedno. Mislim da je dobro da se za nas učitelje organizira edukacija kako bi se bolje upoznali sa ulogom pomoćnika u nastavi.
- Na početku školske godine bila sam zbunjena. Kako ćemo uspjeti organizirati nastavu, kako ćemo raditi zajedno ja i pomoćnik u nastavi? Pomogla mi je naša pedagoginja. Naš učenik ima svog pomagača, nastava je organizirana, sve je kako treba, a učenici su puno mirniji i češće sada nego prije dok nije bilo pomoćnika u nastavi, sudjeluju i potiču našeg učenika da i on prati nastavu. Često preko odmora ostaju svi u razredu. Mislim da smo svi postali bolji.
- Poučavanje u inkluzivnoj školi nije samo cilj stvoriti dobre učenike nego i dobre ljude, a iz atmosfere razreda i cijele škole mnogo se može naučiti. Učitelj može različitim metodama i oblicima rada poticati međusobnu suradnju svih učenika, uključujući i učenike s teškoćama. Pomoćnik u nastavi je važan za bolju socijalizaciju učenika s teškoćama, za savladavanje gradiva ali i za poticaj ostalim učenicima da svi mogu biti korisni.
- Mislim da mi učitelji često nismo spremni na promjene. Naše bazično obrazovanje je manjkavo temama iz područja odgoja i obrazovanja djece s teškoćama. Radi toga nam pomoćnici u nastavi olakšavaju rad s učenicima s teškoćama i ostaje nam više vremena za ono što smo planirali u razredu.
- Dobro je da se u škole uvode pomoćnici u nastavi, trebalo bi možda još razmisliti o njihovoj ciljanoj edukaciji za one teškoće koje su najčešće. A mi učitelji bi trebali razmisliti o vlastitoj edukaciji i o potrebi međusobne komunikacije za dobrobit svih nas u razredu.
- PUN su dobro došli, učenik s teškoćom ima pomoć koju od nas učitelja nije mogao dobiti, veliki broj je učenika u razredu, a malo vremena. Ovako je puno bolje.

Diskusija i zaključci

Promjene koje zahtijeva inkluzivno obrazovanje u redovnoj školi vrlo su složene i zahvaćaju sve razine funkcioniranja u školi. Njezini su nositelji kompetentni učitelji koji razumiju različitost učenika i ne koriste karakteristike svojih učenika kako bi ih kategorizirali ili etiketirali u svrhu drukčijeg tretmana, već kako bismo prilagodili nastavne strategije i metode poučavanja njihovoj različitosti i mogućnostima. U suvremenom obrazovanju tradicionalno poučavanje razreda smatra se preprekom, ne samo za učenike s teškoćama nego za sve učenike s različitim stilovima učenja. Provedba obrazovne inkluzije, smatra Drandić (2017), oslanja se prije svega na prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu koje trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima svakoga djeteta. Različite teškoće koje imaju, često ometaju njihovu sposobnost funkcioniranja, učenja, reagiranja i komuniciranja u razredu. Zato, kako bismo im pomogli da napreduju prema svojim sposobnostima, potrebno je voditi računa o dvama važnim subjektima inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama: proširiti tradicionalnu ulogu učitelja i točnije definirati ulogu pomoćniku u nastavi.

U skladu s nastojanjima cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava da se djeci s teškoćama pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć, u ovom se radu željelo utvrditi kako pomoćnici u nastavi i učitelji u redovnim školama percipiraju značaj i ulogu pomoćnika u nastavi u inkluzivnom obrazovanju. Učitelji i pomoćnici u nastavi, gotovo podjednako, pozitivno, procjenjuju uključivanje pomoćnika u nastavi u sustav inkluzivnog obrazovanja. Uopćeno, rezultati istraživanja pomoćnika u nastavi i učitelja u osnovnim školama o ulozi pomoćnika u nastavi u provedbi obrazovne inkluzije ukazuju na: važnu odgojno-obrazovnu ulogu; poticanje socijalizacijskih aktivnosti kroz kvalitetu razrednog ozračja i ravnopravnost svih učenika u razredu; suradnički rad učitelja i pomoćnika u nastavi na razmjeni znanja i iskustva te donošenju zajedničkih odluka uz međusobno povjerenje; spremnost na dodatnu edukaciju i vlastito stručno usavršavanje te na dobrobit inkluzije za sve učenike. Pokazalo se da poticaj pomoćnika u nastavi na interakciju ostalih učenika s učenicima s teškoćama koristi cijelom razrednom odjeljenju. Inkluzivna kultura škole osigurava osjećaj ugone za sve učenike u razredu. Uključivanje pomoćnika u nastavi u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu pridonosi spontanom uključivanju ostalih učenika u zajedničke aktivnosti i njihovoj suradnji s učenikom koji ima teškoće. Pri tome, pomoćnik u nastavi na ima važnu ulogu u poticanju vršnjaka da prihvate učenika s teškoćama kao ravnopravnog člana razrednog kolektiva. Pomoćnik u nastavi u suradnji s učiteljem i stručnom službom škole sudjeluje u provođenju individualizirane i prilagođene nastave, imajući u vidu

djetetove sposobnosti, vještine i potencijale za učenje i sudjelovanje. Redovitim praćenjem napretka ili zaostajanja učenika u procesu učenja i njegove socijalizacije u razrednu zajednicu, pomoćnik u nastavi kontinuirano informira učitelja i stručnu službu škole, kako bi se mijenjale ili dodatno prilagođavale metode i tehnike rada s učenikom s teškoćama u skladu s njegovim „jakim“ stranama djeteta i prilagodile njegovim individualnim potrebama. Kvalitetno planiranje nastave uz podršku pomoćnika u nastavi osigurava kvalitetnije obrazovanje i povećanje samostalnosti učenika s teškoćama. Razumljivo je da pomoćnici u nastavi i učitelji podjednako ukazuju na potrebu angažiranja iste osobe kao podrške učeniku s teškoćama kroz njegovo cijelo osnovnoškolsko obrazovanje. Naime, vodeći se kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa za dijete s teškoćama, možemo pretpostaviti da pomoćnici u nastavi i učitelji promišljaju o izgrađenom odnosu povjerenja, razumijevanja i suradnje između učenika i pomoćnika u nastavi, kao značajne komponente u osiguranju uspješnosti inkluzije.

Zaključno, treba naglasiti važnost profesionalnog razvoja pomoćnika u nastavi i njegovo redovito osposobljavanje i usavršavanje s ciljanim sadržajima, ovisno o potrebama djeteta i kompetencijama neophodnim za rad s učenicima s teškoćama. Dobiveni rezultati upućuju kako ni pomoćnici u nastavi ni učitelji ne smatraju pomoćnika u nastavi, trenutno angažirane u razredima, dovoljno kompetentnima te ukazuju na činjenicu da je kod većine pomoćnika u nastavi prisutan nedostatak formalnog obrazovanja za rad s učenicima s teškoćama što uključuje i nepoznavanje primjerenih metoda poučavanja. Pretpostavka je da kvalitetno osposobljavanje može pomoćnicima u nastavi osigurati potrebnu razinu znanja, vještina, vrijednosti i stavova odnosno ključne pedagoške kompetencije, socijalne i komunikacijske vještine neophodne za rad i podršku učeniku s teškoćama u redovnoj školi. Cilj je osnovnoškolskog obrazovanja učenika s teškoćama u redovnim školama, omogućiti svim učenicima s teškoćama, na temelju procjene njegovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba i uz podršku pomoćnika u nastavi stjecanje znanja, vještina i umijeća u skladu s njihovim sposobnostima kako bi mogli nastaviti školovanje, steći samostalnost i socijalnu uključenost.

INTERKULTURALNA ŠKOLSKA ZAJEDNICA ILI INTERKULTURALNE VRIJEDNOSTI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Učitelji su, u kontekstu suvremene nastave i odgojno-obrazovne prakse, suočeni s izazovima različitosti. Uključivanje u redovne škole nije samo pitanje „preuzimanja“ učenika s teškoćama već je i pitanje ljudskih prava, i to prvenstveno prava na obrazovanje, koje zahtijeva poštivanje razlika i njihove posebnosti, kao najvažnijeg principa interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Polazeći od činjenice da je interkulturalno obrazovanje proces koji ima za cilj osigurati svima jednake mogućnosti u učenju, bez obzira na razlike i koji je usmjeren na učenje, razumijevanje i prihvaćanje vrijednosti i različitosti, škole su mjesta obrazovanja i demokracije za sve učenike, tvrdi Nieto (2005). U provođenju interkulturalnog obrazovanja oslanjamo se na poštivanje svih oblika različitosti u razredu i primjenjujemo različite stilove poučavanja, da bi se olakšalo učenje svim učenicima, poštujući njihovu različitost (Drandić, 2016, 2013)

Kontakt s različitostima i međusobna interakcija, prema Buterin i Jagić (2014), polazište su za kreiranje i unapređivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije (kognitivne, emocionalne i ponašajne) kod svakog učitelja te njihove spremnost za promjene i prihvaćanje interkulturalnih obrazovnih načela. Naime, interkulturalnu kompetenciju čini kombinacija vještina, stavova, znanja i svijesti usmjerenih na različitost učenika, a sve radi postizanja učinkovite međusobne komunikacije, prihvaćanja drugačijih, uvažavanja slobode, pravde, jednakosti i pravednosti u obrazovanju. Sve s ciljem, tvrdi Piršl (2007, 2014) senzibiliziranja djece za različitost kao i za zajedničko školovanje i suživot koji postoji u njihovom okruženju.

Učitelji u školama, tvrdi Gundara (2008), odnosno svi koji poučavaju učenike, trebali bi biti obrazovani za rad u kompleksnim školama, znati „rušiti“ izgrađene zidove između učenika, učionica, učitelja i škola, znati se nositi s predrasudama i stereotipima, znati organizirati učenje na način da različita djeca rado uče zajedno, jedna od drugih. Spajić-Vrkaš (2000) zagovara napuštanje zastarjelog shvaćanja obrazovanja i škole zalažući se za interkulturalno obrazovanje učitelja, koje treba biti temeljeno na ljudskim pravima. Gobbo (2008) naglašava potrebu za korištenjem različitih strategija, metoda i tehnika u obrazovanju s ciljem da svi učenici imaju jednake mogućnosti bez obzira na njihove razlike. Važno je da preobrazbom obrazovnog sustava, smatra Hrvatić (2014) zadovoljavamo odgojno-obrazovne potrebe svakog pojedinca, razvijamo poštovanje, uvažavanje i pozitivan stav prema drugačijima.

Inkluzivno obrazovanje samo po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih učenika, već uvažavanje njihovih različitosti. Ne postoji u razredu isto dijete, postoje samo različiti učenici, oni su jednostavno „drugačiji“. Ovo načelo odražava interkulturalne vrijednosti inkluzivnog obrazovanja koji uključivanje djece s teškoćama u redovne škole vidi u dobrobiti inkluzije za sve učenike kroz: sudjelovanje i prihvaćanje, osnaživanje stavova i socijalnih vrijednosti, mijenjanje pogleda na svijet, prilike za učenje o razlikama, samopoštovanju, osjećaju pripadnosti školskoj zajednici ali i obrazovnim postignućima, osjetljivosti prema potrebama drugih i bolje razumijevanje različitosti te spoznaje da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.

Učitelji i pomoćnici u nastavi, kroz međusobnu suradnju preuzimaju obavezu i odgovornost provođenja odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama u redovne škole temeljene na interkulturalnim vrijednostima, u sigurnom i poticajnom okruženju razredne zajednice, poštujući mogućnosti i različitosti svakog pojedinog učenika u razredu.

Ne smijemo zaboraviti da je rad s djecom privilegija koja nas podsjeća da je osnovna zadaća svakog učitelja poučavanje i učenje te da nije važno „što“ ćemo poučavati, niti „kako“ ćemo poučavati, ni kojim metodama i tehnikama, niti „zašto“, ćemo nešto poučavati, već je najvažnije „tko“, tko je onaj koga ćemo poučavati (Palmer, 2007).

Sažetak

Knjiga *Pomoćnici u nastavi u inkluzivnom obrazovanju* nastala je nakon višegodišnjeg istraživanja i zanimanja za model edukacijskog uključivanja djece/učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav redovnih škola, s posebnim osvrtom na podršku pomoćnika u nastavi.

