

Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama

Leskovar, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:960501>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**JACANJE SURADNJE ŠKOLA I UDRUGA ZA DJECU S
TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

Maja Leskovar

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

JAČANJE SURADNJE ŠKOLA I UDRUGA ZA DJECU S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Maja Leskovar

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Put do inkluzije	2
2.1. <i>Inkluzivno obrazovanje</i>	3
3. Učenici s teškoćama	4
3.1. <i>Učenici s teškoćama u odgojno-obrazovnom sustavu</i>	5
4. Uloga pedagoga	8
5. Suradnja	12
5.1. <i>Suradnja škole i roditelja</i>	14
5.2. <i>Suradnja škole i zajednice</i>	16
5.3. <i>Slobodno vrijeme djece s teškoćama</i>	18
5.4. <i>Suradnja škola i udruga</i>	21
6. Metodologija empirijskog istraživanja	23
6.1. <i>Određenje predmeta istraživanja</i>	23
6.2. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	24
6.3. <i>Način provedbe istraživanja</i>	25
6.4. <i>Uzorak istraživanja</i>	25
6.5. <i>Metoda prikupljanja podataka i instrument istraživanja</i>	26
6.6. <i>Način obrade podataka</i>	27
6.7. <i>Etički aspekt istraživanja</i>	28
6.8. <i>Analiza rezultata i rasprava</i>	28
6.8.1. <i>Kako ispitanici procjenjuju suradnju između djelatnika odgojno-obrazovne ustanove?</i>	29
6.8.2. <i>Kako ispitanici procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama?</i>	29
6.8.3. <i>Kako ispitanici procjenjuju suradnju između škola i lokalne zajednice?</i>	32
6.8.4. <i>Kako ispitanici procjenjuju suradnju između škola i udruga za djecu s teškoćama?</i> 36	
6.8.5. <i>Smatraju li ispitanici da je suradnju moguće unaprijediti?</i>	46
7. Zaključak	48
8. Literatura	50
9. Prilozi	57

Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama

Sažetak

U teorijskom dijelu rada nastojao se objasniti pojam inkluzije, potom je prikazana terminologija vezana uz djecu s teškoćama, a shodno tome i klasifikacija istih. Također, naglasak se stavlja na krucijalnu ulogu suradnje obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice kako bi se djetetu osigurao optimalan razvoj i dao adekvatan odgovor na njegove specifične potrebe. S obzirom da u RH suradnja škola i lokalne zajednice/udruga još uvijek nije adekvatno istraženo područje, u empirijskom dijelu rada pozornost se pridaje toj domeni. Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati iskustva i stavove pedagoga osnovnih škola u RH o (uspostavljenim) suradnjama s lokalnom zajednicom te udrugama za djecu s teškoćama, dobiti uvid u razinu suradnje te spoznati nove perspektive. Istraživanje je provedeno u obliku polustrukturiranog intervjua tijekom veljače 2023. godine, a u njemu je sudjelovalo 6 ispitanica. Analiza podataka ukazala je na još uvijek nedovoljno iskorištene mogućnosti koje nudi suradnja sa zajednicom i udrugama, ali i na različite (ne)mogućnosti ostvarivanja takvih suradnji s obzirom na regionalnu smještenost. U posljednjem dijelu rada predstavljena su zaključna promišljanja o rezultatima, ograničenja istraživanja kao i njegov doprinos.

Ključne riječi: učenici s teškoćama, inkluzija, suradnja s lokalnom zajednicom, udruge za djecu s teškoćama

Strengthening cooperation between schools and associations for children with disabilities

Abstract

In the theoretical part of the paper, the goal was to explain the concept of inclusion and to cover the terminology related to children with disabilities, as well as the disabilities themselves. As we will see in the thesis, the emphasis is always on the cooperation between families, educational institutions and the local community in order to ensure the child's optimal development and provide an adequate response to his specific needs. Given that in CRO, the cooperation between schools and local communities/associations is still not an adequately researched area, I will pay attention to that segment in the empirical part of the paper. The goal of this research was to examine the experiences and opinions of primary school pedagogues in CRO regarding collaborations between the local community and associations for children with disabilities, to gain insight into the level of collaboration and to gain new perspectives. The research was conducted in the form of a semi-structured interview during February 2023, with 6 respondents who participated. The data analysis indicated that there are still underutilized opportunities possible by cooperation between the community and organizations, but has also pointed out the potential (im)possibility of achieving such cooperation due to the regional location. In the last part of the thesis, I have covered my final conclusions regarding the results, pointed out the reserarch limitations as well as its contribution.

Keywords: children with disabilities, inclusion, cooperation with the local community, organizations for children with disabilities

1. Uvod

Percepcija djece s teškoćama kroz povijest uvelike se mijenjala, a samim time i njihovo mjesto unutar sustava odgoja i obrazovanja. Jačanjem svijesti o teškoćama i pravima djece, segregirani odgoj i obrazovanje pronašli su svoj put k inkluziji. Upravo pravo na odgoj i obrazovanje smatra se jednim od temeljnih prava svakog djeteta te ono mora omogućiti optimalne uvjete i mogućnosti svakom djetetu u procesu odgoja i obrazovanja bez obzira na njegove specifične potrebe.

Iako se u suvremenom svijetu teži inkluziji, u okviru odgoja i obrazovanja ponekad škole nisu u mogućnosti pružiti optimalne uvjete svakome djetetu. U tim trenucima, iznimno je bitno da stručnjaci znaju adekvatno odgovoriti na potrebe djeteta te da u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom svakom djetetu omoguće njegovo cjelovito i maksimalno ostvarenje. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i lokalne zajednice još uvijek se na domaćem prostoru smatra neistraženim područjem, no njezina uloga ne smije biti zanemarena. U ovome radu fokus ću staviti na potrebe učenika s teškoćama te ulogu pedagoga pri realizaciji suradnje s lokalnom zajednicom, a konkretnije i udrugama za djecu s teškoćama. U teorijskom dijelu rada, pozornost ću posvetiti inkluzivnom obrazovanju, ulozi pedagoga te načinima na koje se učenik s teškoćama može ostvariti izvan odgojno-obrazovne ustanove. Naglasak će biti stavljen na suradnju djetetove tri najdominantnije sfere života: obitelji, škole i lokalne zajednice.

Odabir ove teme proizašao je iz osobnog interesa za područje rada s djecom s teškoćama kao i određene svjesnosti ograničenja s kojima se djeca s teškoćama svakodnevno susreću pa i u okviru sustava odgoja i obrazovanja. Smatram da, kako bismo uistinu mogli omogućiti svakom djetetu da dosegne svoj maksimum, moramo stvoriti adekvatnu mrežu potpore koja otvara vrata i drugim stručnjacima izvan odgojno-obrazovne ustanove.

2. Put do inkluzije

Percepcija o osobama s teškoćama kroz povijest se značajno mijenjala te se od 14. do početka 16. stoljeća religija i filozofija sve više usmjeravaju na samog čovjeka pa se samim time sve više pozornosti posvećuje i osobama s invaliditetom (Zovko, 1974, prema Sunko, 2016).

Neki od velikih pedagoga i filozofa koji su kroz povijest ostvarili značajan utisak u tom području su Jan Amos Komenski (1592. – 1670.), češki pedagog koji je smatrao da u obrazovanje treba uključiti svu djecu, zatim engleski pedagog i filozof John Locke (1632. – 1704.) koji je vjerovao da je duša po rođenju „tabula rasa“ te je tim shvaćanjem dao prednost odgoju djeteta nad njegovim naslijeđem. Njegov sljedbenik, francuski filozof Jean – Jacques Rousseau, u svome djelu Emil ili O odgoju (1762.) pisao je o promjenama u razumijevanju odgoja, a njegovo djelo mnogi smatraju ishodištem suvremene filozofije odgoja (Žarnić, 2001, prema Sunko, 2016). Kasnije, na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, svoj doprinos dala je i pedagoginja Maria Montessori (1870. – 1952.) koja se vodila tezom da je dijete tjelesno i duhovno biće kojemu moramo pomoći kako bi postiglo svoj puni potencijal, kako bi se razvilo u neovisnog i slobodnog pojedinca, no istovremeno ne preuzimati inicijativu i pretjerano ga navoditi, već mu omogućiti dovoljno slobode da sam svojim iskustvom nauči nešto novo (Zmajlović, 2016).

Velika prekretnica također je bila donošenje Deklaracije o pravima čovjeka i građana koja je imala snažan utjecaj na društvo i odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju. Njome se ojačala svijest o jednakosti, a time i uvjerenje da djeci s teškoćama treba osigurati obrazovanje te ih osposobiti za daljnji život (Bosanac, 1968, Zvonko, 1974, prema Sunko, 2016). Također, kraj 19. stoljeća donosi veliku prekretnicu u shvaćanju jednakosti, pri čemu osobe s invaliditetom postaju jednake pred zakonom, a time i stječu prava na organizirani (posebni) odgoj i obrazovanje (Sunko, 2016). Sve do 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća bio je aktivan segregirani odgoj i obrazovanje. Djeca su imala pristup obrazovanju, no ona s teškoćama isključivala su se iz redovnog sustava. Kao odgovor na segregaciju u 20. stoljeću dolazi do modela socijalne integracije, no za njeno ostvarenje nije bila dovoljna samo fizička prisutnost već je bilo potrebno ostvariti obostranu komunikaciju, suradnju i interakciju. Integracija je tada bila vezana uz model normalizacije jer se dijete s teškoćama pokušavalo „normalizirati“, tj. postići određenu

razinu kako bi potom bilo smješteno u redovnu sredinu, a ukoliko to ne bi bilo moguće, dijete bi se segregiralo (Sunko, 2016). Najznačajniji pomak u obrazovanju, pri postavljanju jednakih prava i mogućnosti za svaku individuu, jest pojava modela inkluzije koji svoje uporište temelji na ljudskim pravima (Bratković, 2004, prema Sunko, 2016). Ono što je potencijalno problematično pri uspostavljanju modela inkluzije jest reprodukcija paradigmi modela integracije i dotadašnjih načina rada s djecom s teškoćama. Kako bi model inkluzije u potpunosti zaživio, potrebno je omogućiti mu postavljanje vlastitih temelja i programa te se oslanjati na nove spoznaje te je upravo implementacija novih obrazovnih paradigmi jedan od izazova s kojima će se pedagozi u svojem radu susresti (Vislie, 2003). Kako bi model inkluzije opstao, a time i samo obrazovanje postalo inkluzivno, nova društveno-konstruktivistička paradigma mora osigurati promjene u nastavnom planu i programu, teorijama učenja i ocjenjivanja te postaviti nove temelje za donošenje novih reformi (Shepard, 2000, prema Vislie, 2003).

2.1. Inkluzivno obrazovanje

U članku 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2007) govori se o pravu na inkluzivno obrazovanje te iznosi detaljniji opis onoga što je potrebno kako bi se obrazovanje transformiralo od integracije prema inkluziji. Konvencija kao jedno od temeljnih ljudskih prava postavlja i inkluzivno obrazovanje u okviru kojega svi učenici imaju jednake mogućnosti na svim razinama obrazovanja te ono od njih ne zahtjeva prilagodbu sustavu. Pojam koji se također često koristi jest integracija, no integracija od učenika zahtjeva prilagodbu sustavu, dok se inkluzija, odnosno uključivanje, odnosi na odgojno-obrazovno okruženje koje se prilagođava djetetu svojim metodama, kurikulumom, kulturom, politikom i praksom. Inkluzija se pojavila kao nadređeni termin integraciji te se odnosi na prihvaćanje i stvaranje jednakih uvjeta za svako dijete, neovisno o njegovim mogućim razlikama (Kiš-Glavaš, 1999, prema Baldaš, 2021), njome se sustav prilagođava djetetu s teškoćama, a ne obrnuto (Inkluzivno obrazovanje: Kako razumjeti članak 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, 2017). Integracija svoj fokus stavlja na isticanje prava djece/učenika s teškoćama, dok inkluzija svoj fokus stavlja na njihova prava (Zrilić, 2022). Postavljanjem uvjeta za inkluziju, sustav omogućava djeci i

ljudima s teškoćama da budu prihvaćeni i cijenjeni takvi kakvi jesu (Guštin i Sošić-Antunović, 2003, prema Horvatić, Šenjug i Lisak, 2010). Kobeščak (2000, prema Baldaš, 2021) govori kako se inkluzijom djeca s teškoćama odgajaju i obrazuju u okruženju sa svojim vršnjacima te napominje kako je promjene potrebno provoditi ne samo u odgojno-obrazovnoj instituciji, već i u cijeloj zajednici.

Kao jedan od navedenih faktora koji se u odgojno-obrazovnom sustavu trebaju prilagođavati djetetu jest i kultura škole. Ona uvelike utječe na cjelokupno funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove te obuhvaća određene norme, vrijednosti, stavove i odnose između svih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, pa samim time i ona može biti izazov za postavljanje adekvatnih uvjeta. Također možemo specificirati područje pa govoriti o inkluzivnoj kulturi škole. U okviru toga naglasak se stavlja na prilagodbu kurikuluma, osiguravanju suradnje i zajedništva te da se svi uključeni osjećaju dobrodošli, a da se različitosti prepoznaju i slave (Marincel, 2020). Neki od autora (Ekins i Grimes, 2009, prema Vican, 2013) pri stvaranju inkluzivne kulture škole naglasak stavljaju na partnerske odnose kako s roditeljima tako i lokalnom zajednicom te ističu važnost suradnje s ustanovama i stručnjacima kako bi se osigurali adekvatni uvjeti za razvoj svakog djeteta (Marincel, 2020). Hornbay (2000) također naglasak stavlja na primjeren i fleksibilan kurikulum, diferenciranu i individualiziranu nastavu te fokus stavlja na jake strane pojedinca i uspostavljanje partnerskih odnosa između škole i obitelji, ali i šire zajednice (Kovač, 2021). Upravo takav holistički pogled na svijet naglašava kolektivne odgovornosti koordiniranog rada te partnerskih i suradničkih odnosa svih koji su dio tog procesa (Bratković i Teodorović, 2003, prema Baldaš, 2021). Suradnja s lokalnom zajednicom i drugim ustanovama veoma je bitna za inkluziju jer se ona sama temelji na principu da svi pripadaju društvu te da mu na određeni način pridonose (Snow, 1991, Bratković, 2004, prema Baldaš, 2021), a cilj takve suradnje jest dobrobit društva u cjelini (Bratković, 2004, prema Baldaš, 2021).

3. Učenici s teškoćama

Govoreći o odgojno-obrazovnom segmentu života djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj, od iznimne je važnosti naglasiti distinkciju na terminološkoj razini pa je shodno tomu potrebno naglasiti razliku u terminima djece s teškoćama i djece s posebnim

potrebama. U kategoriju djece s posebnim potrebama ubrajaju se i darovita djeca, dok se govoreći o djeci s teškoćama (u odgojno-obrazovnom kontekstu) govori o učenicima sa sniženim intelektualnim sposobnostima, učenicima s poremećajima iz autističnog spektra, učenicima s oštećenjem vida, učenicima s oštećenjem sluha, učenicima s poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije, učenicima s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, učenicima s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima, učenicima s poremećajima pažnje/hiperaktivnosti te učenicima sa specifičnim teškoćama učenja (HNOS, 2005, prema Zrilić, 2022).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (64/20), na temelju članka 65. stavka 2. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, ministar znanosti, obrazovanja i sporta donosi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u kojemu stoji orijentacijska lista vrsta teškoća :

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. oštećenje organa i organskih sustava
5. intelektualne teškoće
6. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (NN 24/2015).

3.1. Učenici s teškoćama u odgojno-obrazovnom sustavu

Kao što je već spomenuto, govoreći o djeci s teškoćama, iznimno je bitno osiguravanje adekvatnih, prilagođenih uvjeta za njihov optimalan i cjelovit rast i razvoj. Kako bismo to osigurali, važno je dobro poznavati zakonsku regulativu kojom se promiče nediskriminacija i jednaki uvjeti za sve, bez obzira na njihove teškoće. Jedan od temeljnih dokumenata kojim se to osigurava jest Opća deklaracija o ljudskim pravima. Opća deklaracija o ljudskim pravima usvojena je i proglašena 10. prosinca 1948. godine na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda. Ona predstavlja zajednički dokument svih naroda i

nacija te se njome promiče poštivanje svih ljudskih prava i sloboda. Kroz sve članke Deklaracije promiče se nediskriminacija i jednakost u pravima i slobodi, no članak koji se izričito odnosi na obrazovanje jest članak 26. Članak se sastoji od tri stavke u okviru kojih se naglašava kako svi imaju pravo na obrazovanje, kako ono mora biti okrenuto cjelovitom razvoju pojedinca te promicanju temeljnih ljudskih prava i sloboda. Također je naglašeno kako obrazovanje treba biti besplatno (barem kada je riječ o osnovnim i temeljnim stupnjevima) te da mora promicati razumijevanje, toleranciju, prijateljstvo i mir (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948).

14. prosinca 1960. godine, na zasjedanju Opće konferencije UNESCO-a, usvojena je i Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju u kojoj se, podsjećajući se Opće deklaracije o ljudskim pravima, priznaje načelo nediskriminacije te se naglašava da svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje (Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju, 1960).

Republika Hrvatska jedna je od stranaka Konvencije o pravima djeteta koja je preuzela i zalaže se za obvezu osiguranja i zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda. U Konvenciji su raspisana univerzalna prava koja se jamče svakom djetetu te se u okviru nje svakom pojedincu pristupa kao subjektu s pravima, a ne kao nemoćnom djetetu kojemu je „samo“ potrebna zaštita. Članci Konvencije mogu se podijeliti na prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava te prava sudjelovanja. Sva četiri područja su iznimno bitna i neisključiva u osiguravanju kvalitetnih uvjeta za život djeteta. Pod kategoriju razvojnih prava spada i pravo na obrazovanje. U članku 23 Konvencije o pravima djeteta stoji kako se djetetu s teškoćama trebaju osigurati primjereni uvjeti za njegov duševni i tjelesni razvoj, potrebno je raditi na jačanju njegova dostojanstva te mu je potrebno osigurati adekvatnu posebnu skrb i pomoć. Uzimajući u obzir djetetove posebne razvojne potrebe, potrebno je osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama te ga jednoga dana pripremati za zapošljavanje, uključivanje u zajednicu kao i osigurati njegov sveobuhvatni osobni, kulturni i duhovni razvoj. Također, u članku 29. Konvencije, države članice slažu se da je obrazovanje potrebno usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

U Nastavnom planu i programu za osnovne škole (2006), kao jedni od ciljeva odgoja i obrazovanja navode se stvaranje jednakih mogućnosti za svako dijete te poticanje i kontinuirano unaprjeđivanje svih aspekata u skladu s djetetovim individualnim sposobnostima i sklonostima. U središte se stavlja dijete kao individua u okviru čega je potrebno školski i nastavni rad planirati i pripremati prema djetetovim specifičnim sposobnostima. Isto se utvrđuje i Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), gdje u članku 2. stavku 3 stoji kako se odgoj i obrazovanje temelje na prihvaćanju različitosti, osiguravanju uvjeta i potpore učenicima kako bi maksimalno ispunili svoje potencijale i mogućnosti (Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 152/2014).

Današnji odgojno-obrazovni sustav potiče i omogućava integraciju učenika s teškoćama u redoviti školski sustav. Njihova integracija ovisi o stupnju teškoće kao i psihofizičkoj procjeni (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) stoji kako učenici s teškoćama mogu biti integrirani u redoviti razredni odjel (potpuno uključivanje) kroz redovite nastavne programe uz individualizaciju te prema prilagođenom programu. Također, mogu biti djelomično integrirani sudjelujući u redovitim razrednim odjelima na predmetima iz kulture, dok u posebnim razrednim odjelima slušaju obrazovne predmete prema posebnom programu (Zrilić, 2022). Uključivanjem djece s teškoćama u redovni sustav pruža im se mogućnost da kvalitetnije razvijaju mrežu socijalne potpore sa svojim vršnjacima i u što prirodnijem okruženju (Baldaš, 2021).

Također mogu se školovati prema posebnom programu uz individualizirane postupke te posebnim programima za stjecanje kompetencija. Da bi im to bilo omogućeno, potrebno je utvrditi psihofizičko stanje svakog djeteta. U čl. 4. stavku 1 spomenutog Pravilnika stoji kako primjerene programe utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda. U stavku 2 istoga članka navodi se kako se za utvrđivanje primjerenog programa, osim prijedloga Stručnog povjerenstva Škole, uzima u obzir i nalaz i mišljenje iz drugih postupaka te sva medicinska, psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska i druga podnesena dokumentacija. Ponekad se određene teškoće pojave tijekom školovanja ili su jednostavno naknadno uočene, u tom slučaju učitelj može biti taj koji će prvi uočiti određene teškoće s obzirom na njegov neposredni, kontinuirani rad s učenikom. Ministarstvo znanosti i obrazovanja

objavilo je Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) u kojima se navodi i postupanje ukoliko dođe do naknadnog primjećivanja određene teškoće. Ukoliko do toga dođe, održava se sjednica razrednog vijeća na kojoj se razmjenjuju sve potrebne informacije o odgojno-obrazovnom funkcioniranju učenika koje se zatim analiziraju te se donosi zaključak je li potrebno pokrenuti postupak za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta. Nakon toga potrebno je obavijestiti roditelje/skrbnike o situaciji te ih detaljnije upoznati sa svrhom i ciljem daljnjeg praćenja rada učenika. Sljedeći korak jest sastanak Stručnog povjerenstva Škole gdje se analiziraju do tada skupljene informacije o učeniku kao i specijalistički nalazi i mišljenja drugih institucija. Učitelj zatim izrađuje stručno mišljenje koje obuhvaća niz podataka, a nakon toga i svaki član Stručnog povjerenstva izrađuje svoje stručno mišljenje (u skladu s načelima svoje struke). Nakon ponovnog analiziranja svih prikupljenih informacija, obavlja se razgovor s roditeljima/skrbnicima u okviru kojeg ih se obavještava o prikupljenim rezultatima te im se predlaže primjereni program obrazovanja i primjereni oblici podrške. Roditelji/skrbnici zatim iskazuju svoju suglasnost te se prijedlog stručnog povjerenstva prosljeđuje Upravnom odjelu, odnosno Gradskom uredu.

Do problema može doći ukoliko roditelji/skrbnici odbijaju prihvatiti da njihovo dijete ima problem te odbijaju bilo kakvu suradnju, a samim time svoje dijete stavljaju u nepovoljniji položaj i zakidaju ga za njegov maksimalni napredak.

Prilikom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama veoma je bitno uključiti sve sudionike procesa kako bi se osigurali što kvalitetniji uvjeti za razvoj pojedinca. Bitna je pojačana i kontinuirana suradnja učitelja, učenika, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja/skrbnika, ali i ostalih članova obitelji, društva, lokalne zajednice, nevladinih organizacija, udruga itd.

4. Uloga pedagoga

Uloga pedagoga u inkluzivnom odgoju i obrazovanju je široka te ona podrazumijeva praćenje i unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa uz pružanje potpore svim sudionicima (Zrilić, 2022). U članku 20. stavku 1 Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2013) stoji kako: „*Stručni suradnik*

pedagog planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole i sudjeluje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, sudjeluje u izradi godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikulumu, savjetuje i pomaže u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, sudjeluje u izricanju pedagoških mjera, predlaže mjere za poboljšanje, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađuje i provodi preventivne programe, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole.“

Autorica Zrilić (2022) navodi kako su temeljne zadaće pedagoga suradnja s članovima tima za potporu u izgradnji kurikulumu za učenike s teškoćama, sudjelovanje u uspostavi razrednih odjela, planiranje i provođenje akcijskih istraživanja s ciljem unapređivanja inkluzivne prakse u suradnji s ostalim stručnim suradnicima, sudjelovanje u samovrednovanju škole (osobito kada je riječ o procjeni inkluzivnosti), razvijanje proaktivnosti prema pravima djece s teškoćama kroz rad s učenicima i roditeljima te sudjelovanje u organizaciji i osiguravanju socijalne i zdravstvene zaštite djece, odnosno učenika.

Uloga pedagoga, tj. prioritet njegova rada jest suradnja sa svima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Također, on prati, analizira i istražuje odgojni i nastavni proces te predlaže mjere kako bi se unaprijedila pedagoška djelatnost (Staničić, 2001, prema Balabanić i Vuković, 2020). Područje njegova rada odnosi se na sve one aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi koje pridonose uspješnosti samog pedagoškog procesa kao i njihovih rezultata (Ledić, Staničić i Turk, 2013, prema Balabanić i Vuković, 2020).

Mušanović (2002) je kao osnovne funkcije razvojne djelatnosti školskog pedagoga naveo operativnu, studijsko-analitičku, informativnu, instruktivnu, savjetodavnu, terapijsku i supervizijsku te istraživačku i normativnu funkciju. Operativna se odnosi na neposredni rad školskog pedagoga poput planiranja, koordiniranja, praćenja i evaluacije. Studijsko-analitička se odnosi na cjelovito, kontinuirano i znanstveno utemeljeno praćenje u svrhu vrednovanja kvalitete kao i njezina unapređenja. Informativna djelatnost odnosi se na kontinuiranu analizu potreba sudionika za novim informacijama i zadovoljavanje tih

potreba. Instruktivna djelatnost školskog pedagoga odnosi se na poučavanje i usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnih procesa, dok se savjetodavna, terapijska i supervizijska djelatnost odnosi na radu s djecom, ali i učiteljima, na rješavanju specifičnih razvojnih, životnih i profesionalnih problema. Istraživačka djelatnost odnosi se na promjene i inovacije koje utječu na kvalitetu razvoja svih sudionika, a posljedično i na kvalitetu same ustanove. Posljednja, normativna djelatnost, odnosi se na standardizaciju i razvoj odgovarajućih normi, procedura, protokola (Staničić, 2005).

Nerijetko se, zbog obujma posla i manjka vremena, posao pedagoga zna svesti na onaj „uredski“ (organiziranje stručnih usavršavanja, sudjelovanje u izradi godišnjeg plana i programa ustanove, sudjelovanje u izradi plana rada s djecom s teškoćama kao i darovitom djecom, sudjelovanje u izradi plana zdravstvene, socijalne i ekološke zaštite djece, plan kulturne i javne djelatnosti ustanove, itd.), no bitna uloga pedagoga jest suradnja s ravnateljem, učiteljima, ostalim stručnim suradnicima škole, učenicima i roditeljima, ali i drugim ustanovama u lokalnoj zajednici (Zrilić, 2012). Jedna od njegovih uloga, odnosno zadaća jest koordiniranje rada svih sudionika neposrednog nastavnog procesa te se od njega očekuje da potiče promjene, da potiče učitelje i stručne suradnike na kontinuirano i kvalitetno stručno usavršavanje te da u procesu toga bude spreman, na inovativne načine, riješiti potencijalne probleme s kojima se mogu susresti (Balabanić i Vuković, 2020). Upravo putem stručnih usavršavanja pedagog može pružiti podršku i pomoć učiteljima, a posljedično i učenicima te time osigurati kvalitetniji rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Vuković, 2020).

Ono čemu svaka odgojno-obrazovna ustanova mora težiti jest otvorenost i fleksibilnost u radu, a da bi se takvi uvjeti, tj. takva okolina osigurala, od iznimne je važnosti suradnja svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. Svi uključeni moraju surađivati s ciljem osiguravanja sredine u kojoj se učenici osjećaju sigurno, prihvaćeno i motivirano za rad te je prilikom toga potrebno uzeti u obzir razlike među učenicima kao i njihove posebne potrebe. Pedagog, zajedno s ostatkom stručnog tima, učenicima, ali i roditeljima, modelira kulturu škole. Bitno je učenike poticati na toleranciju, socijalnu osjetljivost, zajedništvo, suradnju, uvažavanje različitosti, bitno je poticati međusobno razumijevanje, razvijati sposobnosti komunikacije te raditi na međuljudskim odnosima. Jedna od uloga

pedagoga u oblikovanju kulture škole jest stvoriti uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj učenika. Također, bitno je ublažiti, otkloniti i prevenirati moguće uzroke i posljedice nasilja (u svim njegovim oblicima) u školi te je potrebno osigurati uvjete za uspješnost svakog učenika bez obzira na njihove moguće razlike. Fokus pri modeliranju adekvatne kulture škole treba biti na cjelovitom razvoju učenika gdje se naglasak neće stavljati na puko stjecanje znanja, već na djetetov intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj (Zrilić, 2012).

Kako bi pedagog mogao sudjelovati u promicanju svega navedenog, potrebna mu je podrška ravnatelja kako se njegov posao ne bi sveo na aktivnosti uredskog tipa. Govoreći o radu pedagoga s djecom s teškoćama, on uključuje koordiniranje timskog rada, iniciranje individualnog rada s učenicima, ali i roditeljima, organiziranje pedagoških radionica (kako u učionici s učenicima, tako i na roditeljskim sastancima), organiziranje seminara i predavanja, kreiranje kulture škole te svakodnevni kontakti s učiteljima, učenicima, roditeljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa kao i pedagoški postupak opservacije, organizaciju izvannastavnih aktivnosti, susreta i druženja koji su od iznimne važnosti za socijalnu integraciju djeteta (Zrilić, 2012). Također iznimno je bitno povezati obiteljski dom i školu te uključiti vanjske suradnike (poput predstavnika ustanova i društava s kojima odgojno-obrazovna ustanova surađuje) u njezin neposredni rad (Vuković, 2020). Upravo takva mreža formalne-stručne podrške pomaže obiteljima da se nose s izazovima s kojima se susreću (Schembri i Abela, 2016, prema Hofman, 2022).

Kako bi djetetova integracija u razrednu skupinu bila što kvalitetnija, bitno je veliku pažnju pridavati i socijalnom aspektu integracije. Često je neuspjeh na socijalnom polju povezan s emocionalnim teškoćama, a time i utječe na akademski uspjeh djeteta, što ponovno može utjecati na djetetovu emocionalnu stabilnost. Svi aspekti integracije učenika međusobno su isprepleteni i ukoliko na jednom od njih stvari ne funkcioniraju kako bi trebale, ono će utjecati na njegovu cjelokupnu integraciju i na djetetov cjelovit razvoj. Nerijetko je učeniku potreban savjetodavni rad, a on je ujedno i jedan od najvećih izazova u radu pedagoga (Balabanić i Vuković, 2020).

Nadalje, u suradnji s učiteljima i stručnim suradnicima, pedagog treba osigurati razvoj socijalnih kompetencija učenika te ih na taj način pripremati za sudjelovanje u društvu/zajednici (Vuković, 2020). U Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj

i obrazovanje (2017) stoji kako je jedna od dužnosti škole, odnosno pedagoga, omogućiti suradnju roditelja i lokalne i šire zajednice (Štefulj i Kušević, 2021). Ono što je zanimljivo jest činjenica da su podaci određenih istraživanja (Vračar i Maksimović, 2017 te Popović i Anđelković, 2017) ukazali na slabiju suradnju s lokalnom zajednicom. Od svih profesionalnih aktivnosti školskih pedagoga, suradnja s lokalnom zajednicom pokazala se kao domena kojoj se posvećuje najmanje vremena, uključujući u to suradnju s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicama lokalne samouprave (Štefulj i Kušević, 2021).

5. Suradnja

Suradnja, u kontekstu ovoga rada, odnosi se na suradnju odgojno-obrazovne ustanove, članova obitelji kao i zajednice u kojoj se nalaze. Kako bi izgradili kvalitetan odnos svi spomenuti moraju zajedno surađivati, planirati i koordinirati programe i aktivnosti na sva tri područja (škola, obitelj, zajednica), a sve s ciljem jačanja djeteta/učenika akademski, osobno, društveno i socijalno (Bryan, 2005; Epstein, 1995; Henderson i Mapp, 2002, prema Bryan i Henry, 2011). U nastojanju da objasne povezanost i utjecaj raznih čimbenika na oblikovanje djeteta, mnogi autori (Ljubetić, 2014; Amatea, 2009; Bartulović i Kušević, 2016; Eret, 2011; Bašić, 1997) pozivaju se na Bronfenbrennerov (1986) model koji prikazuje i obuhvaća nekoliko sustava koji izravno i neizravno utječu na pojedinca. Prvi i onaj koji najizravnije utječe na dijete i onaj u kojemu dijete provodi najviše vremena jest mikrosustav. On najčešće obuhvaća dva najdominantnija okruženja za dijete: obitelj te odgojno-obrazovnu ustanovu. Sljedeći sustav se naziva mezosustav i on se odnosi na poveznicu između djetetovih mikrosustava (poput partnerstva obitelj i odgojno-obrazovne ustanove). Termin egzosustav odnosi se na socijalno okruženje u kojemu se sve navedeno odvija u odnosu na kulturu, zdravstvo, obrazovne, gospodarske i socijalne potpore i to su čimbenici koji neizravno djeluju na samo dijete. Četvrti je makrosustav koji se odnosi na kulturu i subkulturu u kojoj dijete živi (Vasta, Haith i Miller, 2005, prema Eret, 2011), na običaje, rituale ali i obrazovni i zakonodavni sustav. Posljednji sustav koji se spominje jest kronosustav, a on se odnosi na vremenski aspekt u kojemu se sve navedeno odvija, kao i na promjene koje su se dogodile s obzirom na samo dijete, ali i promjene unutar svakog od navedenih sustava (Ljubetić, 2014).