Knjiga je podijeljena u četiri cjeline. U prvoj cjelini **Uvod: inkluzivno obrazovanje**, stavlja se naglasak na razvoj inkluzivnog obrazovanja kao procesa koji je prolazio kroz više faza od integracije do inkluzije, od prepoznavanja do prihvaćanja. Inkluzivno obrazovanje temelji se na pravu svakog djeteta na obrazovanje bez obzira na njegovu fizičku, intelektualnu, emocionalnu, socijalnu ili bilo koju drugu različitost. U poglavlju **Međunarodni kontekst inkluzivnog obrazovanja uz podršku pomoćnika u nastavi** govori se o pojmovnom određenju inkluzivnog obrazovanja, terminologiji koja se koristi u ovom području te različitim modelima edukacijskog uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole, uz podršku pomoćnika u nastavi. Poglavlje **Važniji međunarodni dokumenti – okvir za inkluzivno obrazovanje**, daje pregled temeljnih međunarodnih dokumenata, počevši od Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948), Izjave iz Salamanke i Okvira za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe (1994), kojima se osigurava pravo na obrazovanje i koji su temelj za donošenje zakona, pravilnika i propisa kojima se svaka država obvezuje osigurati i provesti pravo svakog djeteta, da, bez obzira na njegove razlike, bude uključeno u odgojno-obrazovni proces.

Drugi dio knjige sadrži četiri poglavlja vezana uz provođenje inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U poglavlju **Inkluzivno obrazovanje u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava hrvatskih škola** ponajprije se analizira edukacijska integracija učenika s teškoćama, uvedena u zakonske propise donošenjem Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980). Potom se naglasak stavlja na obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama u redovnu školu uvođenjem, kroz model pomoćnika u nastavi, kako organizacijsku tako i stručnu podršku učitelju. Kako je Hrvatska potpisnica važnih međunarodnih dokumenata kojima se regulira i osigurava pravo na obrazovanje, u poglavlju **Normativni okvir za provođenje inkluzivnog obrazovanja** se ističe uvođenje i implementacija zakonodavnih, administrativnih i obrazovnih mjera za zaštitu i provođenje prava na obrazovanje učenika s teškoćama. U nastavku se navode najvažniji Zakoni i Pravilnici kojima se prati i osigurava provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u redovnim školama. U poglavlju **Pojmovno određenje: dijete/učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i dijete/**

učenik s teškoćama u razvoju analiziraju se temeljni pojmovi i navode razlike u njihovom definiranju i prepoznavanju te se ističe nužnost pravilnog korištenja terminologije kako bi se moglo utvrditi je li djetetu/učeniku potreban drugačiji oblik školovanja i/ili primjerena podrška. **Izvaninstitucionalna podrška inkluzivnoj školi**, poglavlje je u kojem se posebno izdvaja angažman roditelja djece/učenika s teškoćama i edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka koji su svojim aktivnostima potaknuli donošenje određenih pravnih dokumenata u cilju lakšeg pristupa i prava na obrazovanje te podizanja kvalitete obrazovanja i podrške učeniku s teškoćama u njegovoj obrazovnoj inkluziji.

Navod „Svaki učenik s teškoćama u razvoju uključen u redovni odgojno-obrazovni proces, na temelju procjene njegovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba, ima pravo na pomoćnika u nastavi“ (Drandić, 2017: 439) opisuje treći dio knjige. **Pomoćnik u nastavi (PUN)** ima ključnu ulogu u provedbi inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama i dio je stručne podrške učenicima s teškoćama. U poglavlju **Pravni temelj za uvođenje pomoćnika u nastavi u redovne škole** pobliže se objašnjava važnost donošenja temeljnih propisa i dokumenata, posebice Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, kojim se opisuje organizacija i način provođenja inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama i definiraju obveze i uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi te njihov način osposobljavanja za rad s učenicima s teškoćama. Načini provođenja edukacije za pomoćnike u nastavi kao i opisi trenutno važećih programa navedeni su u poglavlju **Programi edukacije za pomoćnika u nastavi**. Kako na nivou države u proračunu za osnovne i srednje škole nisu osigurana sredstva za uključivanje pomoćnika u nastavi u razrede, obveza same organizacije prenesena je na županije, gradove i općine. U poglavlju **Primjeri dobre prakse odgojno-obrazovne inkluzije učenika u školama Istarske županije** navode se projekti kojima su se osigurala sredstva za osposobljavanje i rad pomoćnika u nastavi te uključivanje što više učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav redovnih škola. Pod naslovom **Pomoćnik u nastavi u projektima za bolju inkluzivnu školu** opisano je kako je Istarska županija unutar tri školske godine, od 2014./2015. do 2016./2017., osigurala sredstva za programe osposobljavanja te zapošljavanje 375 pomoćnika u nastavi kao podršku obrazovnoj inkluziji za 381 učenika s teškoćama. Istraživački dio opisan je u četvrtom dijelu knjige naslova **Uloga pomoćnika u nastavi u redovnoj školi: istraživanje**. Svrha istraživanja uloge pomoćnika u nastavi u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije bila je osigurati znanstveno-analitičku podlogu za unapređenje inkluzije i načina njezine provedbe, kako bi se na temelju procjene odgojno-obrazovnih potreba, uz podršku pomoćnika u nastavi, što više učenika s teškoćama uključilo u redovnu školu. S obzirom na povezanost

i usklađenost rada pomoćnika u nastavi i učitelja, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li i kakva je razlika u percepciji uloge pomoćnika u nastavi iz perspektive pomoćnika u nastavi i učitelja u redovnim osnovnim školama u inkluzivnom odgoju i obrazovanju te primjeni različitih oblika inkluzije u praksi. Za potrebe ovog rada i istraživanja konstruiran je poseban upitnik PUNinkluzija - Pomoćnici u nastavi u provedbi inkluzivnog obrazovanja (Drandić, 2017). Istraživanje se provodilo tijekom tri školske godine, od 2014./2015. do kraja 2016./2017. na uzorku od 216 pomoćnika u nastavi i 684 učitelja 24 osnovnih škola. Poglavlje **Rezultati istraživanja** za pomoćnike u nastavi i učitelje ukazuje na sedam važnih dimenzija kojima ispitanici opisuju ulogu pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi. Pomoćnici u nastavi i učitelji podjednako naglašavaju važnost odgojno-obrazovne uloge; poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu; suradnju sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu; spremnost na dodatnu edukaciju te dobrobiti inkluzije za sve učenike. Pomoćnici u nastavi izdvajaju još međusobno povjerenje te spremnost na dodatni angažman. Većina pomoćnika u nastavi najviše je prosječnu vrijednost dodijelila tvrdnji *Pomoćnik u nastavi potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima*. Učitelji se u procjenama donekle razlikuju od pomoćnika u nastavi. Većina učitelja je potvrdila visoko slaganje u tvrdnji *Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama*.

U poglavlju **Diskusija i zaključci** autorice ističu da se odgojno-obrazovna inkluzija oslanja, prije svega, na prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu, koje trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima pojedinog djeteta. Različite teškoće koje posjeduju često ometaju njihovu sposobnost funkcioniranja, učenja, reagiranja i komuniciranja u razredu. Zato, kako bismo im pomogli da napreduju prema svojim sposobnostima, potrebno je proširiti tradicionalnu ulogu nastavnika i dodijeliti pojedinom djetetu potporu i podršku kroz pomoćnika u nastavi. Učitelji i pomoćnici u nastavi gotovo podjednako, pozitivno, procjenjuju uključivanje pomoćnika u nastavi u sustav inkluzivnog obrazovanja. Rezultati istraživanja pomoćnika u nastavi i učitelja u osnovnim školama o ulozi pomoćnika u nastavi u provedbi obrazovne inkluzije, uopćeno, ukazuju na važnost odgojno-obrazovne uloge; poticanje socijalizacijskih aktivnosti kroz kvalitetu razrednog ozračja i ravnopravnost svih učenika u razredu; suradnički rad učitelja i pomoćnika u nastavi temeljen na razmjeni znanja i iskustava te donošenju zajedničkih odluka uz međusobno povjerenje; spremnost na dodatnu edukaciju i vlastito stručno usavršavanje te na dobrobit inkluzije za sve učenike. Pretpostavka je da kvalitetno osposobljavanje može pomoćnicima u nastavi osigurati neophodnu razinu znanja, vještina, vrijednosti i stavova odnosno ključne pedagoške kompetencije, socijalne i komunikacijske vještine

za rad i podršku učeniku s teškoćama u redovnoj školi. Cilj je inkluzivnog osnovnoškolskog obrazovanja omogućiti svim učenicima s teškoćama, na temelju procjene njihovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba i uz podršku pomoćnika u nastavi, stjecanje znanja, vještina i umijeća u skladu s njihovim sposobnostima u redovnim školama kako bi mogli nastaviti školovanje, steći samostalnost i socijalnu uključenost.

Na samom kraju knjige, u zasebnom poglavlju **Interkulturalna školska zajednica ili interkulturalne vrijednosti inkluzivnog obrazovanja**, ističe se činjenica da inkluzivno obrazovanje samo po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih učenika, već uvažavanje njihovih različitosti. U razredu ne postoje dva ista učenika, svi su oni različiti. Djeca su jednostavno „drugačija“. Na ovaj se način odražavaju interkulturalne vrijednosti inkluzivnog obrazovanja koje uključivanje djece s teškoćama u redovne škole vidi kao dobrobit inkluzije za sve učenike kroz sudjelovanje i prihvaćanje, osnaživanje stavova i socijalnih vrijednosti, šireg pogleda na svijet, prilike za učenje o razlikama, samopoštovanju, osjećaju pripadnosti školskoj zajednici, ali i u obrazovnim postignućima, osjetljivosti prema potrebama drugih i boljem razumijevanju različitosti te spoznaji da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.

Summary

The book *Learning support teachers in inclusive education* has appeared after a many-year research and interest for the model of educational inclusion of children/pupils with disabilities into the regular schools' educational system, with special attention paid to the support offered by learning support teachers.

The is divided into four units. The first unit entitled **Introduction: inclusive education**, emphasizes the development of inclusive education as a process which underwent many phases, from integration to inclusion, from recognition to acceptance. Inclusive education is based on each child's right to education, regardless to their physical, intellectual, emotional, social or any other differences. The chapter named **International context of inclusive education with the help of learning support teachers** is about the conceptual determination of inclusive education, the terminology used in this area and various models of pupils with disabilities' educational inclusion into regular schools with the help of learning support teachers. The chapter **Important international documents – a framework for inclusive education** gives an overview of basic international documents, beginning from the General declaration of human rights (1948) and The Salamanca statement and Framework for action on special needs education (1994) which ensure the right to education and which are the base for adopting laws, ordinances and regulations by which each country undertakes to ensure and implement each child's right to be included in the educational process regardless of their differences.

The second part of the book consists of four chapters about the implementation of inclusive education in the Republic of Croatia. The chapter **Inclusive education in the context of Croatian schools' educational system** analyses the educational integration of pupils with disabilities, which was introduced into legal regulations by the Law on Education and Primary Schooling (1980). Afterwards, emphasis is put on the educational inclusion of pupils with disabilities into regular schools by introducing, through the model of learning support teachers, an organisational and professional support to the teacher. Since Croatia is a signatory of important international documents which regulate and ensure the right to education, the chapter **Normative framework for the implementation of inclusive education** emphasizes the introduction and implementation of legal, administrative and educational measures for the protection and enforcement of special needs children's right to education. What follows are the most important laws and ordinances which monitor and ensure the conduction of inclusive education of special needs children in regular

schools. The chapter **Conceptual determination: child/pupil with special educational needs and child/pupil with developmental disabilities** analyses the basic concepts, and the differences in their definition and recognition are cited. The necessity of a correct use of terminology is also pointed out to determine if the child/pupil needs a different form of education and/or an adequate support. **Non-institutional support to the inclusive school** is the chapter in which the engagement of children/pupils with disabilities' parents and education-rehabilitation professionals is especially pointed out. By their activities they have inspired the enforcement of certain legal documents with the aim of an easier access and right to education, as well as of advancing the quality of education and support to pupils with disabilities and their educational inclusion.