Svi navedeni sustavi međusobno utječu jedan na drugi, izravno ili neizravno. Kako bi razvoj djeteta bio optimalan, od iznimne je važnosti stvoriti adekvatne uvjete i ugodnu okolinu, a isto vrijedi i za svakog učenika kad govorimo o odgojno-obrazovnim ustanovama. Dakako, bitna je suradnja svih koju sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Kako bi se suradnja uopće ostvarila, bitno je ispuniti određene preduvjete, a kao neke od njih Zrilić (2012) izdvaja zajedničku i jasnu viziju, ciljeve, vrijednosti i principe na kojima će se suradnja zasnivati. Zatim navodi važnost prepoznavanja potreba i uzajamne dobrobiti za sve koju su u suradnju uključeni te ističe važnost povjerenja, podrške i komunikacije, kao i potrebnih kompromisa te angažiranost, predanosti i uključenost svih onih koji u suradnji sudjeluju. Kovač i Buchberger (2013, prema Bennet i Thompson, 2011; Sheard i Avis, 2010; Adelman i Taylor, 2000) napominju kako je za ostvarivanje uspješne suradnje potrebna i fleksibilnost pri mijenjanju organizacijskih struktura. Ono što je iznimno bitno napomenuti jest da se u našoj literaturi veoma često termin *suradnja* koristi kao istoznačnica pojmu *partnerstvo*, kao i činjenica da je suradnja između odgojno-obrazovne ustanove i zajednice, u domaćem znanstvenom prostoru, još uvijek poprilično neistraženo područje s ograničenom količinom literature. Ljubetić (2014, prema Štefulj, 2021) naglašava distinkciju između pojmova suradnje i partnerstva te pri tome, objašnjavajući pojam partnerstva, napominje kako se odnosi moći obitelji i škole izjednačavaju, dok je suradnja još uvijek hijerarhijski ograničena. Bartulović i Kušević (2016, prema Štefulj, 2021) koriste pojam suradnje upravo kako se ti odnosi moći ne bi maskirali. Upravo iz tih razloga i u ovome radu koristit će se pojam suradnje. Prilikom uspostavljanja suradnje, bitno je da ona uključuje kvalitetnu, otvorenu, podržavajuću i ravnopravnu komunikaciju, da je inicijativa obostrana, da svi sudionici aktivno sudjeluju u procesu te da se u postavljanju zajedničkih ciljeva u fokus stavlja dijete i njegova dobrobit. Odnosi svih koji sudjeluju trebaju biti ravnopravni, veoma je bitna informiranost kako roditelja tako i odgojno-obrazovnih djelatnika te oboje moraju imati dozu senzibiliteta jedni prema drugima. Također je bitno naglasiti kako se odnosi na relaciji obitelj-ustanova-lokalna zajednica percipiraju kao međusobno povezani sustavi koji su u kontinuiranoj interakciji i međudjelovanju (Ljubetić, 2014), a njihova međusobna interakcija mora biti bazirana na osiguravanju najpovoljnijih uvjeta za djetetov cjelokupni razvoj.

5.1. *Suradnja škole i roditelja*

Oblik suradnje koji je u praksi najprisutniji jest suradnja unutar odgojno-obrazovne ustanove, kao i suradnja s roditeljima/skrbnicima djeteta. Obitelj je djetetova primarna zajednica pa je samim time bitno uskladiti zahtjeve obitelji i škole kako se dijete ne bi našlo u nepovoljnom položaju i situaciji gdje treba 'birati' koje stavove, vrijednosti i razmišljanja će prihvatiti i preuzeti. Kroz povijest se shvaćanje suradnje obitelji i škole značajno mijenjalo te je autorica Amatea (2009, Bartulović i Kušević, 2016, prema Štefulj, 2021) spomenula tri paradigme njihovih međusobnih odnosa. Prva paradigma, paradigma separacije, obitelj je smatrala jedinom odgovornom za odgoj djeteta, dok se školi pridavala obrazovna svrha te suradnja, kao takva, zapravo i nije postojala. Učitelji, tj. nastavnici bili su jedini stručnjaci s potrebnim kompetencijama za prenošenje znanja, a na obitelj se gledalo kao na posebnu, odvojenu domenu. U paradigmi sanacije počinje se uvažavati utjecaj obitelji na obrazovanje djeteta, no zbog pozitivnih napora škole smatra se da njezino djelovanje mora biti ograničeno. Tek u paradigmi suradnje odnosi moći između te dvije domene počinju se izjednačavati, stvara se okružje uvažavanja, dvosmjerne komunikacije te se dolazi do spoznaje kako je od iznimne važnosti da svi sudjeluju u stvaranju adekvatnih uvjeta za cjelokupan, holistički rast i razvoj djeteta, a time naravno mislimo i na suradnju odgojno-obrazovne ustanove s roditeljima. Od odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja očekuje se da nadiđu potencijalne različitosti u mišljenju, pronađu zajednički jezik, a sve s ciljem optimalnog razvoja, obrazovanja i odgoja djeteta te da njihov odnos bude baziran na povjerenju, otvorenosti, objektivnosti, toleranciji, uvažavanju kako osobnih tako i profesionalnih vještina (Baškarić, 2021). Bez roditeljske podrške, škola će imati limitiran utjecaj na dijete (Cihat, 2016), a najkvalitetniji i najefikasniji rezultati postižu se upravo kvalitetnom suradnjom (Berkowitz, 2002, prema Cihat, 2016). Stoll i Fink (1994) naglašavaju važnost partnerskih odnosa obitelji i škole te također, u okviru toga, ističu važnost savjetodavnog rada s roditeljima, dvosmjerne komunikacije, uključivanje roditelja u donošenje odluka te suradnju sa širom društvenom zajednicom (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Govoreći o kvaliteti suradnje između škole i obitelji, veoma je bitno obratiti pozornost i na ograničenja s kojima se različite obitelji mogu susresti prilikom ostvarivanja te suradnje. Lareau i McNamara Horvat (1999, prema Kušević, 2015), govoreći o suradnji

obitelji i škole, govore i o reprodukciji postojećih društvenih nejednakosti koje i dan danas uvelike utječu na ostvarivanje suradnje između te dvije, djetetu najbližije domene. Ukoliko škola ne osvijesti markere različitosti koji se najčešće odnose na ekonomski i kulturni kapital roditelja (koji se posljedično preslikava na njihove vremenske mogućnosti), razina njihova obrazovanja, razvijenosti vokabulara itd., društvena nejednakost, u ovom slučaju konkretnije mogućnosti roditelja za ostvarivanje intenzivnije suradnje sa školom, bit će otežana, a moguće i onemogućena. Bartulović i Kušević (2016, prema Kovač, 2021), na tragu toga, govore o trofaznoj progresiji u okviru koje je potrebno osvijestiti vlastitu poziciju, upoznati tuđu te povećati mogućnost izbora. Moran i sur. (2004, prema Zrilić, 2022) navode trostruke pozitivne ishode uspostavljanja partnerskih odnosa s roditeljima. Prvi ishodi odnose se na dijete, na pozitivno ponašanje, na njegov emocionalni razvoj kao i edukacijska postignuća. Zatim govore o pozitivnim ishodima za roditelje koji se odnose na roditeljske vještine, stavove i uvjerenja, njihova znanja i razumijevanja kao i njihovo emocionalno i mentalno zdravlje. Posljednji ishodi odnose se na dijete i roditelje, tj. izgradnja njihova pozitivnog odnosa.

Škola je jedna od faktora koji imaju značajnu ulogu u razvijanju suradničkih i partnerskih odnosa, a upravo jedna od njih odnosi se na osiguravanje što kvalitetnijih uvjeta za uključivanje roditelja. Od iznimne je važnosti razvijati inovativne pristupe i strategije koje će poticati roditelje na uključivanje i koje će ih prepoznati kao važne resurse (Pavalache-Iliea i Tirdia, 2015, prema Kovač, 2021). Iz stvaranja kvalitetnog odnosa i suradnje između roditelja i djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, dijete će najviše profitirati. Osjećat će se sigurnije te će mu taj izgrađen odnos moći služiti kao primjer kvalitetnog uspostavljanja socijalnog kontakta (Lauc, 2021). Kvalitetan odnos i komunikacija dovest će do boljeg razumijevanja samog djeteta te će mu se na taj način moći kvalitetnije pomoći i prilagoditi njegovim potrebama.

Nažalost, do problema može doći ukoliko roditelji nisu svjesni djetetovih potreba, u ovom slučaju određenih poteškoća. Škola je ta koja u toj situaciji pokušava osvijestiti i usmjeriti roditelje kako bi se djetetu omogućili adekvatni uvjeti za rast i razvoj. Još uvijek se nerijetko događa da roditelji ne žele prihvatiti da je njihovom djetetu potrebna pomoć, odbijaju bilo kakve opservacije i daljnje dijagnosticiranje potencijalnog problema s kojima se dijete susreće. Na taj način, nesvjesno, otežavaju i onemogućavaju maksimalni napredak djeteta. Ukoliko dijete ne dobiva pomoć koja mu je potrebna često dolazi do

smanjene motivacije za školi, teže prilagodbe okolini kao i osjećaja manje vrijednosti (Zrilić, 2012). Iz tog razloga, ali i mnogih drugih, bitno je imati otvorenu, dvosmjernu komunikaciju s roditeljima, ali i biti spreman na moguća neshvaćanja i neprihvatanja djetetova problema kao i mogućeg pružanja otpora s njihove strane. U takvim situacijama bitna je naša profesionalna osjetljivost prema emocijama roditelja kao i mogućnost naše prilagodbe za svaku specifičnu, individualnu situaciju.

Roditelji uz formalnu i neformalnu podršku, informiranje i savjetovanje mogu uvelike doprinijeti kvalitetnijem i potpunijem razvoju djeteta s teškoćama (Radošević, 2021). Upravo socijalna podrška omogućava pojedincima informacije o dostupnim resursima u zajednici te im na taj način pomaže nositi se sa kriznim situacijama (Dobrotić i Laklija, 2012).

No što je sa suradnjom na široj razini, odnosno suradnjom s lokalnom zajednicom, zdravstvenim institucijama kojima određena djeca redovno pristupaju, logopedima (izvan odgojno-obrazovne ustanove), stručnim timovima, fizikalnim terapijama, psiholozima, psihijatrima, drugim školama, nevladinim organizacijama i specijaliziranim ustanovama ili pak udrugama? Kako bi se osigurali što kvalitetniji uvjeti za rad i napredak djeteta, ne bi li suradnja trebala biti proširena i na druge ustanove?

5.2. *Suradnja škole i zajednice*

Zajednica se smatra jednom od tri najvažnije domene koje se konstantno isprepliću u djetetovu životu. Obitelj i odgojno-obrazovna ustanova su dvije domene o kojima se najčešće raspravlja, kao i o njihovoj međusobnoj isprepletenosti, no i one same su dio zajednice u kojoj se nalaze. O tome govore i Epstein i Sanders (2006, prema Epstein, 1987, 2001) govoreći o teoriji preklapajućih sfera utjecaja te naglašavaju kako je socijalizacija učenika, kao i njihov uspjeh, bolja ukoliko te tri domene surađuju. Prema ovoj teoriji, odgovornost za učenikov napredak (kako osobni, socijalni, tako i obrazovni) nije isključivo na obitelji, već i škola i lokalna zajednica trebaju pronalaziti nove načine kako da uključe obitelj u svoje programe i aktivnosti, a sve s ciljem cjelokupnog i maksimalnog razvoja svakog djeteta (Epstein i Sanders, 2006, prema Štefulj, 2021). Epstein i Voorhis (2010) preklapanje tih triju domena (obitelji, škole i zajednice) prikazali

su i pomoću vanjske i unutarnje strukture. Vanjska se odnosi na činjenicu da tri spomenute domene mogu djelovati zajedno ili razdvojene, ovisno o filozofiji, politikama i aktivnostima unutar društva u kojima se nalaze. Unutarnja struktura odnosi se na interpretaciju odnosa i veza između te tri domene i načina na koji djeluju na uspjeh učenika. Kako bi njihov utjecaj bio što povoljniji na oblikovanje pojedinaca, odnosno djece, bitno je kontinuirano pratiti i raditi na unapređivanju međusobnih interakcija i suradnje.

Ljubetić (2013, prema Štefulj, 2021) je naglasila kako je dužnost odgojno-obrazovnih stručnjaka omogućiti obiteljima stručnu podršku i savjetovanje te im znati ponuditi odgovarajuću pomoć. S obzirom na propisani plan i program školovanja, određene satnice, ograničenog vremenskog okvira i mogućnosti individualnog rada s djecom s teškoćama, bitno je znati uputiti roditelje i djecu na dodatne izvanškolske resurse koje će djetetu pomoći da ostvari svoj puni potencijal. Tu zajednica ima ključnu ulogu s obzirom da škola ne može uvijek ponuditi i osigurati učeniku sve ono što mu je potrebno te je ponekad nužno pomoć zatražiti i izvan odgojno-obrazovne ustanove. Govoreći o suradnji odgojno-obrazovne ustanove i zajednice, u prvi plan pri ostvarivanju suradnje, u suvremenom dobu, dolazi rad pedagoga. Utjecaj pedagoga više nije sveden isključivo na rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi, već se upravo on smatra poveznicom između škole, obitelji i lokalne zajednice. On je taj koji prepoznaje nove resurse u zajednici, informira se o njima te ih je u mogućnosti ponuditi obiteljima kako bi odgovorio na njihove specifične potrebe (Štefulj, 2021).

Mogućnost svakog djeteta, a posebice djeteta s teškoćama, da se ravnopravno uključi u zajednicu, neophodno je za njegov cjeloviti razvoj. Uključivanje svake osobe s teškoćama u zajednicu, nažalost ovisi o stavu same zajednice kao i njihovoj informiranosti i educiranosti. Još uvijek je nerijetko zastupljeno shvaćanje kako škola s udrugama i zajednicom treba surađivati u trenutku kada dođe do određenog problema i s ciljem rješavanja istog. Na taj način na suradnju se gleda kao rješenje određenih problema čime se skriva cijela lepeza mogućnosti koju bi ta suradnja ustvari i mogla omogućiti. Uključivanje u zajednicu pridonijet će stjecanju znanja, vještina i stavova, a kako bi se to ostvarilo bitno je da svi čimbenici zajedno rade na mogućnosti inkluzije pojedinca u zajednicu. Govoreći o čimbenicima u ovom slučaju, govorimo o institucijama, njihovim stručnjacima, roditeljima i samoj djeci. Svaka zajednica treba omogućiti jednake uvjete

svima, omogućiti im korištenje usluga kulture, umjetnosti, športa i zabave kao i osjećaj pripadnosti i ravnopravnosti (Petrović, 2010). Na suradnju odgojno-obrazovne institucije i zajednice treba se gledati kao dugotrajni proces na koji se bitno reflektirati te ga evaluirati kako bi se kontinuirano radilo na poboljšavanju njegove kvalitete (Sanders, 2002).

Pristupanjem izvannastavnim resursima i slobodno odabranim aktivnostima djeca jačaju socijalne kontakte, međusobne odnose te jačaju sebe kao individuu. Interakcija s drugom djecom, rad u manjim, neformalnim grupama, omogućuje djeci ugodniju atmosferu za rad, obogaćuje školski kontekst tolerancijom, socijalnom osjetljivošću te unaprjeđuje komunikacijske vještine svih prisutnih. Takav rad omogućuje djeci da uoče međusobne razlike, da se upoznaju s njima te da ih naposljetku i prihvate (Zrilić, 2012). Ulažući u kvalitetu provođenja slobodnog vremena osoba s teškoćama, podupirući ih i pružajući im adekvatnu podršku za sudjelovanje u zajednici, potičemo njihov cjelokupni razvoj kao i kvalitetu njihova života (Žulić, Oreški Bradarić i Žižek, 2010).

5.3. *Slobodno vrijeme djece s teškoćama*

Jedan od bitnih aspekata života djeteta s teškoćama jest njihova maksimalna inkluzija, ne samo u odgojno-obrazovnim ustanovama već i u zajednici u kojoj se nalaze. Slobodno vrijeme obitelji smatra se veoma bitnim aspektom koji uvelike može poboljšati kvalitetu života djece s teškoćama, ali i ostalih članova obitelji (Mactavish i Schleien, 2004, prema Đurašin, 2018).