The statement "Each pupil with disabilities included in regular educational process, based on estimates of their special educational needs, has the right to be assisted by a learning support teacher" (Drandić, 2017: 439) describes the third part of the book. **The learning support teacher** has the key role in the implementation of inclusive education in regular schools and is part of the professional support for pupils with disabilities. The chapter **Legal basis for the introduction of learning support teachers into regular schools** explains the importance of enforcing basic regulations and documents, especially the *Ordinance on learning support teachers and professional communication mediators*, which describes the organisation and way of implementation of inclusive education in regular schools, as well as defines the learning support teachers' obligations and role in the inclusive school and the way they should be trained to work with pupils with disabilities. The ways in which learning support teachers' education should be conducted and the descriptions of currently valid programmes are cited in the chapter **Educational programmes for learning support teachers**. Since the primary and secondary state school budget does not secure funds for the inclusion of learning support teachers in classrooms, the obligation for its organisation has been transferred to counties, cities and municipalities. The chapter **Examples of good practice in the educational inclusion of pupils in schools in the Region of Istria** notes the projects by which means were secured for the learning support teacher's training and work, as well as the inclusion of the largest possible number of pupils with disabilities into the regular schools' educational programme. The title **Learning support teachers in projects for a better inclusive school** describes how the Istria County secured the means for training programmes and employment for 375 learning support teachers who were a support for the educational inclusion of 381 pupils with disabilities in the course of three school years, namely from

2014/2015 to 2016/2017. The research part is described in the fourth part of the book entitled **The role of learning support teachers in regular schools: research**. The purpose of studying the role of learning support teachers in the implementation of educational inclusion was to secure a scientific-analytical background for the improvement of inclusion and its implementation. The aim was to include the largest possible number of pupils with disabilities in regular schools based on the evaluation of their educational needs, and with the support of learning support teachers. Regarding the correlation and compatibility of learning support teachers and teachers' work, the aim of this research was to determine the existence and quality of perception of the learning support teachers' role as perceived by learning support teachers and teachers in regular, inclusive education primary schools, as well as the application of various forms of inclusion in practice. A special questionnaire PUNinclusion – Learning support teachers in the implementing inclusive education (Drandić, 2017) was constructed for the needs of this work and research. The research was carried out during three school years, from 2014/2015 to the end of 2016/2017, on a sample of 216 learning support teachers and 684 teachers in 24 primary schools. The chapter **Research results** for learning support teachers and teachers indicates seven important dimensions which the respondents used to describe the role of learning support teachers in inclusive schools. Both learning support teachers and teachers gave an equal emphasis to the importance of the educational role; the encouragement of socialization activities in the classroom; cooperation with all participants in the inclusion process; readiness for additional education and benefits of inclusion for all pupils. Learning support teachers also indicated mutual trust and readiness for an additional engagement. Most learning support teachers awarded the highest value to the statement *The learning support teacher encourages the pupil with disabilities to collaborate with other pupils*. The teachers' evaluations were somewhat different from those given by learning support teachers. Most teachers confirmed a high concordance with the statement *The learning support teacher contributes to a better quality of education of the pupil with disabilities*.

In the chapter **Discussion and conclusion**, the authors point out that educational inclusion primarily leans on adaptations to the educational process, which should be in line with each child's personal traits. The various disabilities they have often represent a disturbance to their capability to function, learn, react and communicate in the classroom. Thus, to help them improve according to their own abilities, it is necessary to expand the traditional teacher's role and give each child a support in the form of learning support teachers. Both teachers and learning support teachers gave an almost equal, positive evaluation for the

inclusion of learning support teachers into the system of inclusive education. The results of the research where learning support teachers and teachers were asked to define the role of learning support teachers in the implementation of educational inclusion generally indicate an importance of the educational role; encouragement of socialization activities through a good classroom atmosphere and the equality of all pupils in the classroom; the cooperative work of teachers and learning support teachers based on the exchange of knowledge and experience, and reaching common decisions by trusting each other; readiness for additional education and their own professional training with the benefits of inclusion for all pupils. It is an assumption that quality trainings can help learning support teachers gain the necessary level of knowledge, skills, values and attitudes, i.e. key pedagogical competencies, social and communication skills to work with and offer support to pupils with disabilities in regular schools. The aim of inclusive primary school education is to make possible for all pupils with disabilities, based on the evaluation of their special educational needs and with the support of learning support teachers, to acquire knowledge and skills according to their abilities in the regular school so that they could continue their education, become self-reliant and socially included.

At the sole end of the book, in a separate chapter entitled **Intercultural school community or intercultural values of inclusive education**, the fact is pointed out that inclusive education as it is does not assume the equalisation of all pupils, but the acceptance of their differences. There are no two identical pupils in the classroom, they are all different. Children are simply “different.” In such a way the intercultural values of inclusive education are reflected, and they understand the inclusion of children with disabilities into regular schools as a benefit of inclusion for all children through participation and acceptance, strengthening attitudes and social values, a wider view of the world, an occasion to learn about differences, self-respect, the feeling of belonging to a school community, but also in educational achievements, sensitivity toward the needs of others, a better understanding of differences and the awareness that individuals can overcome their disabilities and achieve success.

Riassunto

Il libro *Assistenti di sostegno nell'istruzione inclusiva* è il risultato di diversi anni di ricerca e interesse per il modello di integrazione educativa e didattica dei bambini/studenti con BES (Bisogni educativi speciali) e DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento) nel sistema scolastico regolare volgendo una particolare attenzione al ruolo degli assistenti di sostegno.

Il libro è suddiviso in quattro parti. Nell'**Introduzione: istruzione inclusiva**, l'accento viene posto sullo sviluppo dell'istruzione inclusiva quale processo che ha attraversato diverse fasi, dall'integrazione all'inclusione, dal riconoscimento all'accettazione. L'istruzione inclusiva si basa sull' diritto di ogni bambino all'istruzione, indipendentemente dalla sua diversità fisica, intellettuale, emotiva, sociale o di qualsiasi altro genere. Nel capitolo **Contesto internazionale di istruzione inclusiva con il supporto di assistenti di sostegno** viene trattata la definizione concettuale di istruzione inclusiva, la terminologia utilizzata in questo settore e i vari modelli di inclusione educativa degli studenti con BES e DSA nelle scuole regolari con il supporto di assistenti di sostegno. Il capitolo **Documenti internazionali più importanti: quadro per un'istruzione inclusiva** fornisce una panoramica dei principali documenti internazionali, come la Dichiarazione universale dei diritti umani (1948), la Dichiarazione di Salamanka e la Carta di azione per i bisogni educativi speciali, che prevedono il diritto all'istruzione e che sono alla base di leggi, regolamenti e atti con cui ogni stato si impegna a garantire e far valere il diritto di ogni bambino di essere incluso nel processo educativo, indipendentemente dalle sue diversità.

La seconda parte del libro comprende quattro capitoli relativi all'attuazione dell'istruzione inclusiva nella Repubblica di Croazia. Nel capitolo **Istruzione inclusiva nel contesto del sistema educativo/istruttivo delle scuole croate** si analizza, in primo luogo, l'integrazione educativa degli alunni con BES e DSA, introdotta nella legislazione con la Legge sull'educazione e l'istruzione primaria (1980). Poi si pone l'attenzione sull'inclusione educativa degli studenti con BES e DSA nella regolare istruzione attraverso l'introduzione di un assistente di sostegno, di supporto sia organizzativo che professionale per l'insegnante. Dato che la Croazia ha firmato importanti documenti internazionali che regolano e garantiscono il diritto all'istruzione, nel capitolo **Quadro normativo per l'attuazione dell'istruzione inclusiva** si evidenziano l'introduzione e l'attuazione di misure legislative, amministrative ed educative per la tutela e l'attuazione del diritto allo studio degli studenti con BES e DSA. Di seguito vengono elencate le leggi e i regolamenti più importanti che seguono e assicurano l'attuazione

dell'educazione/istruzione inclusiva degli studenti con BES e DSA nelle scuole regolari. Nel capitolo **Definizione terminologica: bambino/studente con bisogni educativi/istruttivi aggiuntivi (BES, DSA e plusdotati) e bambino/studente con BES e DSA** vengono analizzati i concetti di base e le differenze nella loro definizione e l'utilizzo. Viene sottolineata la necessità di un uso corretto della terminologia al fine di determinare se il bambino/studente ha bisogno di una diversa forma di educazione e/o di un supporto appropriato. **Supporto extraistituzionale a una scuola inclusiva** è il capitolo in cui viene sottolineata l'importanza del coinvolgimento dei genitori di bambini/studenti con BES e DSA e professionisti educatori riabilitatori che con le loro attività hanno indotto l'adozione di determinati documenti legali al fine di facilitare l'accesso e il diritto all'istruzione e migliorare la qualità della formazione e del sostegno per gli studenti con BES e DSA nell'inclusione educativa.

La citazione “Ogni studente con BES e DSA incluso nel programma d'insegnamento regolare, in base alla stima dei suoi particolari bisogni educativi, ha diritto a un assistente di sostegno” (Drandić, 2017: 439) viene trattata nella terza parte del libro. **L'assistente di sostegno** ha un ruolo chiave nella realizzazione dell'istruzione inclusiva nelle scuole regolari e fa parte del supporto professionale per gli studenti con BES e DSA. Nel capitolo **Base giuridica per l'introduzione di assistenti di sostegno nelle scuole regolari** si è cercato di spiegare l'importanza di redigere dei regolamenti di base e in particolare il **Regolamento sugli assistenti di sostegno e gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione** con cui si definiscono l'organizzazione e la realizzazione dell'istruzione inclusiva nelle scuole regolari, il compito e il ruolo degli assistenti nella scuola inclusiva e la loro formazione per lavorare con studenti con BES e DSA. Il modo di attuazione del programma formativo per gli assistenti di sostegno e la descrizione dei programmi vigenti sono elencati nel capitolo **Programmi di formazione per gli assistenti di sostegno**. Dato che a livello nazionale nel bilancio per le scuole primarie e secondarie non sono previsti fondi per l'inserimento di assistenti di sostegno in classe, l'obbligo di organizzazione ricade sulle regioni, città e comuni. Nel capitolo **Esempi di buona prassi dell'inclusione educativa/istruttiva degli studenti con BES e DSA nelle scuole della Regione istriana** sono elencati i progetti con cui sono stati assicurati i fondi per la formazione e lo stipendio degli assistenti di sostegno e l'inclusione di un maggior numero di studenti con BES e DSA nel sistema educativo delle scuole regolari. Il titolo **Assistente di sostegno nei progetti per una migliore scuola inclusiva** abbraccia i progetti svolti nella Regione istriana nell'arco di tre anni scolastici, dal 2014/2015 al 2016/2017, che hanno permesso l'attuazione di programmi formativi e assicurato il posto di lavoro per 375 assistenti di sostegno e di conseguenza l'inclusione di 381

studenti con BES e DSA nelle scuole regolari. La parte empirica è descritta nella quarta parte del libro dal titolo **Ruolo dell'assistente di sostegno nella scuola regolare: ricerca**. Lo scopo della ricerca sul ruolo dell'assistente di sostegno nella realizzazione dell'inclusione educativa/istruttiva era di fornire una base scientifica per la promozione dell'inclusione e del modo della sua attuazione, affinché si potesse, in base alla valutazione dei bisogni educativi/istruttivi e con il supporto di un assistente di sostegno, includere quanti più studenti con BES e DSA in una scuola regolare. Considerando il collegamento e la conformità tra il lavoro dell'assistente di sostegno e l'insegnante, l'obiettivo di questo studio era di determinare l'esistenza o meno della differenza nella percezione del ruolo di assistente di sostegno dal punto di vista degli stessi e degli insegnanti delle scuole primarie regolari con istruzione inclusiva e l'applicazione delle diverse forme di inclusione nel processo educativo/istruttivo. Ai fini di questo studio e ricerca è stato costruito il questionario *PUNinkluzija - Assistente di sostegno nell'attuazione dell'istruzione inclusiva* (Drandić, 2017). La ricerca è stata condotta nei tre anni scolastici, dal 2014/2015 al 2016/2017, su un campione di 216 assistenti di sostegno e 684 insegnanti di 24 scuole primarie. Nel capitolo **Risultati della ricerca** vengono riportate sette importanti dimensioni mediante cui gli intervistati descrivono il ruolo dell'assistente di sostegno nella scuola inclusiva. Sia gli assistenti di sostegno che gli insegnanti ritengono importante il ruolo educativo/istruttivo; stimolare le attività di socializzazione in classe; la cooperazione con tutti i partecipanti al processo inclusivo; la disponibilità per l'istruzione aggiuntiva e i benefici dell'inclusione per tutti gli studenti. Gli assistenti di sostegno evidenziano anche la fiducia reciproca e l'apertura a ulteriori impegni. La maggior parte degli assistenti di sostegno attribuisce il valore medio più alto all'affermazione *L'assistente di sostegno incoraggia gli studenti con BES e DSA alla collaborazione con gli altri studenti*. Le valutazioni degli insegnanti si differenziano in parte da quelle degli assistenti di sostegno. La maggior parte degli insegnanti è altamente coerente nell'affermazione *L'assistente di sostegno contribuisce al miglioramento qualitativo dell'istruzione degli studenti con BES e DSA*.

Nel capitolo **Discussione e conclusioni** le autrici sottolineano che l'inclusione educativa/istruttiva si basa principalmente sulle rettifiche nel processo educativo, che dovrebbero essere in conformità con le caratteristiche personali del singolo bambino. Le varie difficoltà che possiedono spesso ostacolano la loro capacità di funzionare, studiare, reagire e comunicare in classe. Pertanto, al fine di aiutarli a progredire in base alle loro capacità, è necessario estendere il ruolo tradizionale degli insegnanti e assegnare a ciascun bambino il sostegno e l'aiuto necessari nella persona dell'assistente di sostegno. Sia gli insegnanti che gli assistenti di

sostegno valutano positivamente, indicando quasi gli stessi valori, l'inclusione degli assistenti di sostegno nel sistema d'istruzione inclusiva. I risultati ottenuti dai partecipanti alla ricerca, assistenti di sostegno e insegnanti delle scuole primarie, sul ruolo dell'assistente di sostegno nell'attuazione dell'inclusione educativa, in generale, indicano l'importanza del ruolo educativo/istruttivo; dell'incoraggiamento alla socializzazione in una classe con atmosfera stimolante e l'uguaglianza di tutti gli studenti in classe; del rapporto di collaborazione tra gli insegnanti e gli assistenti di sostegno basato sullo scambio di conoscenze ed esperienze e la realizzazione di decisioni comuni con fiducia reciproca; della disponibilità per un'istruzione aggiuntiva e la propria formazione professionale a beneficio dell'inclusione di tutti gli studenti. Si presuppone che una buona formazione possa assicurare agli assistenti di sostegno un adeguato livello di conoscenze e valori cioè competenze pedagogiche e abilità sociali e comunicative di base, necessarie per offrire agli studenti con BES e DSA un sostegno adeguato per la loro inclusione nelle scuole regolari. L'obiettivo di un'istruzione primaria inclusiva è consentire a tutti gli studenti con BES e DSA, in base a una valutazione dei loro bisogni educativi e con il supporto di un assistente di sostegno, l'acquisizione di conoscenze, competenze e capacità in conformità alle loro capacità, nelle scuole regolari, affinché possano continuare la loro formazione e ottenere l'indipendenza e l'inclusione sociale.

Alla fine del libro, in un capitolo a sé intitolato **Comunità scolastica interculturale o valori interculturali dell'istruzione inclusiva**, viene messo in evidenza come l'istruzione inclusiva non implica di per sé l'equivalenza di tutti gli alunni, ma il riconoscimento delle loro differenze. In una classe non ci sono due studenti uguali, sono tutti diversi. I bambini sono semplicemente "differenti" tra loro. In questo modo, si riflettono i valori interculturali dell'istruzione inclusiva che vedono l'incorporazione dei bambini con BES e DSA nelle scuole regolari come un beneficio per l'inclusione di tutti gli studenti attraverso la partecipazione e l'accettazione; il rafforzamento di atteggiamenti e valori sociali; l'ampliamento della visione del mondo; l'opportunità di conoscere le differenze, aumentare l'autostima, definire l'appartenenza alla comunità scolastica, migliorare il profitto scolastico; la sensibilità ai bisogni degli altri; la comprensione della diversità e la consapevolezza che una singola persona può superare le proprie difficoltà per raggiungere il successo.

Popis tablica

- Tablica 1. Uključivanje djece s teškoćama u odgojno obrazovni sustav
- Tablica 2. Program uvođenja u rad pomoćnika u nastavi
- Tablica 3. Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi za rad s djecom/ učenicima s teškoćama
- Tablica 4. Popis kolegija, sati nastave i ECTS bodova za Modul A/pomoćnici u nastavi
- Tablica 5. Provedeni projekti za osposobljavanje i rad pomoćnika u nastavi u Istarskoj županiji
- Tablica 6. Primjerenosti podataka za faktorsku analizu za pomoćnike u nastavi i za učitelje
- Tablica 7. Struktura uzorka: pomoćnik u nastavi
- Tablica 8. Struktura uzorka: učitelji
- Tablica 9. Popis osnovnih škola
- Tablica 10. Analiza glavnih komponenti za pomoćnike u nastavi
- Tablica 11. Struktura faktorskih zasićenja izlučenih faktora za pomoćnike u nastavi
- Tablica 12. Analiza glavnih komponenti za učitelje
- Tablica 13. Struktura faktorskih zasićenja izlučenih faktora za učitelje
- Tablica 14. Uloga pomoćnika u nastavi: procjene pomoćnika u nastavi i učitelja

Popis slika

- Slika 1. Plakat predstave „*Kristijan*“ (Izvor: Teatar Naranča, Pula)
- Slika 2. Sportska manifestacija *Združena atletika* (Izvor: Osnovna škola Veruda Pula)
- Slika 3. Odgovori pomoćnika u nastavi na prvu tvrdnju
- Slika 4. Odgovori učitelja na prvu tvrdnju
- Slika 5. Odgovori pomoćnika u nastavi na drugu tvrdnju
- Slika 6. Odgovori učitelja na drugu tvrdnju
- Slika 7. Odgovori pomoćnika u nastavi na treću tvrdnju
- Slika 8. Odgovori učitelja na treću tvrdnju
- Slika 9. Odgovori pomoćnika u nastavi na četvrtu tvrdnju
- Slika 10. Odgovori učitelja na četvrtu tvrdnju
- Slika 11. Odgovori pomoćnika u nastavi na petu tvrdnju
- Slika 12. Odgovori učitelja na petu tvrdnju
- Slika 13. Odgovori pomoćnika u nastavi na šestu tvrdnju
- Slika 14. Odgovori učitelja na šestu tvrdnju
- Slika 15. Odgovori pomoćnika u nastavi na sedmu tvrdnju
- Slika 16. Odgovori učitelja na sedmu tvrdnju
- Slika 17. Odgovori pomoćnika u nastavi na osmu tvrdnju
- Slika 18. Odgovori učitelja na osmu tvrdnju
- Slika 19. Odgovori pomoćnika u nastavi na devetu tvrdnju
- Slika 20. Odgovori učitelja na devetu tvrdnju
- Slika 21. Odgovori pomoćnika u nastavi na desetu tvrdnju
- Slika 22. Odgovori učitelja na desetu tvrdnju
- Slika 23. Odgovori pomoćnika u nastavi na jedanaestu tvrdnju
- Slika 24. Odgovori učitelja na jedanaestu tvrdnju
- Slika 25. Odgovori pomoćnika u nastavi na dvanaestu tvrdnju
- Slika 26. Odgovori učitelja na dvanaestu tvrdnju
- Slika 27. Odgovori pomoćnika u nastavi na trinaestu tvrdnju
- Slika 28. Odgovori učitelja na trinaestu tvrdnju
- Slika 29. Odgovori pomoćnika u nastavi na četrnaestu tvrdnju
- Slika 30. Odgovori učitelja na četrnaestu tvrdnju
- Slika 31. Odgovori pomoćnika u nastavi na petnaestu tvrdnju
- Slika 32. Odgovori učitelja na petnaestu tvrdnju
- Slika 33. Odgovori pomoćnika u nastavi na šesnaestu tvrdnju
- Slika 34. Odgovori učitelja na šesnaestu tvrdnju
- Slika 35. Odgovori pomoćnika u nastavi na sedamnaestu tvrdnju
- Slika 36. Odgovori učitelja na sedamnaestu tvrdnju
- Slika 37. Odgovori pomoćnika u nastavi na osamnaestu tvrdnju

Slika 38. Odgovori učitelja na osamnaestu tvrdnju

Slika 39. Odgovori pomoćnika u nastavi na devetnaestu tvrdnju

Slika 40. Odgovori učitelja na devetnaestu tvrdnju

Literatura

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6, 109-124.

Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (1), 1-9.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. i Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage Publications.

Bernier Leroy, S. (2016). Pravo na obrazovanje kao temeljno pravo. Povijesno-političkii kulturni razvoj međunarodnog i EU pravnog okvira. U: L. Luatti (ur.) *Pravo na obrazovanje-obrazovanjem protiv siromaštva i isključenosti* (str. 19-34). Pula: Tiskara MPS.

Biondić, I. (1986). *Specijalni odgoj na prekretnici: prilog sociologiji odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Institut za pedagoškijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Blatchford, P., Russell, A. i Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Oxon: Routledge.

Booth, T. (2000). Controlling the agenda: policies on inclusion and exclusion in England: U: D. Armstrong, F. Armstrong i L. Barton (ur.), *Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Fulton. Citirano u NESSE (2012).

Booth, T. i Ainscow, M.(2002). *Index for Inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 11-30.

Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca - od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.

Buterin, M. i Jagić, S. (2014). Razvoj interkulturalne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta Iadertina*, 10 (10), 1-10.

Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995-1007.

Cremin, H., Thomas, G. i Vincett, K. (2005). Working with teaching assistants: three models evaluated. *Research Papers in Education*, 20(4), 413-432.

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. i Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (2), 171-184.

Devecchi, C. i Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91-99.

Donnelly, V., i Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.

Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak*, 158 (4), 439-459.

Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. *Croatian Journal of Education-Hrvatski*, 18 (3), 837-857.

Drandić, D. (2013). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: K. Posavec i M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura - Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju* (str.73-82). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 99/10).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (NN, 63/08)

Ekins, A. (2016). *Reconsidering Inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.

Ekins, A. i Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. Open University Press.

Farrell, P. i Balshaw, M. (2003). Can teaching assistants make special education inclusive? U: P. Farrell i M. Ainscow (ur.) *Making Special Education Inclusive* (str. 39–50). London: David Fulton.

Farrell, P., Balshaw, M. H. i Polat, F. (1999). *The management, role and training of learning support assistants*. London: DfEE Publications.

Ferguson, D.L. (2008). International trend sin inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Education*, 23(2), 109-120.

Flaser, C. i Meadows, S. (2008). Children's views of Teaching Assistants in primary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36(4), 351-363.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.

Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. U: G. Hallett i F. Hallett (ur.) *Transforming the role of the SENCO* (str. 61-72). Buckingham: Open University Press.

Florian, L. i Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of education* 40 (4), 369-386.

Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual & Developmental Disabilities*, 48, 1–13.

Giangreco, M. F. i Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive school.

U: L. Florian (ur.) *The Sage handbook of special education* (str. 429-439). London: UK Sage.

Gluhak, I. i Bouillet, D. (2017). Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije. U: D. Bouillet, M. Đuranović i D. Tot (ur.) *Zbornik odabranih radova s 11. Međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“, tematsko područje: Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjeti održive budućnosti* (str. 139-162). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Gobbo, F. (2008). Learning from others, learning with others: The tense encounter between equality and difference. *Orbis Scolare*, 2 (2), 55-75.

Groom, B. (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* 21(4), 199-203.

Groom, B. i Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.

Gundara, J. (2008). Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education. *Intercultural Education Journal* 19(6), 469-479.

Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs*. Abingdon: David Fulton Publishers.

Hanson, M., Horn, E. Sandall, S, Beckman P. Morgan, M. Marquart, J. Barnwell D. Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children and young people's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children and Young People*, 68, 65-83.

Hegarty, S. (2007). Special education and its contribution to the broader discourse of education. U: L. Florian (ur.) *The Sage handbook of special education* (str.528-536). London: Sage Publications.