Rosić (2005) napominje kako aktivnosti slobodnog vremena imaju određene funkcije te ih dijeli na: preventivnu, kurativnu, korektivnu, zdravstveno-rekreativnu, odgojno-obrazovnu te zabavnu funkciju (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Navedene funkcije pomažu pri odabiru izvannastavnih aktivnosti te nadopunjuju odgojno-obrazovno djelovanje škole s ciljem individualnog razvoja svakog učenika (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Djeca razne životne dobi se nerijetko, osim u školama, pokušavaju maksimalno ostvariti i u njihovom slobodnom vremenu. Previšić (2000) slobodno vrijeme definira kao vrijeme aktivnog odmora, razonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog

potvrđivanja ličnosti (Žulić, Oreški Bradarić i Žižek, 2010). Mlinarević i Brust Nemet (2012) navode kako s pedagoškog stajališta slobodno vrijeme, odnosno slobodne vremenske aktivnosti, treba omogućavati pojedincu da se putem njih ostvari, realizira i potvrdi te da djeci s teškoćama omogući prilike za igru, učenje, usavršavanje vještina te samoaktualizaciju. Slobodno vrijeme mora biti osmišljeno, smisleno oblikovano te organizirano, a ostvaruje se kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Škole su prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnom i srednjem školstvu (NN, br. 87, 2008) dužne brinuti o organizaciji i provođenju nekoliko oblika izvannastavnih aktivnosti, no njihova je realizacija često sputavana s obzirom na organizacijske, kadrovske i materijalne mogućnosti pojedine škole (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Izvannastavne aktivnosti djeci s teškoćama omogućuju raznolik razvoj osobnosti, pospješuju njihovu motivaciju i socijalne vještine (Mlinarević i Brust Nemet, 2012), a nemogućnost pristupanja istima veoma često može biti otežano s obzirom na njihove teškoće te im one mogu otežati integraciju u zajednici i participiranje u određenim aktivnostima s obzirom na njihova ograničenja (Clemente, 2017). Mactavish i Schleien (2004) napominju kako se često obitelji s djecom s teškoćama susreću s izazovom pri pronalasku odgovarajućih aktivnosti (Đurašin, 2018). Veoma bitnu ulogu u tom igraju stručnjaci, treneri, zajednica i njihova razina informiranosti o djeci s teškoćama, njihovim problemima i mogućnostima. Također, bitna je socijalna osjetljivost i edukacija svih navedenih kao i vršnjaka s ciljem stvaranja nediskriminirajućeg okruženja i uvjeta za rad s djecom s teškoćama.

Slobodno vrijeme i slobodne vremenske aktivnosti za djecu su iznimno važne jer ona najlakše uče spontano upravo u okviru aktivnosti slobodnoga vremena, no veoma je bitno djetetu pružiti i aktivnosti slobodnog vremena koje služe kao prilika za odmor i razonodu (Hodge i Runswick-Cole, 2013, prema Kranjčina, 2020). Slobodno vrijeme Potkonjak (1989) definirao je kao vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez obveze ili nužde. To je vrijeme „izvan svih profesionalnih, porodičnih i društvenih obveza u kojemu pojedinac po svojoj volji odabire sadržaje aktivnosti odmora, razonode i stvaralaštva“ (Valjan Vukić, 2013). Jerbić (1973) pak, govoreći o slobodnom vremenu, govori o skupu aktivnosti u kojima individue sudjeluju nakon zadovoljavanja primarnih prirodnih i fizioloških potreba. Također, u slobodno vrijeme pojedinac je

oslobođen poslova, obveza i dužnosti prema školi, obitelji, poslu i zajednici, slobodno vrijeme shvaća se kao vrijeme koje pojedinac uzima za sebe, prema svojim vlastitim interesima, željama i sposobnostima (Vukasović, 2001, prema Valjan Vukić, 2013). Slobodno vrijeme utječe na cjelokupni razvoj individue, oblikuje njegovo znanje, vještine i sposobnosti, ali i socijalni i emocionalni aspekt njegova života (Zrilić, 2022).

Slobodno vrijeme školske djece, najčešće se odvija putem izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti, u sklopu škola, udruga, organizacija, pokreta i raznih saveza (Opačak, 2010). Djeca upisuju razne plesne škole, bave se sportom, sudjeluju u raznim radionicama, kampovima te upisuju dodatne škole stranih jezika kao i glazbene škole. Sve ove aktivnosti ispunjavaju njihovo slobodno vrijeme, ali i pomažu djetetu da se emocionalno, kognitivno, tjelesno i motorički razvije, da bude zadovoljnije i sigurnije samim sobom, da stvori nova prijateljstva izvan škole te da sudjeluje u lokalnoj zajednici. Fizička aktivnost dokazano pozitivno utječe, kako na fizičke, kognitivne sposobnosti djeteta, tako i na njegovo psihičko zdravlje kao i akademski uspjeh (Smith, 2005; Murphy i Carbone, 2008; Wind i sur., 2004, prema Balić, 2022). Kvalitetno provođenje slobodnog vremena djeci donosi osjećaj sreće i zadovoljstva, podiže njihov moral, samopoštovanje i samopouzdanje, unaprjeđuje im sliku o njima samima, daje im osjećaj slobode i neovisnosti te pomaže pri razvijanju vještina rješavanja problema (Mannell i Kleiber, 1997, prema Opačak, 2010). Nažalost, koliko god se tome težilo, sva djeca ni dan danas nemaju jednake mogućnosti pa time i djeca s teškoćama često imaju ograničenu dostupnost sadržaja i aktivnosti kojima se mogu baviti u slobodno vrijeme. One aktivnosti koje su dostupne upravo njima, često znaju biti namijenjene samo njima (Opačak, 2010), čime se gubi određena socijalna komponenta i šire shvaćanje različitosti. Često aktivnosti imaju fokus na djetetove teškoće umjesto na maksimum koji bi dijete bilo sposobno postići (Evans i sur., 2017, prema Kranjčina, 2020). Naravno, posebni programi namijenjeni samo i isključivo njima nemaju nužno negativni predznak jer putem njih oni jačaju svoj identitet, prihvaćaju svoje oštećenje i pronalaze svoj način da ravnopravno sudjeluju u društvu (Opačak, 2010).

Autori Hodge i Runswick-Cole (2013) govore o preprekama s kojima se djeca s teškoćama mogu susresti pri pristupanju aktivnostima slobodnog vremena te ih dijele na vanjske i unutarnje prepreke. Vanjske se odnose na fizičke i materijalne barijere,

strukturalne prepreke, manjak ili nepostojanje prijevoznih sredstava kao i nekvalificiranost osoblja koje provodi određene aktivnosti (Kranjčina, 2020). Kao unutarnje prepreke, Hodge i Runswick-Cole (2013) navode stavove pojedinaca, okoline i društva koji značajno mogu utjecati na razvoj djeteta (Kranjčina, 2020).

King i sur. (2003) faktore koji utječu na sudjelovanje djece s teškoćama dijele na faktore vezane uz okolinu, obitelj i dijete (Kranjčina, 2020). Okolinske faktore autori vežu uz nedostatak prijevoznih sredstava, nedostatak prilagođene infrastrukture, manjak prilagođenih programa, manjak informacija o programima kao i financijski aspekt. Također, naglašavaju stavove i stereotipe okoline te moguće restrikcije kao posljedice birokracije, zakona i propisa (King i sur., 2003, prema Kranjčina, 2020). Sljedeći faktori su oni vezani uz obitelj te pri tome autori navode financijsku situaciju obitelji koja je usko povezana s mogućnostima prijevoza kao i izdancima za zdravstvenu skrb djeteta (King i sur., 2003, prema Kranjčina, 2020). King i sur. (2003) kao posljednju skupinu faktora navode faktore koji su vezani uz samo dijete. Ti faktori se odnose na djetetove kognitivne, emocionalne, komunikacijske i fizičke sposobnosti (Kranjčina, 2020).

Ono što također može biti prepreka pri ravnopravnom uživanju slobodnog vremena jest arhitektonska neprilagođenost, prijevoz, financijska nemogućnost, kao i nedostatak vremena (Opačak, 2010). Opačak (2010) također navodi načela Konvencije, participaciju i nediskriminaciju, na kojima bi trebalo intenzivno raditi kako bi se uklonile postojeće barijere za inkluziju djece s teškoćama. Kao treću bitnu stavku navela je i pripremljenost odraslih koji rade s djecom, jer nerijetko se događa da se odrasli osjećaju nedovoljno obrazovani, educirani, informirani i pripremljeni za rad s djecom s teškoćama. Kako bi se stvorili jednaki uvjeti za sve, nužna je osjetljivost kao i prepoznavanje svih dječjih prava, potreba i problema (Reić Kukoč i Pezo, 2010).

5.4. Suradnja škola i udruga

Mnoga djeca s teškoćama, osim kroz neke od primjerenih programa rada te podrške koju dobivaju u školi od strane stručnog tima u obliku savjetodavnih razgovora ili pak logopedskih vježbi, kao i asistenata u nastavi, pomoć dobivaju i izvan škole. Tako neki, s obzirom na teškoće koje imaju, dodatno posjećuju logopeda izvan škole, odlaze kod

psihologa ili psihijatra, a ukoliko je riječ o nekom obliku motoričkih problema, djeca često odlaze na fizikalne terapije i vježbe. Veliku ulogu u njihovom napretku i razvoju često zauzimaju i aktivnosti u slobodnom vremenu pa time nekolicina djece i njihovi roditelji surađuju i s udrugama koje nude razne sadržaje za djecu s teškoćama. Udruge pružaju različite rehabilitacijske, edukacijske i informacijske aktivnosti za djecu, a time unaprjeđuju djetetovu kvalitetu života (Devčić, 2022). Radi potrebe definiranja udruga koristit ću se Zakonom o udrugama (2022) u čijem Članku 4. stoji kako su udruge „...svaki oblik slobodnog i dobrovoljnog udruživanja više fizičkih, odnosno pravnih osoba koje se, radi zaštite njihovih probitaka ili zauzimanja za zaštitu ljudskih prava i sloboda, zaštitu okoliša i prirode i održivi razvoj, te za humanitarna, socijalna, kulturna, odgojno-obrazovna, znanstvena, sportska, zdravstvena, tehnička, informacijska, strukovna ili druga uvjerenja i ciljeve koji nisu u suprotnosti s Ustavom i zakonom, a bez namjere stjecanja dobiti ili drugih gospodarskih procjenjivih koristi, podvrgavaju pravilima koja uređuju ustroj i djelovanje tog oblika udruživanja“. Upravo se udruge smatraju najčešćim oblikom neprofitne organizacije (Lijić, 2021). Udruge za djecu s teškoćama često same (ili u suradnji s drugim udrugama) provode različite radionice kako za djecu tako i roditelje, a provode i rehabilitacijske i logopedске tretmane, defektološke i senzorne terapije te osvještavaju i informiraju roditelje i djecu o njihovim pravima i mogućnostima.

Uz institucionalnu podršku koju roditelji dobivaju od odgojno-obrazovne ustanove, upravo su udruge te koje roditeljima omogućavaju dodatne izvore informacija, pravne savjete, upute ali i podršku. Suradnja škola s nevladinim organizacijama je moguća i poželjna, no kako bi se ostvarila, potrebna je otvorenost škole, njezinih djelatnika, ali i svakog pojedinca koji je uključen u odgojno-obrazovni proces (Kovač, 2021).

S obzirom da je na našim područjima suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i lokalne zajednice još uvijek slabije istraženo područje, a samim time i suradnja škola i udruga za djecu s teškoćama, u empirijskom dijelu rada pokušat ću dati doprinos tom području djelovanja.

6. Metodologija empirijskog istraživanja

6.1. *Određenje predmeta istraživanja*

Prilikom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama iznimno je bitno uključiti sve sudionike koji su izravno (ali i neizravno) uključeni u odgojno-obrazovni proces te ostale članove obitelji, kao i lokalnu zajednicu. Neupitno je kako rad odgojno-obrazovnih djelatnika, njihovi osobni stavovi i percepcije oblikuju njihove interakcije s roditeljima učenika, a posljedično utječu i na uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces (Epstein, 1986). Epsteinina (1987) teorija preklapajućih sfera utjecaja naglašava činjenicu kako obitelj, odgojno-obrazovna ustanova i zajednica imaju krucijalnu ulogu pri socijalizaciji djece, kao i njihovom obrazovanju (Sanders, 2001). Također, Epstein u svojoj teoriji govori o činjenici da učenici lakše uče i ostvaruju bolje rezultate ukoliko postoji pozitivna, kvalitetna suradnja između doma, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice (Epstein i Sanders, 2006; Epstein i Van Voorhis, 2010). Ukoliko te tri domene surađuju, učenici će se osjećati sigurno, bolje će razumjeti ciljeve koje im postavlja sustav obrazovanja te će se više truditi ostvariti svoj puni potencijal. Također, na taj će način graditi pozitivne stavove prema školi i lokalnoj zajednici (Epstein, 1995). Upravo se od djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, roditelja i drugih organizacija očekuje da osiguraju kvalitetne, učinkovite i pravedne mogućnosti za uspostavu suradnje kako bi se osigurao maksimalni uspjeh učenika (Epstein, 1992; Graham-Clay, 1999; Taylor i Adelman, 2000; Christenson i Sheridan 2001; Adelman, 2002, prema Epstein i Van Voorhis, 2010) upravo u tome vidljiva je jedna od bitnijih uloga pedagoga (Staničić, 2001, prema Balabanić i Vuković, 2020). Suradnja škole sa zajednicom uključuje formalne dogovore koji se mogu odnositi na suradnju škola s pojedincima, udrugama, raznim organizacijama iz privatnog sektora, ali i suradnju škola s javnim institucijama, a sve s ciljem pružanja podrške i pomoći učenicima, ali i povećavanju resursa škole i zajednice (Anderson-Butcher i sur., 2008). Waddock (1995) govori o tome kako odgojno-obrazovne ustanove ne mogu same djeci omogućiti maksimalnu potporu i pripremiti ih za kasnije aktivno sudjelovanje u društvu i zajednici te napominje kako dobre škole moraju biti dio veće cjeline, tj. dio zajednice (Sanders, 2001). Kao što su Štefulj i Kušević

(2021) napomenule, upravo aspekt suradnje s lokalnom zajednicom često nije dovoljno iskorišten te se upravo tom aspektu suradnje pridaje najmanje vremena.

Aspekti poput nedostatka vremena, preopterećenosti i zaokupljenosti administrativnim dijelom posla ili malog broja članova stručnog tima škole, nerijetko otežavaju, a ponekad i onemogućavaju mogućnost osiguravanja/postavljanja uvjeta za suradnju s lokalnom zajednicom, a time, sukladno temi ovoga rada, i suradnju s udrugama za djecu s teškoćama. Djeci s teškoćama potrebno je omogućiti uvjete za ostvarivanje njihova punog potencijala, a ponekad to nije moguće ostvariti isključivo unutar odgojno-obrazovne ustanove, već je pomoć potrebno tražiti i u zajednici. Kako je na našim prostorima područje suradnje s lokalnom zajednicom slabije istraženo, a samim time i suradnja s udrugama za djecu s teškoćama, smatram kako postoji potreba za istraživanjem tog oblika suradnje. Nadam se da će ovo istraživanje pružiti uvid u moguće razloge trenutno slabije suradnje s lokalnom zajednicom, odnosno udrugama te omogućiti uvid u potencijalne načine kako tu suradnju ojačati.

6.2. *Problem i cilj istraživanja*

Problem ovog istraživanja odnosi se na slabije zastupljenu suradnju odgojno-obrazovnih ustanova s udrugama za djecu s teškoćama, a cilj istraživanja jest ispitati iskustva i stavove pedagoga osnovnih škola u Republici Hrvatskoj o (uspostavljenim) suradnjama s lokalnom zajednicom te udrugama za djecu s teškoćama, dobiti uvid u razinu suradnje te spoznati nove perspektive o spomenutoj problematici.

Iz navedenog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

- Kako ispitanici procjenjuju suradnju djelatnika odgojno-obrazovne ustanove?
- Kako ispitanici procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama?
- Kako ispitanici procjenjuju suradnja između škola i lokalne zajednice?
- Kako ispitanici procjenjuju suradnju između škola i udruga za djecu s teškoćama?
- Smatraju li ispitanici da je suradnju moguće unaprijediti?

6.3. *Način provedbe istraživanja*

Istraživanje je provedeno tijekom veljače 2023. godine u šest osnovnih škola na području Republike Hrvatske. Pet škola nalazilo se na području Kontinentalne Hrvatske, dok je jedna s područja Jadranske Hrvatske. Za prikupljanje podataka odabran je kvalitativni metodološki pristup te je za potrebe istraživanja korištena metoda polustrukturiranog intervjua. Ovaj koncept izabran je kako bi se kvalitetnije ispitali stavovi pedagoga te uz njihove stručne procjene dobila i doza subjektivnosti o zadanoj problematici te kako bi se stekle nove perspektive o istoj. Pri slanju poziva na sudjelovanje u istraživanju, putem e-maila zatražena je suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3). Svi pedagozi unaprijed su bili upoznati sa svrhom i ciljem istraživanja, kao i mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku te su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno i anonimno (Prilog 1). Prosječno vrijeme trajanja intervjua bilo je 30 minuta.