HNOS- Hrvatski nacionalni obrazovni standard – Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: RH - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Hrvatić, N. (2014). Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti. U: N.Hrvatić (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 198-211).

Zagreb: Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.

Igrić, Lj. (2015a). Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi podrške. U: Lj.Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 296-327). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu i Školska knjiga.

Igrić, Lj. (2015b). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj.Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog učenika je moguća* (str. 3-50). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.

Igrić, LJ. (2014). Projekt "Programi intervencija i neki okolinski faktori edukacijskog uključivanja". Inicijalni rezultati, smjernice u razvoju programa. U: LJ.Igrić, R. Fulgosi Masnjak i A. Wagner Jakab (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 99-115). Zagreb: Centar Inkluzivne potpore IDEM.

Igrić, LJ. (2004). Kako mogu biti zadovoljene edukacijske potrebe mog djeteta? U: LJ. Igrić (ur.) *Moje dijete u školi - priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama* (str. 38-44). Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

Igrić, LJ. i Cvitković, D. (2013). Supporting inclusion of children with special needs: a study of classroom assistants and mobile team of special needs educators in regular schools. U: B.H. Johnsen (ur.) *Research project preparation within education and special needs education* (str.305-315). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Igrić, LJ. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.

Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38.

Igrić, Lj., Kobetić, D. i Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo - Časopis za promicanje prava djeteta*, 10 (1-2), 179-197.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska*

revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), 139-157.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2010). Podrškam učiteljima do bolje uspješnosti učenika s teškoćama. U: V. Đurek (ur.) *Uključivanje i podrška u zajednici* (str. 159-167). Zagreb: Školska knjiga.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2003). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak (ur.) *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje* (132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM.

Karamatić Brčić, M. (2014). Intercorrelation between Sociodemographic Characteristics of Pupils and Their Perception of Inclusive Education in Primary schools in Croatia. *International Journal for Humanities and Social Sciences*, 7 (1), 70-76.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30 (2), 67-78.

Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101-109.

Keslair, F., i McNally, S. (2009). *Special Educational Needs in England: Final Report for the National Equality Panel*. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics.

Kiš-Glavaš, L. i Cvitković, D. (2014). Učitelji i edukacijsko uključivanje. U: Lj. Igrić, R. Fulgosi-Masnjak, i A. Wagner Jakab (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 28-40). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.

Klemm, K. (2015). *Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen*. Düsseldorf: Gutachten im Auftrag des MSW NRW.

Klemm, K. (2014a). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 625-637.

Klemm, K. (2014b). *Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt*

Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke. Düsseldorf.

Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi . U: V. Đerek (ur.) *Uključivanje i podrška u zajednici: zbornik radova* (181-194). Zagreb: Školska knjiga.

Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.

Lacey, P. (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53(2), 157–167.

Lisak, N., Igrić, Lj. i Fulgosi Masnjak, R. (2014). Rezultati projekta “Programi intervencija i neki okolinski faktori edukacijskog uključivanja“. U: Lj.Igrić, R. Fulgosi Masnjak i A. Wagner Jakab (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 86-98). Zagreb: Centar Inkluzivne potpore IDEM.

Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning* 21(2), 92-99.

McLeskey, M.J, Rosenberg, S.M. i Westling, L.D. (2012). *Inclusion: Effective Practices for All Students*. Pearson Education.

Miles, S. (2000). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. *Enabling Education Network EENET*. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php (15.12. 2017.)

Mlinarević, V., Brust, M. i Zlatarić, S. (2009). Pozitivni ishodi individualiziranog rada asistenta u nastavi s učenicom s ADHD-om. U: A. Bene (ur.) *Aspekti jednakih mogućnosti i dopunska obrazovanja: integracija, podešavanje, spol* (str. 129-139). Subotica: Verzal.

Moran, A. i Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of special needs education*, 17(2), 161-173.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i

srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2011).

Nacrt Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOS, 2015).

Nazor, M. i Nikolić, M. (1992). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, 3-4, 123-127.

Nieto, S. (2005). Schools for a New Majority: The Role of Teacher Education in Hard times. *The New Educator*, 1 (1), 27-43.

Palmer, J.P. (2007). *The Courage To Teach: Exploring the Iner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Pijl, S.J., Frostad, P., and Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(8), 387-405.

Piršl, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: N. Hrvatić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 47-68). Zagreb: Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V. i suradnici (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN,24/15).

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 74/1999).

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/1991).

Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika, te sastavu stručnih povjerenstava (NN,67/14).

Radetić-Paić, M. (2015). Theory and Practice of Integrated Education from the

Perspective of University Teachers: How Much Do We Really Know? *Croatian Journal of Education*, 17, Sp.Ed.1, 195-204.

Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Reynolds, D. i Muijs, D. (2003). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research*, 45(3), 219–230.

Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagoški istraživanja*, 12 (1-2), 41-54.

Russell, A., Webster, R. i Blatchford, P. (2013). *Maximising the impact of teaching assistants: Guidance for school leaders and teachers*, Oxon: Routledge.

Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students ' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 757-774.

Rutherford, G. (2011). Doing right by teacher aides, students with disabilities and relational social justice. *Harvard Educational Review*, 81, 95-118.

Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 8 (2), 92-104.

Schlapp, U., Davidson, J. i Wilson, V. (2003). An 'extra pair of hands'?: Managing classroom assistants in Scottish primary schools. *Educational Management and Administration*, 31(2), 189–205.

Sekulić-Majurec, A. (1988). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5) (30-31), 537-550.

Sekušak-Galešev, S., Stančić, Z. i Igrić, Lj. (2015). Škola za sve, razvrstavanje učenika i čimbenici učenja. U: Lj. Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja-Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str.204-247). Zagreb: Školska knjiga i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Sharples, J., Webster, R. and Blatchford, P. (2015). *Making Best Use of Teaching*

Assistants. *EEF Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.

Spajić-Vrkaš, V. (2000). Pluriculturalism and education: Beyond the folklore of separation and the rhetoric of integration. U: S. Bayer-Allen i Lj. Čučić (ur.), *The Challenges of Pluriculturalism in Europe* (str. 155-166) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft/ Europski dom Zagreb.

Stainback, W., i Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stančić, Z. i Ivančić, Đ. (2004). Škola- programi i postupci prikladni edukacijskim potrebama mog djeteta. U: Lj. Igrić (ur.) *Moje dijete u školi- priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama* (str. 45-60). Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama - IDEM.

Stančić, Z., Hrvatić, S. i Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.) *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 91-201). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Strategija obrazovanja Istarske županije (2016). https://www.istra-istria.hr/fileadmin/dokumenti/Izdvojeno/161017_Strategija_obrazovanja_IZ.pdf (15.12.2017.)

Takala, M. i Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees?" *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81.

Takala, M., Pirttimaa, R. i Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3), 162-172.

Tews, L. i 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.

Thomas, D., Walker, D. Webb, J. (2001). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.

Thomas, G. i Glenny, G. (2002). Thinking about Inclusion: Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 345-370.

Thomas, G. i Vaughn, M. (2004). *Inclusive education: Reflections and readings*. Maidenhead: Open University Press.

United Nations (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/croatia.doc> (15.12.2017).

United Nations (1948). *The Universal Declaration of Human Rights* <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. (15.12. 2017).

UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (15.12. 2017).

UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All*. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm> (15.12.2017).

UNESCO (1960). *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju*.

<http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Kon-DiskrObraz.htm> (15.12. 2017).

UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136&lang=hr (15.12.2017).

Ustav Republike Hrvatske (pročišćeni tekst). (2010). (NN, 85/10).

Van Driel, J. i Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.

Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30, 17-37.

Vican, D. i Karamatić-Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59, 48-66.

Vislie, V. (2003.). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies. *European Journal of special needs education*, 18 (1), 17-35.

Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja

kvalitete inkluzije. U: S. Potić, Š. Golubović, i M. Šćepanović (ur.) *Inclusive theory and practice international thematic collection of papers* (str. 39-50). Novi Sad : Society of defectologists of Vojvodina.

Webster, R. i Blatchford, P. (2013a). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools. Results from a systematic observation study'. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4): 463-479.

Webster, R., Blatchford, P. i Russell, A. (2013b). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership and Management*, 33(1), 78-96.

Webster, R. i Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.

Winter, E.C. (2006). Initial teacher education: preparing new teachers for inclusive schools and classroom. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN,152/14).

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN,87/08).

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN,87/08).

Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju u SR Hrvatskoj (NN,4/1980).

Zakona o Hrvatskom registru osoba s invaliditetom (NN,64/01)

Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U: S. Opić, V. Bilić, i M. Jurčić (ur.) *Odgov u školi* (253-277). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Zrilić, S. (2013). Participacija učitelja u kreiranju kulture škole. U: Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti* (str. 451-458). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.

Zrilić, S. (2011). *Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.d.

Dodatak 1.: Nacrt Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOS)

I.) OPĆE ODREDBE

Članak 1.

(1) Ovim pravilnikom utvrđuju se načini uključivanja te 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 na potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika.

(2) Izrazi koji se koriste za osobe u muškome rodu neutralni su i odnose se na muške i na ženske osobe.

(3) Obrasci zahtjeva za uključivanje pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, prijedloga Stručnog povjerenstva ureda državne uprave u županiji nadležnog za poslove obrazovanje odnosno Gradskoga ureda Grada Zagreba nadležnog za poslove obrazovanja (u daljnjem tekstu: Ured) o potrebi uključivanja pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika i Dnevnik rada sastavni su dijelovi ovoga pravilnika, kao i obrasci 1., 2. i 3.

II.) POMOĆNIK U NASTAVI

Članak 2.

(1) Pomoćnik u nastavi je osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) tijekom odgojno-obrazovnoga 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, a sve prema izrađenome programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole odnosno stručnoga tima. Pomoćnik u nastavi može pružati potporu jednom ili dvoje učenika u istom ili različitim razrednim odjelima ili kao pomoćnik u nastavi skupini učenika istoga razrednog odjela/odgojno-obrazovne skupine uzimajući u obzir individualne potrebe svakog učenika.

(2) U jednome razrednom odjelu/odgojno-obrazovnoj skupini može biti uključen samo jedan pomoćnik u nastavi. Iznimno, zbog organizacijskih mogućnosti škole, u isti razredni odjel mogu biti uključena dva pomoćnika u nastavi, o čemu odlučuje osnivač škole uz prethodnu suglasnost ministarstva nadležnog za odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekstu: Ministarstvo).

(3) Učenik ima osiguranu potporu jednog pomoćnika u nastavi, a iznimno pri premještanju učenika iz kolica u drugi položaj potporu mu može pružiti i pomoćnik u nastavi osiguran drugom učeniku u školi i tijekom izvanučioničkih aktivnosti.

(4) Cilj potpore pomoćnika u nastavi je izjednačavanje mogućnosti učenika u svrhu osiguravanja njemu primjerenog odgoja i obrazovanja s tendencijom osamostaljenja učenika u školskoj sredini.

(5) Pomoćnik u nastavi nije nositelj nastavnoga procesa niti smije izrađivati primjeren program obrazovanja i sredstva za rad s učenikom. Pomoćnik u nastavi nije zamjena za dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe namijenjene učeniku tijekom odgoja i obrazovanja te ne smije samostalno davati informacije o napredovanju učenika.

(6) Pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima koji svladavaju nastavni plan i program škole koju pohađaju, ali imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu potporu pomoćnika u nastavi odnosno imaju veće:

- teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
- teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
- teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s višestrukim teškoćama,
- senzoričke teškoće udružene s oštećenjem vida,
- teškoće u ponašanju koje ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika, a ti učenici uključeni su u neki od oblika psihosocijalne potpore izvan škole.

(7) Učenici kojima se osigurava potpora pomoćnika u nastavi moraju imati rješenje o primjerenom programu obrazovanja koje donosi Ured.

(8) Učenici kojima je odobrena provedba nastave u kući, nastave u zdravstvenoj ustanovi ili nastave na daljinu ne mogu imati osiguranu potporu pomoćnika

u nastavi za vrijeme trajanja navedenih oblika nastave.

Članak 3.

(1) Pomoćnik u nastavi pruža potporu učeniku ili skupini učenika tijekom njihova boravka u školi te pri obavljanju izvanučioničkih aktivnosti koje su sastavni dio kurikuluma i godišnjega plana i programa škole.

(2) Poslovi pomoćnika u nastavi su:

1) Potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti:

1. poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima,
2. poticati učenika na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja uz prethodno savjetovanje s učiteljem/nastavnikom i/ili stručnim suradnikom,
3. pružiti potporu učeniku u provedbi pravila rada i igre,
4. davati potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima.

2) Potpora u kretanju:

1. voditi učenika kojemu je potrebna potpora u kretanju (pridržavati, usmjeravati, upozoravati na prepreke i sl.),
2. pružiti potporu učeniku koji se kreće u kolicima pri svladavanju prepreka,
3. voziti učenika u kolicima ako se učenik ne može samostalno voziti te upravljati pomagalicama za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka,
4. pružiti potporu učeniku u promjeni položaja tijela.

3) Potpora pri uzimanju hrane i pića:

1. dodatno pripremiti hranu učeniku: rezanje, usitnjavanje i sl.,
2. hranjenje ovisno o potrebi učenika,
3. pružiti potporu učeniku pri pijenju.

4) Potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo u slučaju nepostojanja adekvatne medicinske/njegovateljske pomoći za obavljanje tih potreba):

1. pružiti potporu pri održavanju higijene,

2. pružiti potporu učeniku u kretanju (vođenje, vožnja) pri odlasku u toalet,
3. pružiti potporu učeniku pri korištenju toaleta (stavljanje na toalet i pridržavanje tijekom sjedenja; higijena tijela nakon obavljene nužde; mijenjanje higijenskih uložaka i higijena tijela pri mijenjanju; svlačenje i odijevanje odjeće; presvlačenje pelena i higijena tijela pri presvlačenju; pranje ruku nakon obavljene nužde),
4. pružiti potporu učeniku pri presvlačenju (skidanje i odijevanje odjeće i obuće) tijekom boravka u školi i izvanučioničkim aktivnostima ovisno o potrebi učenika i situaciji.

5) Potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka:

1. pružiti potporu učeniku u korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala (Brailleova stroja, taktilne i/ili elektronično-akustične opreme te drugih specifičnih pomagala i opreme),
2. pisati prema diktatu učenika u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom vodeći računa da se ne ometa nastavni proces,
3. pružati tehničku pomoć učeniku u pisanju i izvođenju grafičkih radova,
4. dodavati učeniku školski pribor,
5. pridržavati udžbenik, fiksirati radne listiće i bilježnice za radnu podlogu,
6. pružati potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema naputku učitelja/nastavnika,
7. pružati potporu učeniku u izvođenju primjerenoga programa tjelesno-zdravstvene kulture prema naputku učitelja/nastavnika i nadležnoga školskog liječnika,
8. pružati potporu učeniku u provođenju izvanučioničke nastave uz prethodnu potvrdu liječnika školske medicine za učenika izdanu na zahtjev škole u navedenu svrhu prema individualnim stanjima i potrebama učenika,
9. dodatno pročitati zadatak učeniku,
10. usmjeravati pažnju učenika na nastavne aktivnosti,
11. poticati učenika na izvršavanje zadanih uputa,
12. voditi/usmjeravati učenika u izvršavanju zadataka na nastavnome materijalu.

6) Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu, što podrazumijeva razmjenu informacija potrebnu za praćenje i unapređivanje rada s učenikom.

(3) Ovisno o potrebama učenika ili skupine učenika kojima pomoćnik u nastavi pruža potporu, poslovi pomoćnika u nastavi definiraju se programom rada koji sadrži neke aktivnosti ili sve aktivnosti iz stavka 2. ovoga članka.

(4) O izvršenim poslovima pomoćnik u nastavi vodi dnevnik rada na obrascu 3.

(5) Program rada pomoćnika u nastavi izrađuje stručni suradnik škole kojeg je odredio ravnatelj (u daljnjem tekstu: koordinator) u suradnji s drugim radnicima škole koji su uključeni u odgojno-obrazovni rad s učenikom, pri čemu je nužno voditi brigu o postizanju što samostalnijega funkcioniranja učenika.

(6) Osim poslova iz stavka 5. ovoga članka koordinator obavlja i sljedeće poslove:

- upućuje pomoćnika u nastavi u rad s učenikom,
- prati rad pomoćnika u nastavi,
- koordinira sve aktivnosti vezane uz rad pomoćnika u nastavi,
- provodi redovite konzultacije s pomoćnicima u nastavi,
- surađuje s drugim relevantnim stručnjacima u svrhu izrade programa rada pomoćnika u nastavi sukladno individualnim potrebama svakog učenika koji koristi navedeni oblik potpore,
- surađuje s roditeljima/skrbnicima u svrhu davanja potrebnih informacija o radu pomoćnika u nastavi.

(7) Koordinator poslove izrade programa rada i ostale poslove iz stavka 6. ovoga članka obavlja u sklopu redovitih tjednih radnih obveza.

III.) STRUČNI KOMUNIKACIJSKI POSREDNIK

Članak 4.

(1) Stručni komunikacijski posrednik je osoba koja daje komunikacijsku potporu gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima u onom sustavu komunikacije koji preferira gluhi, nagluhi ili gluhoslijepi učenik: hrvatski znakovni jezik, prilagođeni hrvatski znakovni jezik (taktilni, locirani, vođeni) ili ostale sustave komunikacije koji se temelje na hrvatskome jeziku (simultana znakovno-govorna komunikacija, ručne abecede, titlovanje ili daktilografija, očitavanje govora s lica i usana, pisanje na dlanu i korištenje tehničkih pomagala).

(2) Stručni komunikacijski posrednik pruža komunikacijsku potporu gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima koji imaju rješenje o primjerenome programu obrazovanja Ureda.

(3) U jedan razredni odjel/odgojno-obrazovnu skupinu može biti uključen

samo jedan stručni komunikacijski posrednik. Iznimno, zbog organizacijskih mogućnosti škole, u isti razredni odjel mogu biti uključena dva stručna komunikacijska posrednika, o čemu odlučuje osnivač škole uz prethodnu suglasnost Ministarstva.

(4) Učenici koji imaju osiguranu potporu stručnoga komunikacijskog posrednika ne mogu imati i osiguranu potporu pomoćnika u nastavi.

(5) Učenici kojima je odobrena provedba nastave u kući, nastave u zdravstvenoj ustanovi ili nastave na daljinu mogu imati osiguranu potporu stručnoga komunikacijskog posrednika i za vrijeme trajanja navedenih oblika nastave.

Članak 5.

(1) Poslovi stručnoga komunikacijskog posrednika realiziraju se tijekom boravka učenika u školi i izvanučioničkim aktivnostima, koje su sastavni dio kurikulumu i godišnjega plana i programa škole s učenikom ili skupinom učenika, prema izrađenoj programu rada sukladno individualnim potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole odnosno stručnoga tima.

(2) Poslovi stručnoga komunikacijskog posrednika su:

1. pružati komunikacijsku potporu u onom sustavu komunikacije koji učenik preferira,
2. pripremati se za nastavu i neposredni rad s učenikom u svrhu objašnjavanja određenih pojmova učeniku prema uputama učitelja/nastavnika,
3. pružati potporu učeniku pri upotrebi radnih materijala i korištenju udžbenika,
4. dodatno objasniti pojmove učeniku,
5. poticati učenika na pisanje i izražavanje u onom sustavu komunikacije koji učenik preferira, a u skladu s učenikovim mogućnostima i sklonostima,
6. poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima,
7. pružati potporu u kretanju za gluhoslijepe učenike i osigurati prenošenje vizualnih/auditivnih informacija (opisivanje okoline u nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima),
8. ispisivati na računalu tekst izlaganja predavača tijekom nastave,
9. surađivati s učiteljima/nastavnicima i stručnim suradnicima,
10. obavljati ostale poslove iz članka 3. ovoga pravilnika sukladno potrebama učenika.

(3) Poslovi stručnoga komunikacijskog posrednika definirani sukladno potrebama učenika odnosno skupine učenika u sklopu njegova programa rada mogu sadržavati neke ili sve navedene aktivnosti, a evidenciju o izvršenju rada vodi stručni komunikacijski posrednik.

(4) Program rada stručnoga komunikacijskog posrednika izrađuje stručni suradnik škole kojeg je odredio ravnatelj (u daljnjem tekstu: koordinator) u suradnji s drugim radnicima škole koji su uključeni u odgojno-obrazovni rad s učenicom, pri čemu je nužno voditi brigu o postizanju što samostalnijeg funkcioniranja učenika.

(5) Osim poslova iz stavka 4. ovoga članka koordinator obavlja i sljedeće poslove:

- upućuje stručnoga komunikacijskog posrednika u rad s učenicom,
- prati rad stručnoga komunikacijskog posrednika,
- koordinira sve aktivnosti vezane uz rad stručnoga komunikacijskog posrednika,
- provodi redovite konzultacije sa stručnim komunikacijskim posrednikom,
- surađuje s drugim relevantnim stručnjacima u svrhu izrade programa rada stručnoga komunikacijskog posrednika sukladno individualnim potrebama svakog učenika koji koristi navedeni oblik potpore,
- surađuje s roditeljima/skrbnicima u svrhu davanja potrebnih informacija o radu stručnoga komunikacijskog posrednika.

(6) Koordinator poslove izrade programa rada i ostale poslove iz stavka 5. ovoga članka obavlja u sklopu redovitih tjednih radnih obveza.

Postupak radi ostvarivanja prava na potporu pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika

Članak 6.

(1) Na prijedlog stručnog povjerenstva škole ili nastavničkog vijeća srednje škole, škola koju učenik pohađa podnosi Uredu zahtjev za osiguravanjem potpore pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika učeniku.

(2) Za učenike koji upisuju prvi razred osnovne škole, škola podnosi zahtjev iz stavka 1. ovoga članka do 15. lipnja tekuće godine, a za učenike koji pohađaju osnovnoškolski program do 1. ožujka tekuće godine za sljedeću školsku godinu.

(3) Za učenika koji je upisan u prvi razred srednje škole u ljetnome roku, škola

je dužna podnijeti zahtjev iz stavka 1. ovoga članka do 20. srpnja, a za učenika koji je upisan u prvi razred srednje škole u jesenskome roku u roku od sedam dana od dana upisa.

(4) Za učenika kojemu se pogoršalo psihofizičko stanje škola može podnijeti zahtjev za osiguravanjem potpore pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika tijekom cijele školske godine.

(5) Zahtjev iz stavka 1. ovoga članka podnosi se na obrascu 1. uz koji se prilaže sljedeća dokumentacija:

- za djecu koja se upisuju u prvi razred osnovne škole, mišljenje predškolske ustanove ili ustanove u kojoj je dijete pohađalo program predškole koje sadrži opis funkcioniranja djeteta,
- za učenike koji se upisuju u prvi razred srednje škole, mišljenje osnovne škole koju je učenik završio, a koje sadrži opis funkcioniranja učenika,
- rješenje o primjerenome programu obrazovanja za učenika,
- relevantna medicinska, psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska i druga dokumentacija koju je roditelj/skrbnik dostavio stručnom povjerenstvu škole ili nastavničkom vijeću srednje škole, a koja je bitna za procjenu funkcionalnih sposobnosti i potreba učenika za potporom pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika,
- nalaz i mišljenje jedinstvenog tijela vještačenja (ako ga dijete/učenik posjeduje),
- mišljenje školskoga liječnika o funkcionalnim sposobnostima učenika, koje proizlazi iz relevantne medicinske dokumentacije i neposrednoga pregleda djeteta/učenika,
- suglasnost roditelja s uključivanjem pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika,
- potvrda o uključenosti učenika u psihosocijalne potpore izvan škole (samo za učenike čije ponašanje ugrožava njegovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika),
- okvirni prijedlog programa rada za pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika.

(6) Zahtjev škole s priloženom dokumentacijom u roku od sedam dana od dana primitka Ured dostavlja Stručnom povjerenstvu Ureda koje donosi prijedlog o potrebi uključivanja pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika na obrascu 2. ovoga pravilnika i dostavlja ga Uredu.

(7) Ured prijedlog Stručnog povjerenstva Ureda iz stavka 8. ovoga članka dostavlja osnivaču škole koju učenik pohađa.