6.4. *Uzorak istraživanja*

Za ovo istraživanje odabran je neprobabilistički uzorak od šest pedagoga osnovnih škola na području Republike Hrvatske. Prvotni plan bio je intervjuirati pedagoge osnovnih škola različitih županija kako bi se uočile potencijalne razlike s obzirom na samo mjesto/grad, no s obzirom na mali odaziv pedagoga, sudjelovalo je šest pedagoga. Tri pedagoga rade u osnovnim školama većih gradova u Republici Hrvatskoj, dok druga tri rade u osnovnim školama manjih gradova/mjesta u Republici Hrvatskoj. Veći broj sudionica (S1, S2, S3, S4 i S5), dolazi s područja Kontinentalne Hrvatske, dok je jedna sudionica (S6) s područja Jadranske Hrvatske.

Za svakog sudionika u istraživanju bilježio se spol, dob, stručna sprema, godine radnog staža te godine rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj su trenutno zaposleni. Također, ono što je bitno napomenuti jest kako su škole, s obzirom na broj učenika, raznovrsne, kao i po broju stručnih suradnika koji se nalaze u stručnom timu škole (Tablica 1).

Tablica 1: Uzorak ispitanica

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
SPOL	ž	ž	ž	ž	ž	ž
DOB	28	55	37	62	36	44
STRUČNA SPREMA	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS
GODINE RADNOG STAŽA U STRUCI	2	24	10	39	10	20
GODINE RADNOG STAŽA NA POZICIJI PEDAGOGA U TRENUTNOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI	2 mjeseca	24	3,5	18	9	18
STRUČNJACI OD KOJIH SE SASTOJI TIM ŠKOLE	Logopedinje, psihologinje, knjižničarke i pedagoginje	Pedagog, knjižničar, psihologinja	Pedagog, psiholog, soc. pedagog, knjižničar	Psiholog, rehabilitator, knjižničarka i pedagog	Pedagoginja, knjižničarka	Logoped, psiholog, knjižničar, pedagog

6.5. Metoda prikupljanja podataka i instrument istraživanja

U ovom istraživanju korištena je kvalitativna metodologija, a metoda korištena za prikupljanje podataka bio je polustrukturirani intervju. Istraživanje se smatra interakcijskim procesom podložnim promjenama svih sudionika kao i samih uvjeta istraživanja (Moser, 1975, prema Halmi i Crnoja, 2003), a kvalitativna istraživanja akcijski su usmjerena te koriste jezik koji se koristi u svakodnevnom govoru, akcijama i interakcijama sudionika te se on odnosi na razumijevanje i interpretaciju svakodnevnih životnih situacija. Također, slobodan je i neformalan što omogućuje opušteniju interakciju među sudionicima istraživanja (Halmi, 2013). Kvalitativna istraživanja omogućuju nam dublji uvid i razumijevanje određenog problema (Tkalac, Sinčić i Pološki 2014). Polustrukturirani intervju kao metoda prikupljanja podataka u ovom istraživanju, izabran je kako bi se utvrdili stavovi i mišljenja pedagoga te kako bi se ispitanicima dala određena sloboda u odgovaranju (Tkalac, Sinčić i Pološki 2014). Ova vrsta intervjuja pruža mogućnost ispitivaču da po potrebi prilagođava redoslijed pitanja, postavlja potpitanja te omogućuje detaljniji uvid u osobnu priču ispitanika (Žentil Barić, 2016, prema Kos, 2021). Intervju je s dijelom ispitanica (područje Grada Zagreba) proveden

uživo, a s ostatkom putem Zoom aplikacije. Polustrukturirani intervju (Prilog 2) sastojao se od tri dijela s ukupno 24 čestice. Prvi dio sastojao se od pitanja zatvorenog tipa te se odnosi se na opće podatke o ispitanicama (spol, dob, stručna sprema, godine radnog staža ukupno te godine radnog staža u toj ustanovi) i sastoji se od pet čestica. Drugi dio odnosi se na opće podatke o odgojno-obrazovnoj ustanovi i učenicima te se sastoji od šest pitanja. Treći, posljednji dio intervjuja odnosi se na ispitivanje stavova i mišljenja pedagoga o suradnji odgojno-obrazovne ustanove s udrugama za djecu s teškoćama. Ovaj dio intervjuja je najopširniji te se sastoji od osamnaest čestica.

6.6. *Način obrade podataka*

Nakon provedbe intervjuja uslijedilo je prvotno preslušavanje snimki, nakon čega je, pri ponovnom slušanju, rađena transkripcija razgovora. S obzirom da u nekim intervjuima razgovor nije tekao prema postavljenim pitanjima (odnosno ne istim redoslijedom), nakon pisanja transkripta, odgovori su bili priloženi odgovarajućem pitanju kako bi se kasnije prilikom analize, lakše grupirali. Prilikom pisanja analize, odgovori ispitanica bili su grupirani po pitanjima, a podaci za koje se smatralo da nisu relevantni za temu, izostavljeni su iz pismene analize. Odgovore za koje se smatralo da su relevantni za temu, posebno su istaknuti. Također, ukoliko su se odgovori preklapali, zajednički su grupirani, a neki od njih zatim posebno istaknuti. Na temelju dobivenih odgovora, izvodili su se zaključci te su neki teorijski potkrepljeni. Svim ispitanicama, prilikom pisanja analize, dodijeljene su odgovarajuće oznake (S1, S2, S3 itd.) kako bi im se osigurala anonimnost.

Određeni podaci poput broja učenika u školi, broja djece s teškoćama s rješenjem u školi te županije u kojima se škole nalaze, izostavljeni su iz pismene analize kako bi se ispitanicama osigurala anonimnost te kako se njihovi odgovori ne bi mogli povezati s ustanovama u kojima rade.

Dobiveni rezultati prikazani su u poglavlju o analizi rezultata i raspravi.

6.7. *Etički aspekt istraživanja*

Kao što je već navedeno, svim ispitanicama prilikom pisanja ovog rada te njegove analize, dodijeljene su odgovarajuće oznake (S1, S2, S3...) u svrhu osiguravanja njihove anonimnosti. Određeni podaci poput broja učenika u školi, broja učenika s teškoćama (s rješenjem) te županije kojoj pripadaju odgojno-obrazovne ustanove, isključene su iz pismenog dijela rada kako bi se minimalizirala mogućnost povezivanja informacija sa samim ispitanicama. Na ovaj način pokušalo se osigurati ispitanike od mogućih negativnih posljedica ili neugodnosti. Sve ispitanice pismeno su dale svoju suglasnost za sudjelovanje u istraživanju te su bile obaviještene da u bilo kojem trenu istraživanja imaju pravo odustati od sudjelovanja.

Etički izazov prilikom provođenja kvalitativnog istraživanja, u ovom slučaju specificiranog na polustrukturirani intervju, jest objektivnost ispitanika, ali i samog istraživača prilikom analize podataka. S obzirom na činjenicu da se određeni podaci zbog osiguravanja anonimnosti ispitanicama ne prikazuju u analizi, u pitanje može doći jesu li ti podaci potencijalno mogli utjecati na širu sliku i donošenje zaključaka prilikom analize rezultata.

6.8. *Analiza rezultata i rasprava*

Ono što nije navedeno u Tablici 1. jesu oblici potpore koju učenici s teškoćama dobivaju. Sve škole imaju zastupljenu promjenu oblika školovanja te pomoćnike u nastavi. Ispitanica (S1) navela je i logopedsku terapiju te pomoć u učenju od psihologa i pedagoga. Ispitanica (S5) napomenula je kako nemaju logopeda, no vrtić s kojim dijele prostor ustanove ima zaposlenog logopeda koji povremeno pomaže i njihovim učenicima.

6.8.1. *Kako ispitanici procjenjuju suradnju između djelatnika odgojno-obrazovne ustanove?*

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na uspostavljenu suradnju između djelatnika odgojno-obrazovne ustanove. Suradnja djelatnika odgojno-obrazovne ustanove preduvjet je za osiguravanje ugodne, sigurne i poticajne okoline za rast i razvoj učenika, kao i preduvjet za stvaranje uvjeta za suradnju s drugim akterima obrazovnog procesa. Način, kao i intenzitet komunikacije, oslikava se na međusobne odnose između svih prisutnih u procesu odgoja i obrazovanja te posljedično utječe na individualni, ali i grupni razvoj (Reardon, 1998, prema Radoš, 2021). Kvalitetna komunikacija jedan je od preduvjeta za uspostavu kvalitetne suradnje, a bez suradnje ne može se osigurati razvoj zajednice (Pavić-Rogošić, 2007, prema Radoš, 2021). Na pitanje kakva je suradnja između djelatnika ustanove s obzirom na djecu s teškoćama, dio ispitanica složio se da je suradnja zadovoljavajuća (S3, S4, S5, S6), dok su ispitanice S1 i S2 naglasile kako to varira s obzirom na to s kime surađuju:

Veoma često ovisi o razrednim ili predmetnim nastavnicima te o njihovoj angažiranosti povezanoj s učenicima s teškoćama. Često je uključenost razrednih učitelja nešto veća, dok kod učitelja predmetne nastave varira od osobe do osobe. (S1)

Neki to prihvate lakše, neki teže, ali nema nam druge, svatko radi minimum koji mora, a netko se u potpunosti da u to. Ali to je kao i svugdje gdje je kolektiv različitih ljudi. (S2)

6.8.2. *Kako ispitanici procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama?*

Suradnja roditelja i odgojno-obrazovne ustanove smatra se složenim procesom koji zahtijeva međusobno razumijevanje, povjerenje, spremnost na dogovore i kompromise (Maleš, 1992, prema Kolak, 2006). Upravo odnos, odnosno suradnja građena na takvim temeljima, osigurat će djetetu kvalitetnije uvjete za razvoj i napredovanje (Kolak, 2006), a u tome se vidi i cilj suradnje roditelja i škole (Irović, 1994, prema Kolak, 2006).

Pitanje postavljeno ispitanicama odnosilo se na učestalost, kvalitetu suradnje te činjenice tko češće suradnju inicira. Pitanje postavljeno ispitanicama odnosilo se na ostvarenu suradnju s roditeljima djece s teškoćama (na čimbenike poput učestalosti, kvalitete te iniciranja suradnje). Dio ispitanica naglasio je kako suradnja s roditeljima zna biti izazovna (S1, S2, S4, S6).

Definitivno najizazovnija. Često roditelji i stručni suradnici imaju isti cilj, ali različite perspektive, zbog čega zna doći do otpora od strane roditelja, a nerijetko su i veoma osjetljivi. Što se suradnje tiče, inicirana je s obje strane, no puno češće se javljaju kada misle da nešto ne ide prema pravilima po pitanju npr. promjene oblika školovanja njihovog djeteta i često je takav oblik komunikacije sa strane roditelja odmah napadački. (S1)

Roditelji su često u otporu kad uoče problem, prvo već kod odgode kad vidimo da imaju neke teškoće, a kamo li kasnije, pogotovo za prilagodbu ili za posebni program. Treba dosta s njima razgovarati o tome, zašto je to važno, koja je razlika između individualizacije pristupa i prilagodbe programa i sl. (S4)

Ponekad je teško roditelje suočiti s teškoćom, ali tada je potrebno biti profesionalan i odraditi to na način koji je primjeren da roditelji to i prihvate. Bitna je njihova uloga jer oni su ti koji svojim potpisom omogućuju pokretanje primjerenog oblika školovanja. E sad, što u situaciji kada se oni protive? Mi se uvijek trudimo omogućiti im dovoljno vremena. Imali smo nedavno situaciju gdje su roditelji odbili promjenu oblika školovanje, jer su htjeli napraviti sve da do individualizacije ne dođe. Mi smo im dali vremena, no s druge strane bili smo/su upozoreni na moguće loše ocjene, ali ukoliko su roditelji spremni na suradnju, oni će to na kraju i prihvatiti. Svakako roditelji imaju pravo na svoje mišljenje, ali meni se to ne čini nužno loše, potrebno je ostati profesionalan i znati uvjeriti roditelje. Tu i tamo se dogodi takva situacija, ali bitno je to riješiti za dobrobit djeteta. (S6)

Ostatak ispitanica (S3, S5) odgovorio je da je suradnja zadovoljavajuća.

Suradnja s roditeljima također je zadovoljavajuća. Uglavnom učestalo dolaze na individualne razgovore, javljaju se uvijek na telefon, uvijek su dostupni,

pravovremeno donose potrebnu dokumentaciju i suradnja je uglavnom obostrana. Prihvaćaju da dijete ima teškoće i ne rade od toga probleme. Imali smo jednu situaciju pri upisu dječaka (...uklonjen naziv teškoće... (op.a.)) kada smo predložili roditeljima da bi možda bilo bolje da ide u specijalnu ustanovu (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) koja je relativno blizu, oni čak organiziraju prijevoz po dijete i vraćaju ga nazad i to je cjelodnevni boravak u okviru kojega se može raditi po grupama te smo mislili kako bi to možda bilo bolje za njega što se tiče obrazovnog aspekta tiče). Međutim, roditelji su izrazili želju da on bude uključen u redovnu školu i to smo ispoštovali. Dječak dobro funkcionira u školi, iako smo i dalje mišljenja da bi možda bolje naučio/usvojio obrazovne sadržaje kada bi bio uključen u specijalnu ustanovu, no on je dio našeg kolektiva. Uključen je u školske priredbe i različita događanja i dobro funkcionira u školi te ga svi učenici jako dobro prihvaćaju. (S5)

Govoreći o aspektu iniciranja suradnje, većina ispitanica je naglasila kako nerijetko one iniciraju suradnju s roditeljima (S1, S2, S3, S4, S5). Ispitanica (S4) naglasila je kako u suradnji s učiteljima, često prve iniciraju suradnju s ciljem pokretanja timske obrade, ponekad i roditelji naprave prvi korak, no većinom je škola ta koja inicira suradnju.

Posljednja ispitanica (S6) naglasila je kako ne može procijeniti tko suradnju češće inicira.

Ponekad nama i roditelji sami ukažu za potrebnu opservaciju djeteta. To je najčešće u višim razredima kada primijete da dijete ne može savladavati neke sadržaje kao prije te nas onda o tome i obavijeste. Ovisi, ne bih mogla sada procijeniti što prevladava. (S6)

Prvim i drugim istraživačkim pitanjem nastojao se dobiti uvid u suradničke odnose unutar odgojno-obrazovne ustanove koji uključuju suradnju između djelatnika te suradnju s roditeljima učenika. Uspostavom kvalitetnih suradničkih odnosa između odgojno-obrazovnih djelatnika osigurava se pozitivno ozračje koje posljedično oblikuje kulturu škole te postavlja temelje za optimalniji rast i razvoj učenika. Komunikacija između djelatnika je od velike važnosti pri određivanju i realizaciji odgojno-obrazovnih ciljeva te ona, ukoliko je adekvatna, omogućava napredak samih procesa kao i organizacije

ustanove (Sikavica i sur., 2008, prema Radoš, 2021). Dio ispitanica odgovorio je kako je suradnja između djelatnika, s obzirom na djecu s teškoćama, zadovoljavajuća, dok su dvije ispitanice naglasile kako suradnja varira s obzirom na sam kolektiv.

Govoreći o suradnji odgojno-obrazovne ustanove i roditelja bitno je temelje suradnje postaviti na razumijevanju, uvažavanju i poštivanju mogućih različitosti te je od iznimne važnosti profesionalnost, ali i osjetljivost stručnjaka na moguće zahtjeve roditelja. Suradnja roditelja i odgojno-obrazovne ustanove zahtijeva obostrano prihvaćanje savjeta te otvorenosti za promjene (Maleš, 1992, prema Kolak, 2006). Po odgovorima ispitanica o suradnji škola s roditeljima djece s teškoćama, rekla bih da je inicijalno informiranje o mogućem problemu, odnosno prvo predlaganje promjene oblika školovanja djeteta, stavka koja najčešće izaziva nelagodu i otpor roditelja. U takvim situacijama, osjetljivost stručnjaka od iznimne je važnosti. Ispitanice su naglasile da suradnja zna biti zadovoljavajuća, no da su upravo djelatnici odgojno-obrazovne ustanove ti koji će suradnju najčešće inicirati.

6.8.3. Kako ispitanici procjenjuju suradnju između škola i lokalne zajednice?

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na suradnju odgojno-obrazovnih ustanova s lokalnom zajednicom. Lokalna zajednica omogućava šire stjecanje novih iskustva i stvaranje uvjete za daljnji i sveobuhvatniji razvoj djeteta te omogućuje djeci upoznavanje s novim oblicima rada (Brašnić, 2019). Često se u kontekstu suradnje škola i lokalne zajednice govori o programima koji su usmjereni na prevenciju neželjenih ponašanja ili pak rješavanju već postojećih problema. No, suradnja s lokalnom zajednicom utječe i na jačanje kompetencija učenika kao i promicanje raznih aktivnosti na relaciji škola-lokalna zajednica (Kovač i Buchberger, 2013) čime se dodatno osnažuju i sami učenici, ali i jača duh zajednice. Sve sudionice izrazile su zadovoljstvo suradnjom odgojno-obrazovne ustanove s lokalnom zajednicom.

Odlična. Gradska smo škola te surađujemo na svim manifestacijama i gradskim projektima. (S3)

Imamo jako dobru suradnju s lokalnom zajednicom. (S5)

Na pitanje u kojim oblicima i s kime dolazi ta suradnja, sve sudionice navele su školsku liječnicu, policiju, centar za socijalnu skrb te gradske knjižnice, dok je jedna (S1) navela i suradnju s Centrom za pružanje usluga u zajednici, mjesnu zajednicu, vrtić, vatrogasni dom, lokalne obrte, Centar za rehabilitaciju te Hrvatski zavod za zapošljavanje (Slika 1).



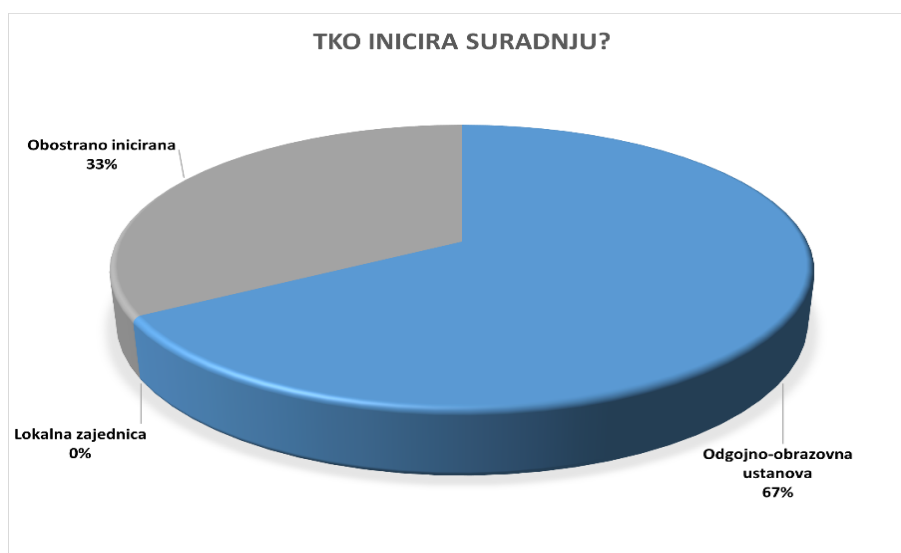
Slika 1. Suradnja odgojno-obrazovne ustanove i lokalne zajednice

Suradnja je najčešće vezana za pojedine ustanove, npr. vrtić kada govorimo o prelasku iz vrtića u školu. Također, knjižnice znaju imati svoja predstavljanja knjiga ili pak autora pa učenici odlaze u knjižnicu ili netko dolazi u školu njima držati predavanje. Centar za rehabilitaciju pri obilježavanju važnih dana, Centar za pružanje usluga u zajednici s kojima surađujemo jer se neki njihovi korisnici kod nas školuju, surađujemo u tom kontekstu i s njihovim odgajateljima. Također, sa Hrvatskim zavodom za zapošljavanje za učenike s teškoćama gdje su onda uključeni i učenici i njihovi roditelji. (S1)

Naši načelnici se rado odazivaju na sve pozive, dolaze na priredbe te su zbilja uvijek dostupni za nas, pogotovo kada obilježavamo Sv. Nikolu i sličan veliki blagdan, uvijek su tu. Općenito imamo dobru suradnju i sa školskom doktoricom i s doktoricom obiteljske medicine. Ona nam je tu u blizini i dođe kad god treba, kao i patronažna sestra. U blizini naše škole nalazi se i muzej tako da i s njima imamo dobru suradnju, djeca redovito idu na radionice, odazivaju se i sudjeluju. Imamo i dobru suradnju s vatrogasnim društvom. Ako učenike trebamo odvesti u susjednu školu zbog nekog događanja, bez problema surađujemo, organiziraju nam prijevoz. Surađivali smo i s društvom umirovljenika, s lovačkim društvom i Crvenim križem. Suradnja s Centrom za socijalnu skrb je relativno dobra, no ima prostora za napredak. (S5)

Govoreći o iniciranju suradnje, četiri ispitanice (S1, S2, S4, S6) naglašavaju da suradnju s lokalnom zajednicom pretežito inicira odgojno-obrazovna ustanova, dok su posljednje dvije ispitanice (S3, S5) naglasile kako je suradnja inicirana s obje strane (Slika 2).

Suradnja je obostrano inicirana, kad god netko ima neku potrebu javi se te se odazovu jedni i drugi. (S5)



Slika 2. Iniciranje suradnje škola i lokalne zajednice

Sljedeće pitanje odnosilo se na resurse unutar zajednice s kojima se surađuje kako bi se ostvarila potpora za učenike s teškoćama. Sve sudionice navele su kao jedan od resursa pomoćnike u nastavi, dok je jedna ispitanica (S4) navela i specijalizirane ustanove te nekolicinu udruga s kojima su u nekom trenu ostvarili suradnju (Slika 3).

Za tri učenika imamo pomoćnike u nastavi, njih bira županija kroz projekt (...uklonjen naziv projekta... (op.a.)). To su sve učenici koji imaju i neke organske teškoće. Kada smo tražili asistente morali smo točno bodovati prema njihovim kriterijima i morala se negdje podvuci crta, no lijepo surađujemo sve ove godine. Ravnateljica je organizacijski koordinator za asistente, a ja sam stručni koordinator. (S2)

Tu baš nemamo nekakvu mrežu potpore za učenike s teškoćama. Spominjala sam već pomoćnike u nastavi. Oni su zaposleni preko projekta županije, a oni koji nisu odobreni od njih, su nam odobreni od strane Društva multiple skleroze. To je udruga s kojom surađujemo, oni su zapravo njihovi zaposlenici, ali rade kod nas. No, to je u principu to što se naše suradnje s njima tiče. (S5)

Uz pomoćnike u nastavi najviše surađujemo sa specijaliziranim ustanovama poput Specijalne bolnice Kukuljevićeva, Rebro, SUVAG, Centara za mlade, Udruženjem „Djeca prva“ te Udrugom Korak po korak. (S4)



Slika 3. Resursi lokalne zajednice za ostvarivanje mreže potpore

Kovač i Buchberher (2013) naveli su kako odgojno-obrazovne ustanove najintenzivnije surađuju s ustanovama iz lokalne zajednice, govoreći pri tome o gradskim knjižnicama, muzejima, kazalištima kao i drugim javnim ustanovama te jedinicama lokalne uprave i samouprave. Ispitanice su suradnju s lokalnom zajednicom procijenili kao zadovoljavajuću. Najčešće se ta suradnja odnosi na državne institucije s kojima im je suradnja i zakonski obvezujuća. Tim putem mrežu potpore ostvaruju sa školskom liječnicom, s policijom te nadležnim centrom za socijalnu skrb. Osim tog aspekta, suradnja je učestala i u kontekstu kulturnog uzdizanja. Pri tome, odgojno-obrazovne ustanove suradnju ostvaruju s gradskim knjižnicama, muzejima, kazalištima i slično. Putem navedenih ustanova djeca imaju mogućnost prisustvovati na raznim događajima, radionicama i predavanjima te se na taj način dodatno uključiti u sam rad zajednice.

6.8.4. Kako ispitanici procjenjuju suradnju između škola i udruga za djecu s teškoćama?

Četvrto istraživačko pitanje odnosi se na suradnju između škola i udruga za djecu s teškoćama, na oblike njihove suradnje, na aspekt iniciranja suradnje te na učestalost suradnje (ukoliko je uopće ostvarena). Također, ono se odnosi i na ulogu pedagoga pri realizaciji te suradnje kao i mogućnosti stručnih usavršavanja. Lalić (2006) je udruge definirao kao nevladine organizacije koje služe za unaprjeđivanje neke skupine ili opće dobro u javnoj sferi (Lalić, 2006, prema Bošnjak, 2018). Udruga je organizacija oformljena od strane građana te služi za rješavanje mogućih problema u zajednici ili promicanja nekog interesa (Šepetavec, 2012, prema Bošnjak, 2018).

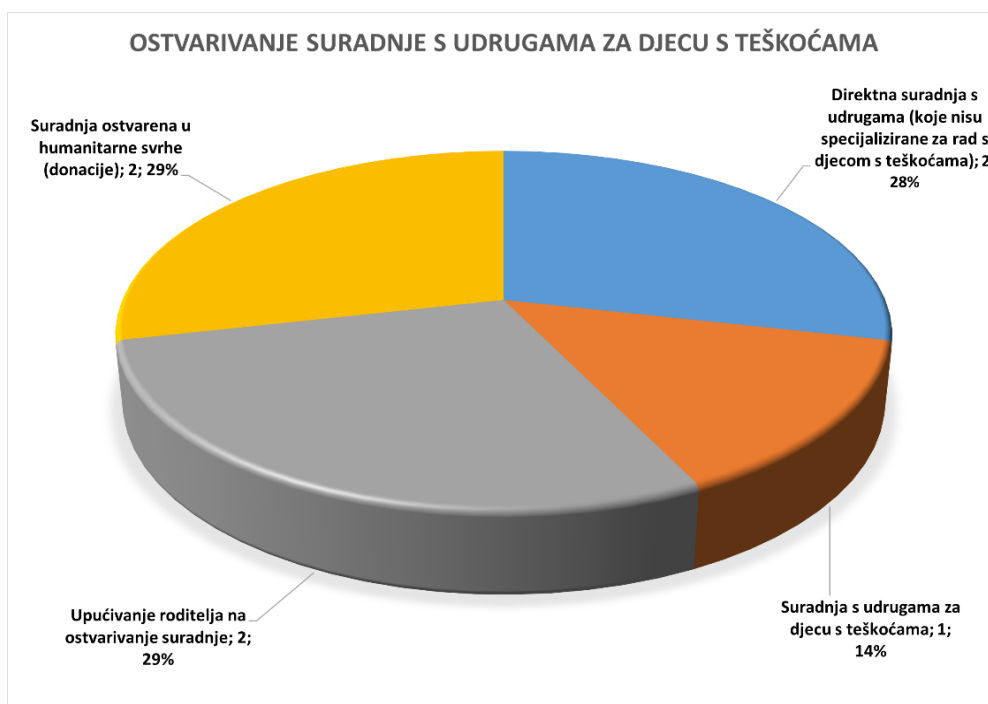
Na pitanje surađuju li škole s udrugama za djecu s teškoćama i ukoliko da, s kojima, ispitanice su imale razne odgovore (Slika 4), no ono što je primjetno jest da je suradnja s udrugama koje su ciljano za djecu s teškoćama, veoma slaba. Ispitanice (S4, S6) navele su kako njihova školska djeca ne surađuju s udrugama direktno, već da škola upućuje roditelje na suradnju, ukoliko su u mogućnosti. Dvije ispitanice (S5, S6) navele su kako je njihova suradnja s udrugama u humanitarne svrhe, odnosno podržavaju ih na nivou godine u smislu donacija, dok je jedna ispitanica (S3) navela kako suradnja s udrugama ne postoji.

Što se tiče udruga, mi s njima kontaktiramo u ovom dijelu humanitarne suradnje. Na godišnjem nivou barem jednu udrugu koja se bavi teškoćama djece podržimo u smislu nekih donacija. U tom smislu surađujemo. Što se tiče drugog oblika suradnje, roditelji privatno vode djecu, ukoliko za to imaju mogućnosti. (S6)

Jedna od ispitanica (S5) navodi kako nemaju ostvarenu suradnju niti sa jednom udrugom, dok ispitanica (S2) ističe kako je suradnja ostvarena samo s jednom, no ta udruga također nije specijalizirana za rad s djecom s teškoćama.

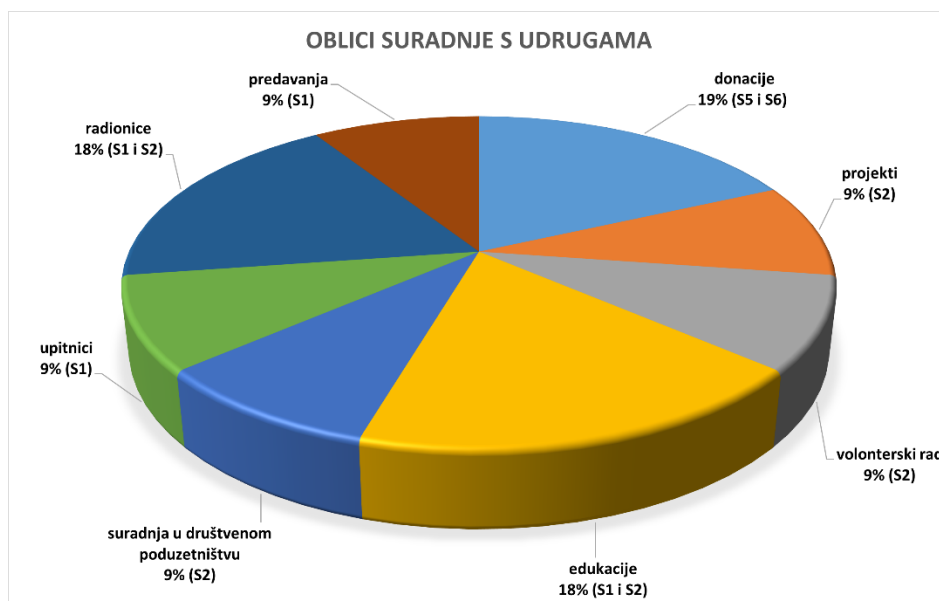
Manja smo sredina, ne obilujemo udrugama, imamo samo jednu udrugu. Veoma su aktivni, to je naša udruga za osobe s intelektualnim teškoćama. Oni se bave promicanjem prava osoba s invaliditetom i njihovih obitelji. Nemaju zaposlenih, nemaju zaposlenog rehabilitatora, psihologa i zapravo sve se svodi na volonterski rad, a financira se putem projekata. (S2)

Ispitanica (S1) s druge strane navodi veći broj udruga s kojima surađuju, no također napominje kako udruge s kojima je suradnja ostvarena nisu specijalizirane isključivo za rad s djecom s teškoćama. Surađivali su sa Savezom Sumsi, Udrugom Vjetar u leđa, Udrugom Adopta te Udrugom Suncokret- OLJIN.



Slika 4. Ostvarivanje suradnje s udrugama za djecu s teškoćama

Sljedeće pitanje odnosilo se na oblike suradnje koje škole ostvaruju s navedenim udrugama (Slika 5).



Slika 5. Oblici uspostavljene suradnje s udrugama

Kao što je već spomenuto, ispitanice (S5 i S6) suradnju s udrugama ostvaruju kroz donacije. Jedna od ispitanica (S2) kao oblike suradnje s udrugama navodi suradnju kroz projekte, volonterski rad, edukacije te suradnja u društvenom poduzetništvu.

Suradujemo s udrugama kroz projekte koji onda mogu biti školski i razredni. Imali smo projekt gdje je njihov cilj bio osnažiti i emocionalno ohrabriti djecu s teškoćama, ali i senzibilizirati suučenike na takvu djecu. To su projekti na razini škole, ali imamo i nekoliko učiteljica koje u sklopu svojih razrednih kurikuluma planiraju suradnju s udrugom te onda tu suradnju ostvaruju kroz projekte. To su razne pedagoške, psihološke radionice, senzibilizacija učenike prema ljudima s teškoćama, radionice zajedničkog oslikavanja, kulinarstva, izrada zimnice, krojačke radionice i slično. Drugi oblik suradnje je kroz volonterski rad. Uglavnom u njemu sudjeluju naše učiteljice i ja. Treći vid suradnje su edukacije. Udruga često poziva stručnjake različitih profila u svoje prostore te omogućava edukacije za roditelje, no i mi smo pozvani. Nekada su radionice namijenjene korisniku, učitelju te zapravo svima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom

procesu. Najčešće su u okviru tih radionica prisutni stručnjaci s ERF-a, ponekad i stručnjaci iz drugih država, a ukoliko je potrebno i pravnik. I četvrti vid suradnje koji sam izdvojila je suradnja u društvenom poduzetništvu. Jako su aktivna udruga i maksimalno žele uključiti svoje korisnike u razne aktivnosti kako praktične, tako i životne. (S2)

Ispitanica (S2) također navodi kako udruga nažalost nema stručno vodstvo, već je vođena roditeljima korisnika. Također navodi kako roditelji djece s teškoćama nisu bili pretjerano zainteresirani za uključivanje djece u rad udruge.

Što se tiče ispitanice (S1), ona naglašava kako je suradnja s udrugama uspostavljena u sklopu preventivnih programa, a realizira se kroz edukacije, upitnike te radionice.