(8) Osnivač škole koju učenik pohađa, uz prethodnu suglasnost Ministarstva, donosi odluku o uključivanju pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika u kojoj obvezno navodi razdoblje na koje se pomoćnik u nastavi ili stručni komunikacijski posrednik uključuje te je dostavlja Uredu i školi.

Način uključivanja pomoćnika u nastavi i stručnoga komunikacijskog posrednika

Članak 7.

(1) Škola sklapa ugovor o radu s pomoćnikom u nastavi ili stručnim komunikacijskim posrednikom na određeno vrijeme u skladu s odlukom osnivača škole iz članka 6. stavka 8. ovoga pravilnika.

(2) Iznimno, ustanova iz nadležnosti sustava socijalne skrbi, koja provodi djelatnost odgoja i obrazovanja, ugovara pružanje usluge pomoćnika u nastavi ili stručnih komunikacijskih posrednika s udrugama na određeno vrijeme u skladu s odlukom osnivača ustanove.

(2) U slučaju opravdanih objektivnih promjena nastalih tijekom obavljanja poslova pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika (kao na primjer promjena škole učenika, zamjena i/ili preraspodjela poslova pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika i sl.), škola će pravodobno pisanim putem izvijestiti osnivača škole, koji će uz prethodnu suglasnost Ministarstva izmijeniti odluku iz članka 6. stavka 8. ovoga pravilnika.

Uvjeti za pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika

Članak 8.

(1) Pomoćnik u nastavi mora ispunjavati sljedeće uvjete:

- završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje,
- završeno osposobljavanje za pomoćnika u nastavi.

(2) Stručni komunikacijski posrednik mora ispunjavati sljedeće uvjete:

- završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje,

- završeno osposobljavanje za stručnoga komunikacijskog posrednika.

(3) Pomoćnik u nastavi ili stručni komunikacijski posrednik ne smije biti roditelj/skrbnik niti drugi član uže obitelji učenika kojem/kojima se pruža potpora.

(4) Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi i program osposobljavanja stručnoga komunikacijskog posrednika donosi ministar nadležan za obrazovanje.

(5) Osposobljavanje pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika provode pravne osobe registrirane za obrazovanje odraslih koje imaju odobrenje za izvođenje programa.

(6) Program osposobljavanja pomoćnika u nastavi mora sadržavati:

A) teorijski dio i vježbe:

- inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju,
- razvojne osobitosti učenika s teškoćama u razvoju (za sve vrste teškoća),
- potpora učenicima s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnoga procesa i tijekom razvoja socijalnih vještina,
- sadržaje i oblike suradnje s učiteljima/nastavnicima, stručnim suradnicima, roditeljima/skrbnicima i drugim učenicima u školi,
- komunikacijske vještine,
- prava i obveze učenika s teškoćama u razvoju,
- etički kodeks pomoćnika u nastavi,
- sadržaje iz osnova zdravstvene zaštite.

B) praktična nastava:

- izvodi se u fondu sati propisanim nastavnim planom i programom u skladu sa sadržajima teorijske nastave,
- praktična nastava provodi se u školi koja ima status vježbaonice odnosno u ustanovi koja osigurava posebne uvjete odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju, a s kojom je pravna osoba registrirana za obrazovanje odraslih dužna sklopiti ugovor o provođenju praktične nastave.

(7) Program osposobljavanja stručnoga komunikacijskog posrednika mora sadržavati:

A) teorijski dio i vježbe:

- bio-psiho-socijalne osobitosti gluhih, nagluhih ili gluhoslijepih učenika,
- komunikacija, jezik i govor gluhih, nagluhih ili gluhoslijepih učenika,
- stjecanje znanja i vještina u hrvatskome znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije u gluhih, nagluhih ili gluhoslijepih učenika/osoba,
- tehnike pružanja stručne komunikacijske potpore u nastavnom i izvannastavnom okruženju,
- etički kodeks stručnih komunikacijskih posrednika,
- sadržaje i oblike suradnje s učiteljima/nastavnicima, stručnim suradnicima, roditeljima/skrbnicima i drugim učenicima u školi,
- sadržaje iz osnova zdravstvene zaštite.

B) praktična nastava:

- izvodi se u fondu sati propisanim nastavnim planom i programom u skladu sa sadržajima teorijske nastave,
- praktična nastava provodi se u školi koja ima status vježbaonice odnosno u ustanovi koja osigurava posebne uvjete odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju, a s kojom je pravna osoba registrirana za obrazovanje odraslih dužna sklopiti ugovor o provođenju praktične nastave.

(8) Pravna osoba registrirana za obrazovanje odraslih, koja provodi osposobljavanje pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, dužna je izdati javnu ispravu o završenom osposobljavanju.

IV.) PRIJELAZNE I ZAVRŠNE ODREDBE

Članak 9.

(1) Za učenike koji u vrijeme stupanja na snagu ovoga pravilnika imaju osiguranu potporu pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika škole su dužne uputiti Uredu zahtjev iz članka 6. ovoga pravilnika u roku od 30 dana od dana stupanja na snagu ovoga pravilnika.

(2) Stručno povjerenstvo Ureda dužno je u roku od 90 dana od datuma podnošenja zahtjeva iz stavka 1. ovoga članka donijeti prijedlog o potrebi uključivanja pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika sukladno članku 6. stavku 7. ovoga pravilnika.

(3) Osnivač je dužan u roku od 60 dana od datuma zaprimanja prijedloga Stručnog povjerenstva Ureda donijeti, uz prethodnu suglasnost Ministarstva,

odluke o uključivanju pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika sukladno članku 6. stavku 8. ovoga pravilnika.

Članak 10.

(1) Pravne osobe registrirane za obrazovanje odraslih koje imaju odobrenje za izvođenje programa osposobljavanja pomoćnika u nastavi i/ili programa osposobljavanja stručnoga komunikacijskog posrednika dužne su odobreni program osposobljavanja uskladiti s propisanim programom Ministarstva iz članka 8. stavka 4. ovoga pravilnika.

(2) Osobama koje su završile program osposobljavanja za pomoćnike u nastavi ili program osposobljavanja za stručne komunikacijske posrednike prije stupanja na snagu ovoga pravilnika, priznat će se završeno osposobljavanje prema ovome pravilniku uz uvjet da prethodno polože utvrđeni dopunski ispit u ustanovi u kojoj su prethodno završili program osposobljavanja za pomoćnika u nastavi ili program osposobljavanja za stručnoga komunikacijskog posrednika.

(3) Osobe koje nisu završile program osposobljavanja za pomoćnike u nastavi ili program osposobljavanja za stručne komunikacijske posrednike, a imaju iskustvo u obavljanju poslova pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika, mogu obavljati poslove pomoćnika u nastavili ili stručnoga komunikacijskog posrednika uz uvjet da završe osposobljavanje iz članka 8. ovoga pravilnika u roku od dvije godine od dana stupanja na snagu ovoga pravilnika.

(4) Pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici koji su za školsku godinu 2017./2018. sklopili ugovor o radu s udrugom nastavljaju s radom na temelju sklopljenog ugovora.

Članak 11.

Ovaj pravilnik stupa na snagu osmoga dana od dana objave u Narodnim novinama.

OBRAZAC 1.

ŠKOLA: _____
Broj pošte: _____ Mjesto: _____
Adresa: _____
Tel. _____ Fax. _____
e-mail: _____

KLASA: _____
URBROJ: _____
Datum: _____

ZAHTEJEV ZA UKLJUČIVANJE POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNOGA KOMUNIKACIJSKOG POSREDNIKA

IME I PREZIME UČENIKA

OIB UČENIKA

TRAŽI SE UKLJUČIVANJE (zaokružiti):

- a) pomoćnika u nastavi za učenika
- b) pomoćnika u nastavi za skupinu učenika

c) stručnoga komunikacijskog posrednika		
RAZREDNI ODJEL/SKUPINA	BROJ UČENIKA U RAZREDNOME ODJELU/SKUPINI	OSNOVNE KARAKTERISTIKE RAZREDA (broj učenika s primjerenim programom obrazovanja, broj učenika kojima je potreban pomoćnik u nastavi ili stručni komunikacijski posrednik)
RJEŠENJE O PRIMJERENOME PROGRAMU OBRAZOVANJA ZA UČENIKA:		
KLASA: _____		
URBROJ: _____		
DATUM DONOŠENJA: _____		
PRIMJERENI PROGRAM OBRAZOVANJA: _____		
VRSTE TEŠKOĆA U RAZVOJU (navesti oznaku skupine i podskupine vrsta teškoća iz Orijentacijske liste vrsta teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju):		
ZADOVOLJENI KRITERIJI (zaokružiti):		
<p>A) Za uključivanje pomoćnika u nastavi Učenik svladava nastavni plan i program škole koju pohađa, ali ima veće teškoće koje ga sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te treba stalnu ili povremenu potporu pomoćnika u nastavi odnosno ima veće:</p> <p>a) teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta, b) teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,</p>		

<p>c) teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s višestrukim teškoćama,</p> <p>d) senzoričke teškoće udružene s oštećenjem vida,</p> <p>e) teškoće u ponašanju koje ga ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njegovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika, a uključen je u neki od oblika psihosocijalne potpore izvan škole.</p> <p>B) Za uključivanje stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>Gluh, nagluh ili gluhošlijepi učenik koji svladava nastavni plan i program škole koju pohađa te treba stalnu ili povremenu potporu stručnoga komunikacijskog posrednika u onom sustavu komunikacije koji preferira:</p> <p>a) hrvatski znakovni jezik,</p> <p>b) prilagođeni hrvatski znakovni jezik (taktilni, locirani, vodeni) ili</p> <p>c) ostale sustave komunikacije koji se temelje na hrvatskome jeziku (simultana znakovno-govorna komunikacija, ručne abecede, titlovanje ili daktilografija, očitavanje govora s lica i usana, pisanje na dlanu i korištenje tehničkih pomagala).</p> <p>OPIS FUNKCIONIRANJA UČENIKA (min. pola kartice teksta):</p> <p>- u području komunikacije i socijalne uključenosti</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>- u području kretanja</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>- u području uzimanja hrane i pića</p> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>—</p> <p>- u području obavljanja higijenskih potreba</p> <p>—</p> <p>—</p>
<p>—</p> <p>- u području obavljanja školskih aktivnosti i zadataka</p> <p>—</p> <p>—</p>
<p>—</p> <p>PRIJEDLOG TJEDNOG ZADUŽENJA POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNOGA KOMUNIKACIJSKOG POSREDNIKA</p>
<p>PRIJEDLOG RAZDOBLJA NA KOJE SE UKLJUČUJE POMOĆNIK U NASTAVI/ STRUČNI KOMUNIKACIJSKI POSREDNIK</p>
<p>IME I PREZIME KOORDINATORA POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNOGA KOMUNIKACIJSKOG POSREDNIKA</p>
<p>SUGLASNOST RODITELJA S PRIJEDLOGOM ŠKOLE (zaokružiti):</p> <p>a) suglasan</p>

b) nije suglasan

Potpis roditelja: _____

Privitak:

1. mišljenje predškolske ustanove ili ustanove u kojoj je dijete pohađalo program predškole koje sadrži opis funkcioniranja djeteta za polaznike 1. razreda osnovne škole/mišljenje osnovne škole koju je učenik završio koje sadrži opis funkcioniranja učenika za učenike polaznike 1. razreda srednje škole,
2. rješenje o primjerenom programu obrazovanja za učenika,
3. relevantna medicinska, psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska i druga dokumentacija koju je roditelj/skrbnik dostavio stručnom povjerenstvu škole ili nastavničkom vijeću srednje škole, a koja je bitna za procjenu potreba učenika za potporom pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika,
4. mišljenje školskoga liječnika o funkcionalnim sposobnostima učenika,
5. suglasnost roditelja s uključivanjem pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika,
6. potvrda o uključivosti učenika u psihosocijalne potpore izvan škole (samo za učenike čije ponašanje ugrožava njegovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika),
7. okvirni prijedlog programa rada za pomoćnika u nastavi ili stručnoga komunikacijskog posrednika.

MP

RAVNATELJ/ICA

OBRAZAC 2.

**PRIJEDLOG STRUČNOG POVJERENSTVA UREDA O FUNKCIONALNIM
SPOSOBNOSTIMA UČENIKA I POTREBI UKLJUČIVANJA
POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNOGA KOMUNIKACIJSKOG POSREDNIKA**

<p>Stručno povjerenstvo Ureda za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, odnosno učenika u sastavu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Specijalist školske medicine: _____ 2. Klinički psiholog: _____ 3. Učitelj razredne nastave/nastavnik: _____ 4. Stručni suradnik psiholog: _____ 5. Stručni suradnik pedagog: _____ 6. Stručni suradnik edukacijski rehabilitator: _____ 7. Stručni suradnik logoped: _____ 8. Stručni suradnik socijalni pedagog: _____ 9. Učitelj/nastavnik hrvatskoga jezika: _____ <p>na sjednici održanoj dana _____ na temelju zahtjeva škole i priložene dokumentacije, donijelo je prijedlog o potrebi uključivanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) pomoćnika u nastavi b) stručnoga komunikacijskog posrednika. 	
NAZIV ŠKOLE	
IME I PREZIME UČENIKA	OIB UČENIKA
RAZREDNO ODJELJENJE/SKUPINA	
<p>RAZINA SAMOSTALNOSTI UČENIKA (zaokružiti bod):</p> <p>A) u području komunikacije i socijalne uključenosti:</p> <p>5 - potrebna stalna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, 3 - potrebna povremena potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>_____ (navesti vrstu aktivnosti),</p> <p>0 - nije potrebna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika,</p> <p>B) u području kretanja:</p>	

<p>5 - potrebna stalna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, 3 - potrebna povremena potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>_____ (navesti vrstu aktivnosti),</p> <p>0 - nije potrebna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika,</p> <p>C) u području uzimanja hrane i pića:</p> <p>5 - potrebna stalna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, 3 - potrebna povremena potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>_____ (navesti vrstu aktivnosti),</p> <p>0 - nije potrebna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika,</p> <p>D) u području obavljanja higijenskih potreba:</p> <p>5 - potrebna stalna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, 3 - potrebna povremena potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>_____ (navesti vrstu aktivnosti),</p> <p>0 - nije potrebna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika,</p> <p>E) u području obavljanja školskih aktivnosti i zadataka:</p> <p>5 - potrebna stalna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika, 3 - potrebna povremena potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika</p> <p>_____ (navesti vrstu aktivnosti),</p> <p>0 - nije potrebna potpora pomoćnika u nastavi/stručnoga komunikacijskog posrednika.</p> <p style="text-align: center;">UKUPNO BODOVA: _____</p>
<p>PRIJEDLOG TJEDNOG ZADUŽENJA POMOĆNIKA U NASTAVI/STRUČNOGA KOMUNIKACIJSKOG POSREDNIKA (SATNICA)</p>
<p>RAZDOBLJE NA KOJE SE UKLJUČUJE POMOĆNIK U NASTAVI/STRUČNI KOMUNIKACIJSKI POSREDNIK</p>
<p>Potpisi članova Stručnog povjerenstva Ureda:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

OBRAZAC 3. DNEVNIK RADA

Škola: _____

Razredno odjeljenje/skupina: _____

Ime i prezime učenika: _____

Ime i prezime pomoćnika u nastavi: _____

DATUM:	0. sat	1. sat	2. sat	3. sat	4. sat	5. sat	6. sat	Primjedbe:
	Nastavni predmeti							
	Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)							Potpis pomoćnika u nastavi:
DATUM:	0. sat	1. sat	2. sat	3. sat	4. sat	5. sat	6. sat	Primjedbe:
	Nastavni predmeti							
	Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)							Potpis pomoćnika u nastavi:

Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)										Potpis pomoćnika u nastavi:
DATUM:	0. sat	1. sat	2. sat	3. sat	4. sat	5. sat	6. sat			
Nastavni predmeti										Primjedbe:
Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)										Potpis pomoćnika u nastavi:
DATUM:	0. sat	1. sat	2. sat	3. sat	4. sat	5. sat	6. sat			
Nastavni predmeti										Primjedbe:
Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)										Potpis pomoćnika u nastavi:

Nastavni predmeti	Primjedbe:
Postupci koje primjenjuje u nastavi (upisati šifru aktivnosti)	Potpis pomoćnika u nastavi:

A. Potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti:

1. poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima,
2. poticati učenika na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja uz prethodno savjetovanje s učiteljem/nastavnikom i/ili stručnim suradnikom,
3. pružati potporu učeniku u provedbi pravila rada i igre,
4. davati potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima.

B. Potpora u kretanju:

1. voditi učenika kojemu je potrebna potpora u kretanju (pridržavati, usmjeravati, upozoravati na prepreke i sl.),
2. pružiti potporu učeniku koji se kreće u kolicima pri svladavanju prepreka,
3. voziti učenika u kolicima ako se učenik ne može samostalno voziti te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka,
4. pružiti potporu učeniku u promjeni položaja tijela.

C. Potpora pri uzimanju hrane i pića:

1. dodatno pripremiti hranu učeniku: rezanje, usitnjavanje i sl.,
2. hranjenje ovisno o potrebi učenika,
3. pružiti potporu učeniku pri pijenju.

D. Potpora u obavljanju higijenskih potreba:

1. pružiti potporu pri održavanju higijene,
2. pružiti potporu učeniku u kretanju (vođenje, vožnja) pri odlasku u toalet,
3. pružiti potporu učeniku u korištenju toaleta (stavljanje na toalet i pridržavanje tijekom sjedenja; higijena tijela nakon obavljene nužde; svlačenje i odijevanje odjeće; presvlačenje pelena i higijena tijela pri presvlačenju; pranje ruku nakon obavljene nužde),
4. pružiti potporu učeniku pri presvlačenju (skidanje i odijevanje odjeće i obuće) tijekom boravka u školi i izvanučioničkim aktivnostima ovisno o potrebi učenika i situaciji u školi.

E. Potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka:

1. pružiti potporu učeniku u korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala (Brailleova stroja, taktilne i/ili elektronično-akustične opreme te drugih specifičnih pomagala i opreme),

2. pisati prema diktatu učenika u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom vodeći računa da se ne ometa nastavni proces,
3. pružati tehničku pomoć učeniku u pisanju i izvođenju grafičkih radova,
4. dodavati učeniku školski pribor,
5. pridržavati udžbenik, fiksirati radne listiće i bilježnice za radnu podlogu,
6. pružati potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema napatku učitelja/nastavnika,
7. pružati potporu učeniku u izvođenju primjerenog programa tjelesno-zdravstvene kulture prema napatku učitelja/nastavnika i nadležnoga školskog liječnika,
8. pružati potporu učeniku u provođenju izvanučioničke nastave uz prethodnu potvrdu liječnika školske medicine za učenika izdanu na zahtjev škole u navedenu svrhu,
9. dodatno pročitati zadatak učeniku,
10. usmjeravati pažnju učenika na nastavne aktivnosti,
11. poticati učenika na izvršavanje zadanih uputa,
12. voditi/usmjeravati učenika u izvršavanju zadataka na nastavnome materijalu,
13. drugi oblici potpore učeniku

F. Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu.

G. Drugi oblici pomoći učeniku:

Potpis koordinатора programa pomoćnika u nastavi:

Dodatak 2.

Upitnik PUNinkluzija za pomoćnike u nastavi

Poštovani pomoćnici u nastavi,

U skladu s nastojanjima cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava da se djeci s teškoćama pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć, cilj je ovog istraživanja utvrditi kako pomoćnici u nastavi percipiraju svoju ulogu u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u redovnim osnovnim školama. Upitnik je anonimn pa se nije potrebno potpisivati.

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Molimo Vas da pažljivo pročitate i iskreno odgovorite na svako postavljeno pitanje.

1. Spol:
 - a) muški
 - b) ženski

2. godine života:
 - a) do 30
 - b) do 40
 - c) iznad 40

3. stupanj obrazovanja:
 - a) srednja škola
 - b) preddiplomski studij
 - c) diplomski studij

4. pedagoško-psihološko obrazovanje (PPO):
 - a) da
 - b) ne

5. radionice-seminari o radu s djecom s teškoćama:
 - a) da
 - b) ne

© Napomena: skraćena „PUN“ označava pomoćnika u nastavi

Tvrdnja	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Neodlučna	Slažem se	Potpuno se slažem
1/PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.	1	2	3	4	5
2/PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	1	2	3	4	5
3/PUN potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće.	1	2	3	4	5
4/PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	1	2	3	4	5
5/PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.	1	2	3	4	5
6/PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
7/PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.	1	2	3	4	5
8/PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	1	2	3	4	5
9/PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.	1	2	3	4	5
10/PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/edukacijskog rehabilitatora u školi.	1	2	3	4	5
11/PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.	1	2	3	4	5
12/PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenikom.	1	2	3	4	5
13/PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.	1	2	3	4	5

14/PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.	1	2	3	4	5
15/PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
16/PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.	1	2	3	4	5
17/PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
18/PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	1	2	3	4	5
19/PUN treba pomagati istom učeniku kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.	1	2	3	4	5

Dodatak 3.**Upitnik PUNinkluzija za učitelje**

Poštovani učitelji,

U skladu s nastojanjima cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava da se djeci s teškoćama pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć, cilj je ovog istraživanja utvrditi kako učitelji percipiraju ulogu pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u redovnim osnovnim školama. Upitnik je anonimna pa se nije potrebno potpisivati.

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Molimo Vas da pažljivo pročitate i iskreno odgovorite na svako postavljeno pitanje.

1. Spol:
 - a) muški
 - b) ženski
2. godine života:
 - a) do 30
 - b) do 40
 - c) iznad 40
3. stupanj obrazovanja:
 - a) preddiplomski studij
 - b) diplomski studij
4. zanimanje:
 - a) učitelj razredne nastave
 - b) učitelj predmetne nastave
5. radni staž u sustavu odgoja i obrazovanja:
 - a) do 10
 - b) do 20
 - c) iznad 21

© Napomena: skraćena „PUN“ označava pomoćnika u nastavi

Tvrdnja	Nimalo se ne slažem	Ne slažem se	Neodlučna	Slažem se	Porupno se slažem
1/PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.	1	2	3	4	5
2/PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	1	2	3	4	5
3/PUN potiče ostale učenike u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće.	1	2	3	4	5
4/PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	1	2	3	4	5
5/PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.	1	2	3	4	5
6/PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
7/PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.	1	2	3	4	5
8/PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	1	2	3	4	5
9/PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.	1	2	3	4	5
10/PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/edukacijskog rehabilitatora u školi.	1	2	3	4	5
11/PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.	1	2	3	4	5
12/PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenikom.	1	2	3	4	5
13/PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.	1	2	3	4	5

14/PUN informira roditelje učenika o svakodnevnom aktivnostima u školi.	1	2	3	4	5
15/PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
16/PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.	1	2	3	4	5
17/PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
18/PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	1	2	3	4	5
19/PUN treba pomagati istom učeniku kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.	1	2	3	4	5

Bilješke o autoricama

Dijana Drandić, docentica pedagogije, predaje kolegije iz područja pedagogije, didaktike i interkulturalizma. Akademski stupanj doktorice znanosti iz društvenih znanosti, polje pedagogija, grana posebne pedagogije, stekla je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2013. godine, obranivši doktorsku disertaciju „Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika“ pod mentorstvom prof.dr.sc. Vedrane Spajić-Vrkaš. Autorica je i koautorica značajnog broja znanstvenih i stručnih radova iz šireg područja pedagogije i aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim konferencijama. Područje njezinog znanstvenog interesa jesu interkulturalizam, odnos između obrazovanja i kulture te obrazovanje za različitost.

Lorena Lazarić rođena je u Puli. Po završetku studija talijanskog jezika i književnosti na Pedagoškom fakultetu u Puli zapošljava se kao profesor u osnovnoj školi. Od 1999. je sudski tumač za talijanski jezik. Recenzent je udžbenika namijenjenih za učenje talijanskog jezika u predškolskim ustanovama i školama. Dugogodišnji je suradnik AZOO-a: do 2007. voditelj je Županijskog stručnog vijeća za talijanski jezik u osnovnoj školi Istarske županije, višegodišnji je član Državnog povjerenstva za natjecanja iz talijanskog jezika te je član Ispitnog povjerenstva za polaganje stručnog ispita iz talijanskog jezika (od 2013.). Od 2008. godine zaposlena je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