S udrugama s kojima surađujemo, sve je u sklopu preventivnog plana i programa škole, koji u našem slučaju koordinira psiholog i to najčešće na njihov poticaj. Udruge i njezini članovi ulaze u škole te drže razne edukacije, provode upitnike za roditelje i učenike, organiziraju radionice s učenicima s teškoćama. Što se tiče djece s teškoćama i udrugama, tu nismo nešto posebno ostvarivali suradnju s njima. Mi smo imali suradnju s udrugom, odnosno Savezom Sumsi koji rade na prevenciji predrasuda prema osobama s invaliditetom gdje na neki način pokušavaju dočarati svijet osoba koje imaju invaliditet. Zatim smo ostvarili suradnju s Udrugom Vjetar u leđa koja se bavi darovitim učenicima koji su nekad dvostruko posebni, odnosno uz svoju darovitost imaju i teškoće. Također, surađivali smo s Udrugom Suncokret-OLJIN koja se bavi prevencijom nasilja među djecom, no ne toliko konkretno za djecu s teškoćama. Također, ove je godine prvi puta organizirana Special needs CAP radionica za djecu s teškoćama kao i predavanje za roditelje koje su vodile učiteljice iz posebnog razrednog odjela u suradnji sa pedagogom. Ne sjećam se da smo baš imali neku udrugu koja se bavila djecom s teškoćama. Oni s kojima se mi dogovorimo drže edukacije, organiziraju radionice i slično, ali specijalizirana udruga za djecu s teškoćama, to baš i ne. (S1)

Iduće pitanje odnosilo se na iniciranje suradnje između odgojno-obrazovne ustanove i udruga za djecu s teškoćama. Ispitanice (S1, S3, S4) su napomenule kako su udruge te koje češće ostvaruju prvi kontakt s ustanovama.

Suradnja je obostrano inicirana, ali vjerojatno više od strane udruga, pogotovo početkom godine kada generiramo svoj plan i kurikulum škole. Udruge se tada pokušavaju integrirati u naš plan, a mi izabiremo s kime ćemo surađivati. (S1)

Udruge šalju upite, nakon čega mi tamo šaljemo djecu na tretmane. (S4)

Posljednja ispitanica (S6), čija ustanova ima određen (manji) oblik ostvarene suradnje, napominje kako je suradnja kroz godine bila obostrana te da su surađivali s određenim udrugama s obzirom na djecu s teškoćama koja su se nalazila, u tom trenu, u toj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

S obzirom na učestalost suradnje jedino ispitanica (S1) je naglasila kako je suradnja s udrugama učestala.

Poprilično često surađujemo s udrugama, ali ako pričamo konkretno o udrugama za djecu s teškoćama, i ne toliko. (S1)

Ispitanica (S2) svoju suradnju s udrugom smatra učestalom te napominje kako su veoma otvoreni prema lokalnoj zajednici. No, bitno je napomenuti kako i ovdje nije riječ o udruzi za djecu s teškoćama. Ispitanica (S3) napominje kako se suradnja događa jednom mjesečno ili rjeđe, ovisno o planovima udruge, dok ispitanice (S4, S6) suradnju procjenjuju ne toliko intenzivnom.

Zanimljiva je činjenica da je intenzivnije inicirana suradnja od strane udruga prema školama koje se nalaze na području Grada Zagreba. Oba ispitanika s područja Grada Zagreba naglasila su kako su udruge te koje pokazuju više inicijative te su spremne prve potaknuti suradnju. Jednoj od dvije škole s područja Grada Zagreba, udruge na početku godine šalju svoj plan i program kako bi se uspješnije implementirale u plan i program škole. Na taj način, škola može prilagoditi i organizirati suradnju s udrugama prema potreba i zahtjevima svojih korisnika. Ovo je moguće i sagledati s aspekta da je Zagreb veći grad te da se na njegovom prostoru jednostavno i nalazi veći broj udruga koje lakše stupaju u kontakte i iniciraju suradnje s odgojno-obrazovnim ustanovama koje su im u blizini. Također, treba biti svjestan činjenice da su udruge neprofitne organizacije koje imaju ograničene financijske mogućnosti te možda i ukoliko bi imale želju i volju implementirati se u neku manju zajednicu, jednostavno nemaju dovoljno resursa za to. Na tragu toga, škole koje se nalaze u manjim mjestima puno teže ostvaruju suradnju s

udrugama te, po do sada viđenom, udruge nisu te koje su spremne preuzimati inicijativu. Ispitanice manjih škola, u slabije naseljenim područjima, kao jedan od problema navode generalnu nedostupnost i nepostojanje udruga u njihovoj blizini, a samim time, suradnja je otežana. Također, kao neke od problema pri realizaciji suradnje navode nedovoljna financijska sredstva te prijevoz. Ovakav prikaz trenutne stvarnosti šire Hrvatske, može potaknuti na razmišljanje i ponovno propitivanje markera različitosti (ovoga puta u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i udruga) koje je potrebno osvijestiti kako se društvene nejednakosti ne bi nastavile reproducirati (Lareau i McNamara Horvat, 1999, prema Kušević, 2015).

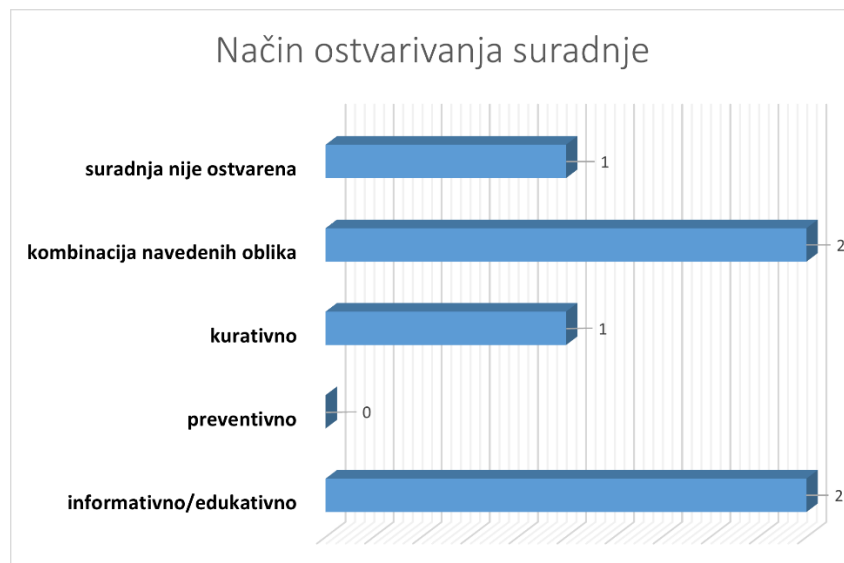
Također su zanimljivi podaci istraživanja autorice Šepetavec (2012) koja je provela anketu među udrugama koje su se bavile područjem odgoja i obrazovanja za ljudska prava. Rezultati ankete ukazali su na veću inicijativu udruga (skoro dvije trećine) pri ostvarivanju, odnosno iniciranju suradnje sa školama. U okviru istog istraživanja, udruge su naglasile kako smatraju da je škola ta koja je nezainteresirana za suradnju s njima te da smatraju da škole nisu dovoljno informirane o njihovom radu (Šepetavec, 2012, prema Bošnjak, 2018).

Govoreći o ulozi pedagoga pri realizaciji mogućih suradnji uočava se raspodjela poslova/uloga unutar stručnog tima. Jedna od ispitanica (S1) navodi kako je rad s udrugama u velikoj mjeri preuzela logopedinja.

U okviru naše škole, suradnju s udrugama je većinski preuzela logopedinja. Svi smo zajedno umreženi i upućeni u rad, no kada je riječ o učenicima s teškoćama, logopedinja je tu preuzela najveću ulogu. Psihologinja i ja se uključujemo kad je logopedinji potrebna pomoć, npr. ukoliko za to postoji potreba, zovemo djecu na pomoć pri učenju i sl. (S1)

Ostale ispitanice u okviru realizacije najčešće spominju suradnju i neposredan rad s djecom te komunikaciju i informiranje roditelja.

Odgovori na pitanje na koji način se ostvaruje suradnja (edukativno/informativno, preventivno ili kurativno) bili su raznovrsni (Slika 6).



Slika 6. Načini ostvarivanja suradnje

Neke ispitanice su se opredijelili za edukativni aspekt suradnje (S3, S6), dok ispitanica (S1) smatra da se najčešće radi o rješavanju već postojećih problema.

Nažalost, najčešće se radi po principu „gašenju požara“, gdje pri stvaranju godišnjeg plana dajemo određenu pozornost problemima koji su već nastali te prema njima ostvarujemo određene suradnje. (S1)

Ispitanice (S2, S4) smatraju da se radi o kombinaciji navedenih oblika.

Pokušavamo postupati maksimalno preventivno, nakon čega slijedi rješavanje konkretnih situacija. U skladu s tim naporima, učitelje se pokušava što više osnažiti u smislu da i oni mogu organizirati i odrađivati radionice. (S4)

Sljedeće se pitanje odnosilo na mogućnost stručnog usavršavanja djelatnika u okviru suradnje s udrugama ili ukoliko suradnje s udrugama nema, govoreći o suradnji s lokalnom zajednicom. Ispitanice su ovdje bile različita mišljenja, ispitanice (S1, S2 i S4) mogućnost stručnog usavršavanja vide u okviru mogućih predavanja i edukacija.

Eventualno kroz gostujuća predavanja na učiteljskom vijeću, uobičajeno dijeljenje informacija te primjere dobre prakse. Jednom je prilikom naša nastavnica u suradnji sa psihologom organizirala predavanje s ciljem boljeg shvaćanja učenika s teškoćama. (S1)

Učitelji su uključeni kroz svoje neobvezno stručno usavršavanje. Također, imaju mogućnost usavršavanja putem stručnih vijeća, edukacija koje omogućavaju nakladničke kuće, Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo i slično. Unutar škole educiramo učitelje kako bismo im pomogli pri izradi individualiziranih programa, prilikom čega uključujemo i rehabilitatoricu. (S4)

Ostali ispitanice (S3, S5 i S6) smatraju da nema mogućnosti za stručna usavršavanja tim putem.

S obzirom da je vrednovanje rada ustanove i praćenje kvalitete jedan od bitnih čimbenika koji vode ka promjenama, sljedeće pitanje odnosilo se na praćenje napretka, učinkovitosti i kvalitetu suradnje. Ono što je iznenađujuće jest da su samo dvije ispitanice (S1, S4) ukazale na neki oblik praćenja, dok su ostale naglasile kako trenutno ne prate učinkovitost ovih oblika suradnje (S2, S3, S5, S6).

U izvješćima preventivnih programa prati se s kime je ostvarena suradnja, ali ne i kao izdvojena kategorija. Ponekad se kvaliteta suradnje spominje u razvojnom planu, odnosno kad se govori o kvaliteti rada škole, tj. samovrednovanju. (S1)

Najčešće putem dosjea učenika. O toj temi se raspravlja na razrednim vijećima. (S4)

S obzirom na često spominjanu preopterećenost pedagoga administrativnim dijelom posla te uzevši u obzir da se upravo pedagoga smatra glavnim akterom pri uspostavljanju suradnje, postavilo se pitanje je li intenzivnija suradnja s većim brojem udruga moguća? Dio ispitanica (S2, S4, S6) smatra kako je intenzivnija suradnja s većim brojem udruga za djecu s teškoćama moguća, dok jedna (S1) smatra da s obzirom na obujam posla i vremenski okvir, intenzivniju suradnju nije moguće ostvariti. Dvije ispitanice nisu se izjasnile s obzirom na trenutno neostvarene suradnje s udrugama.

Kako bismo dobili uvid u stavove pedagoga o suradnji odgojno-obrazovne ustanove i udruga, postavljena su im pitanja o pozitivnim i negativnim stranama suradnje (Tablica 2). Jedna od ispitanica (S1) naglasila je važnost dobivanja novih perspektiva rada, ispitanice (S2, S4, S6) složile su se oko dobrobiti djece i njihova osnaživanja. Jedna ispitanica (S3) spomenula je i mogućnost razvijanja kreativnosti te pružanja podrške djeci.

Znanje i iskustva stručnjaka iz udruga koja budu prenesena na odgojno-obrazovne djelatnike u ustanovi. Također, treba naglasiti i dobivanje njihove perspektive rada, pošto su to udruge koje su nevladine organizacije s malo drugačije posloženim sustavom rada i drugačijom zakonskom regulativom. Te udruge vrlo često u fokusu imaju upravo to zbog čega su osnovane i taj dio prakse i teorije vrlo direktno prenose dalje i motiviraju kroz taj neposredni rad. Ovakav tip suradnje je i u službi svojevrstnog motivatora nas koji smo u sustavu te nas nekad možda malo "zaustave" i potaknu da preispitamo svoje odluke i sve ono što radimo na svakodnevnoj razini s djecom s teškoćama. Mislim da je vrlo pozitivno kad udruge dolaze u škole i rade neposredno s djecom. Oni su zaista specijalizirani za rad u nekom području, svatko ima svoju domenu i iz nje direktno progovara. (S1)

U našem slučaju promicanje prava osoba s invaliditetom, osnaživanje i emocionalno hrabrenje djece s teškoćama kao i senzibilizacija drugih učenika na djecu s teškoćama. (S2)

Suprotno tomu, kao negativne strane suradnje samo je jedan komentar bio vezan direktno uz same udruge, ispitanica (S6) naglasila je zabrinutost za needuciranost pojedinih udruga kao i nedostatak kvalificiranih programa, tj. kurikuluma. Ona smatra kako bi provjere nad udrugama i njihovim stručnim znanjima i vještinama, trebale biti strože.

Jedna od ispitanica (S4) je kao negativne strane suradnje navela mali broj udruga, dok druge dvije (S2, S3) smatraju da negativnih strana suradnje, nema. Posljednja ispitanica (S1) osvrnula se na preopterećenost poslom kao aspektom koji onemogućava češće kontakte s udrugama.

Govoreći o negativnim stranama suradnje, svakako treba spomenuti obujam posla te vremenski okvir gdje takva suradnja i organizacija ipak oduzimaju vrijeme te kompromitiraju obavljanje nekih drugih obveza. Nedostatak vremena onemogućava i češće kontakte udruga s djecom. (S1)

Tablica 2: Pozitivne i negativne strane suradnje

Pozitivne strane uspostavljanja suradnje	▪ promicanje prava djece i osoba s invaliditetom
	▪ senzibiliziranje drugih učenika na djecu s teškoćama
	▪ mogućnost razvijanja kreativnosti
	▪ nove perspektive rada
	▪ znanja i iskustva stručnjaka
Negativne strane uspostavljanja suradnje	▪ motiviranje djelatnika odgojno-obrazovne ustanove
	▪ nestigmatizacija djeteta
	▪ nedostatak vremena i preopterećenost poslom
	▪ mali broj udruga i nepostojanje udruga na određenim prostorima
	▪ nedostatak kvalificiranih programa (kurikuluma)
	▪ nestručni kadar pojedinih udruga

Posljednje pitanje ovog segmenta odnosilo se na dobivanje uvida u aspekt za koji ispitanice smatraju da najviše otežava ostvarivanje ili održavanje suradnje s udrugama. Dvije ispitanice (S1, S3) istaknule su vremensku varijablu kao otežavajuću okolnost pri realizaciji suradnje.

Kao glavni faktor bih ponovno navela nedostatak vremena, tj. preopterećenost poslom, ali i neki vanjski čimbenici poput COVID virusa. Tako je npr. većina udruga otkazala suradnju za vrijeme COVID-a te je samo nekolicina njih održavala kontakt online. (S1)

Najveći izazov nam je osiguravanje dodatnog vremena za realizaciju projektnih aktivnosti. (S3)

Jedna od ispitanica (S2) prepreku pronalazi u nepostojanju udruga u blizini škole, dok ispitanica (S6) izazov vidi u nedovoljnim informacijama o informiranosti i stručnosti samih udruga te napominje izostajanje inicijalnog kontakta, odnosno predstavljanja od strane udruga. Posljednja ispitanica (S4) izrazila je zabrinutost pri osiguravanju nestigmatizacije samog djeteta u procesu uključivanja.

Prilikom koordinacije suradnje s udrugama, mislim da je najveći izazov nestigmatizacija samog djeteta u procesu. Bitno za naglasiti je i da suradnja postaje puno kvalitetnija jednom kada roditelji vide dobit i širu sliku. (S4)

6.8.5. *Smatraju li ispitanici da je suradnju moguće unaprijediti?*

Posljednje istraživačko pitanje odnosi se na mišljenja ispitanica o tome vide li mogućnost za poboljšanje suradnje odgojno-obrazovne ustanove i udruga za djecu s teškoćama.

Sve ispitanice složili su se kako mjesta za napredak ima, no kako to uvelike ovisi o resursima te komunikaciji između udruga i odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno njezinih djelatnika.

Nažalost, na ovom području ima mnogo mjesta za napredak. Složit ćemo se da je lako detektirati probleme s kojima se u ovom procesu susrećemo, ali donošenje korjenitih promjena zahtijeva puno vremena, ali i međusobne koordinacije više uključenih strana. Nedostatak upravo te komunikacije, ali i nedostatak resursa i stručnosti predstavljaju glavne prepreke za napredak u ovom području. (S1)

Prvo ću uzeti primjer svog radnog mjesta. Naime, bilo bi odlično kada bismo mogli dobiti još jednog zaposlenika na mjesto stručnog suradnika čime bi moje radno mjesto bilo malo rasterećenije što bi mi omogućilo i da se bavim onim bitnijim aktivnostima. Dakako, tu je izuzetno bitan i financijski aspekt čega sam potpuno svjesna. Ono što je bitno za naglasiti je da je sve je više učenika s teškoćama koji bi trebali biti uključeni u odgovarajući tretman. Npr. sve je više učenika koji imaju poteškoća s izgovorom pojedinih glasova, međutim nemaju adekvatnu podršku niti se imaju kome obratiti. (S5)

Sigurno ima mjesta za napredak, mislim da ćemo se svi složiti da sustav i dalje nije dovoljno orijentiran prema samom djetetu te da je potrebno povećati razinu koordinacije među ključnim stranama, ono što je po meni potrebno jest da nam se iz udruga povratno javljaju kao i mogućnost nekakvog detaljnijeg predstavljanja udruga školama. (S6)

Govoreći o napredovanju u okviru suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama, ostavlja se puno prostora za napredak. Škole (koje su sudjelovale u ovom istraživanju) veoma rijetko surađuju ciljano s udrugama za djecu s teškoćama. Sve ispitanice navele su kako smatraju da prostora za napredak ima, no ono što se kontinuirano provlači kroz rad pedagoga u struci, u neposrednom radu u odgojno-obrazovnim ustanovama jest preopterećenost poslom, nedostatak vremena, a ponekad i nepotpuni stručni timovi (što uvelike utječe i na prethodno navedene probleme).

7. Zaključak

U ovome se radu istraživala trenutno postojeća suradnja odgojno-obrazovnih ustanova s lokalnom zajednicom, a potom i konkretnije s udrugama za djecu s teškoćama. U teorijskome dijelu rada, inkluzivno obrazovanje je postavljeno kao nešto čemu težimo, a suradnja obitelji, škole i lokalne zajednice može nam postaviti odlične temelje te poslužiti kao svojevrsni alat pri realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi. Inkluzivno obrazovanje postavlja jednake temelje i mogućnosti za sve, u okviru inkluzivnog obrazovanja učenik se ne prilagođava sustavu, već se sustav prilagođava djetetu. No, kako bi se to postiglo bitno je postaviti čvrste temelje za izgradnju kvalitetne i obostrane suradnje između prisutnih aktera u procesu odgoja i obrazovanja. Djeca s teškoćama, kako bi postigla svoj puni potencijal, trebaju široku mrežu potpore, a na nama kao pedagogima ostaje da tu mrežu potpore i suradnju omogućimo i osiguramo svakom djetetu i u praksi. S obzirom na generalnu preopterećenost sustava, potrebno je znati pomoć pružiti djetetu i izvan odgojno-obrazovne ustanove, jer je nažalost, ta potreba sve češća. Samim time, potrebno je biti informiran te surađivati s drugim stručnjacima izvan ustanove kako bi dijete u svim aspektima svoga života moglo ostvariti svoj maksimum.

Provedenim istraživanjem nastojao se dobiti uvid u trenutni stupanj suradnje odgojno-obrazovnih ustanova s lokalnom zajednicom te konkretnije s udrugama za djecu s teškoćama. Još uvijek je nerijetko ostvarivanje suradnje s udrugama ili drugim aktima iz lokalne zajednice s ciljem rješavanja nekog 'gorućeg' problema, no na taj način ne iskorištava se maksimum koji udruga ili zajednica može ponuditi. Pri ostvarivanju suradnje škola i drugih aktera veoma je bitna otvorenost škole i njezinih djelatnika (Kovač, 2021). Nažalost, još uvijek su prisutni određeni markeri različitosti pa s obzirom na to, slabije naseljena mjesta i izoliranija područja nemaju jednake mogućnosti za suradnju s udrugama kao veći gradovi. Također, kao neke od većih prepreka pri ostvarivanju suradnje pojavljuju se nedostatak vremena te nedostatak financijskih sredstava. Ono što bi se u današnje vrijeme moglo osigurati izoliranim korisnicima jesu online radionice i predavanja za učenike, no to naravno nije dugoročno rješenje navedenih problema i prepreka s kojima se udruge i škole susreću.

Na samome kraju, važno je napomenuti ograničenja i potencijalne nedostatke ovog istraživanja. S obzirom na trenutno mali odaziv pedagoga, uzorak ovog istraživanja sastojao se od 6 pedagoga osnovnih škola. Uzorak stoga nije moguće generalizirati na širu populaciju. Također, smatram da bi u svrhu proširenja rezultata istraživanja bilo potrebno ne samo osigurati reprezentativniji uzorak, već istraživanje proširiti na još jednog stručnog suradnika škole s obzirom da nerijetko, u situacijama kada je stručni tim potpun, ulogu rada s učenicima s teškoćama, a time i primjerenih oblika suradnje izvan institucije, u najvećoj mjeri preuzima neki drugi stručni suradnik, najčešće edukacijski-rehabilitator ili logoped. Ukoliko u obzir uzimamo škole s nepotpunim stručnim timom, tada bi se ispitanici mogli ujednačiti prema veličini stručnih timova (npr. pedagog i knjižničar - što je veoma čest slučaj u školama s malim brojem učenika, gdje u takvom kolektivu, pedagozi dominantno preuzimaju aspekt rada koji se odnosi na suradnju s lokalnom zajednicom). Nadalje, vjerujem da bi bio korisno kontaktirati i same udruge kako bi se dobila cjelokupna slika moguće problematike te kako bi se, shodno tome, određene prepreke mogle prevladati.

8. Literatura

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B. i Kwiatkowski, A. (2008). Community Collaboration to Improve Schools: Introducing a New Model from Ohio. *Children & Schools*, 30 (3). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/43526518_Community_Collaboration_to_Improve_Schools_Introducing_a_New_Model_from_Ohio [15.09.2022.]
- Balabanić, E. i Vuković, N. (2020). Rad školskog pedagoga na stvaranju uspješne škole. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 25 (1–3). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/396150> [22.10.2022.]
- Baldaš, M. (2021). *Inkluzija djece s teškoćama predškolske dobi i razvoj usluga podrške na području grada Velike Gorice*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Balić, T. (2022). *Resursi i barijere za sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju u sportu*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Baškarić, J. (2021). *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u doba pandemije*. Diplomski rad. Sveučilište u Slavonskom Brodu.
- Bošnjak, L. (2018). *Uloga organizacija civilnog društva u području izvaninstitucionalnog odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Brašnić, M. (2019). *Primjeri suradnje odgojno-obrazovne ustanove s lokalnom zajednicom*. Završni rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Bryan, J. i Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development*, 90 (4). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/278847845_A_Model_for_Building_School-Family-Community_Partnerships_Principles_and_Process [22.10.2022.]
- Clemente, I. (2017) *Barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disabilities*. Jönköping: Jönköping University, School of education and

- communication (HLK). Dostupno na: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1107967/FULLTEXT01.pdf> [27.09.2022.]
- Dekanić, M. (2017). *Suradnja obitelji i škole*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Devčić, N. (2022). *Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama*. Diplomski rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Dobrotić, I. i Laklija, M. (2010). Obrasci društvenosti i percepcija izvora neformalne socijalne podrške u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 1 (115), str. 39-58. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/118339> [22.10.2022.]
- Durašin, M. (2018). *Slobodno vrijeme obitelji s djetetom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Epstein, J. L. i sur., (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. 2nd ed. Corwin Press. Dostupno na: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf> [20.12.2022.]
- Epstein, J. L. (1986). *Toward an Integrated Theory of School and Family Connections*. Report No. 3. Center for Research on Elementary and Middle Schools. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED348130> [20.12.2022.]
- Epstein, J. L. i Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ736324> [20.12.2022.]
- Epstein, J. L. i Van Voorhis, F. L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14 (1). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ952168> [20.12.2022.]
- Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19 (1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/94726> [20.12.2022.]

- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/191497> [15.12.2022.]
- Halmi, A. i Crnoja, J. (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji. *Socijalna ekologija*, Vol. 12, No. 3-4. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/47897> [15.12.2022.]
- Horvatić, S., Šenjug, V. i Lisak, N. (2010). Inkluzija i postignuća učenika. U: Đurek, V. (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici: Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem*. Savez defektologa Hrvatske, str. 111-121. Dostupno na: <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf> [15.12.2022.]
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), str. 123-140. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/205286> [13.09.2022.]
- Kos, D. (2021) *Primjena sinkronog grupnog intervjua u kvalitativnim istraživanjima*. Diplomski rad. Sveučilište Sjever.
- Kušević, B. (2015). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (2). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/161844> [22.10.2022.]
- Kovač, V. (2021). *Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i uključenost u djetetovo školovanje*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Kovač, V. i Buchberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51 (3(197)). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/115072> [13.09.2022.]
- Kranjčina, Š. (2020). *Slobodnovremenske mogućnosti učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Lauc, P. (2021). *Partnerstvo odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju*. Završni rad. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.
- Marincel, V. (2020). *Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje: Prijedlog nakon javne rasprave. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531> [15.09.2022.]
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450> [15.09.2022.]
- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmajera, Učiteljski fakultet.
- Narodne novine (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Narodne novine d.d., 102/2006.
- Narodne novine (2007). *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*. Narodne novine d.d., 6/2007.
- Narodne novine (2009). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. Narodne novine d.d., 12/2009.
- Narodne novine (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Narodne novine d.d., 34/2014.
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine d.d., 24/2015.
- Narodne novine (2022). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine d.d., 151/22.
- Narodne novine (2022). *Zakon o udrugama*. Narodne novine d.d., 151/2022.

- Opačak, T. (2010). Dostupnost sadržaja slobodnog vremena djeci s teškoćama u razvoju. U: Jelavić, M. (ur.), *Dječja prava i slobodno vrijeme: Zbornik priopćenja s tribina pravobraniteljice za djecu*. Pravobranitelj za djecu, str. 39–46. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/306263621_Slobodno_vrijeme_djece_i_mladih_smjestenih_u_Dom_za_djecu_Maestral [05.12.2022.]
- Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948). UN. Dostupno na: https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf [30.10.2022.]
- Petrović, Đ. (2010). Čimbenici uključivanja i podrške u zajednici-iskustva iz prakse. . U: Đurek, V. (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici: Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem*. Savez defektologa Hrvatske. str. 61-69. Dostupno na: <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf> [15.12.2022.]
- Radoš, M. (2021). *Suradnja odgojitelja i stručnog tima kao čimbenika percepcije zadovoljstva odgojno-obrazovnim radom*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Radošević, M. (2021). *Uloga obitelji u socijalizaciji djece s poteškoćama u razvoju*. Završni rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Reić Kukoč, B. i Pezo, A. (2010). Uloga lokalne zajednice u ostvarivanju prava djece na kvalitetno slobodno vrijeme. U: Jelavić, M. (ur.), *Dječja prava i slobodno vrijeme: Zbornik priopćenja s tribina pravobraniteljice za djecu*. Pravobranitelj za djecu, str. 29–34. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/306263621_Slobodno_vrijeme_djece_i_mladih_smjestenih_u_Dom_za_djecu_Maestral [05.12.2022.]
- Sanders, M. G. (2001). The Role of “Community” in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 102 (1). Dostupno na: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499691> [20.12.2022.]
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagojska istraživanja*, 2 (1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/205466> [15.09.2022.]

- Šarčević Ivić-Hofman, K. (2022). *Sustavi rane podrške djeci s teškoćama u razvoju iz perspektive roditelja i stručnjaka*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Štefulj, L. (2021). *Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Štefulj, L. i Kušević, B. (2021). Suradnja obitelji, škole i lokalne zajednice – pedagozi u double bindu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 70 (1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/263046> [22.10.2022.]
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (4). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178259> [15.09.2022.]
- Tkalac, A., Sinčić, D. i Pološki Vokić, N. (2014). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada u društvenim djelatnostima: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. M.E.P.
- UNESCO (1960). Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju. Dostupno na: <http://msts-travnik.net/wp-content/uploads/2018/11/Konvencija-protiv-diskriminacije-u-odgoju-i-obrazovanju.pdf> [15.09.2022.]
- UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf [15.09.2022.]
- UNICEF (2017). Inkluzivno obrazovanje: Kako razumjeti članak 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom. Dostupno na: <https://www.unicef.org/croatia/media/10201/file/Inkluzivno%20obrazovanje%20Kako%20razumjeti%20%C4%8Dlanak%2024.%20Konvencije%20o%20pravima%20Osoba%20s%20invaliditetom.pdf> [15.09.2022.]
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 1. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/paper/From-integration-to->

[inclusion%3A-focusing-global-and
Vislie/81b927755ea1116ccf6e2fc1bbe089b668d92aa3](#) [21.12.2022.]

- Vuković, N. (2020). Uloga školskog pedagoga u razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Bjelovarski učitelj : časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 25 No. 1-3. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/396145> [15.12.2022.]
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and Importance of School and Family on Values Education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1 (2). Dostupno na: https://revistia.com/files/articles/ejms_v1_i2_16/Cihat.pdf [21.12.2022.]
- Zrilić, S. (2012). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru, str. 9-31.
- Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi: suvremeni pristup i metode učenja*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Žulić, D., Oreški Bradarić, M. i Žižek, T. (2010). Uključivanje osoba s intelektualnim teškoćama u zajednicu kroz programe organiziranog provođenja slobodnog vremena. U: Đurek, V. (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici*. Savez defektologa Hrvatske. str. 87–100. Dostupno na: <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf> [15.12.2022.]

9. Prilozi

Prilog 1

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO

Poštovani,

apsolventica sam pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Za potrebe pisanja diplomskog rada na temu „*Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama*“, a uz suglasnost mentorice doc. dr. sc. Ane Blažević Simić i Povjerenstva za etičnost u pedagogijskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, provela bih istraživanje navedene teme u obliku intervjua s pedagogima.

Cilj istraživanja jest ispitati iskustva i stavove pedagoga osnovnih škola o (uspostavljenim) suradnjama s lokalnom zajednicom te udrugama za djecu s teškoćama, dobiti uvid u razinu suradnje te spoznati nove perspektive o spomenutoj problematici. U provedbi istraživanja koristit ću postupak polustrukturiranog intervjua. Ukoliko će biti moguće, a s obzirom na razna područja gdje ću istraživanje provoditi, provela bih ga uživo (za područje Zagreba) te putem preferiranih platformi poput Zoom-a za ostale gradove. Intervjui provedeni licem u lice bili bi snimani diktafonom, dok bi sastanci na daljinu bili zabilježeni na odabranim platformama. Zapisi bi bili korišteni isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada, a dostupni bi bili mentorici te meni kao istraživaču. Zapisi bi bili pohranjeni na privatnom računalu te bi bili sačuvani do obrane rada, dok bi transkripti bili očuvani na period do pet godina od provedbe istraživanja.

Ovim istraživanjem osigurava se anonimnost svim sudionicima. Podaci istraživanja bit će obrađivani isključivo skupno te će se pri eventualnom navođenju identitetskih markera posebna pozornost posvetiti pseudonimizaciji kako se ni naknadnim svjesnim čitanjem

ne bi mogao otkriti identitet sudionika. Rezultati istraživanja sudionicima će bit dostupni po završetku diplomskog rada. U bilo kojem trenutku istraživanja garantirana Vam je mogućnost odustajanja od sudjelovanja. Također ukoliko imate bilo kakva pitanja, slobodno mi se obratite na e-mail adresu maja.leskica@gmail.com.

Ovim putem ljubazno Vas molim za povratnu informaciju o mogućnosti Vašeg sudjelovanja u istraživanju te Vam se unaprijed zahvaljujem na uloženom vremenu, dobroj volji i suradnji.

S poštovanjem,

Maja Leskovar

Prilog 2

Pitanja za intervju

Opći podaci o ispitanicima

1. Spol
2. Dob
3. Stručna sprema
4. Godine radnog staža u struci
5. Godine radnog staža na poziciji pedagoga u trenutnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi

Opći podaci o odgojno-obrazovnoj ustanovi i učenicima

1. Koliko škola ima učenika?
2. Od kojih stručnjaka se sastoji stručni tim škole?
3. Koliko je djece s teškoćama s rješenjem u toj školi?
4. Kakav oblik potpore učenici s teškoćama dobivaju?
5. Kakva je suradnja djelatnika unutar ustanove s obzirom na djetetove teškoće?
6. Kakva je suradnja s roditeljima djece s teškoćama (učestalost, kvaliteta, tko suradnju inicira)?

Pitanja o suradnji

7. Kakva je općenito suradnja s lokalnom zajednicom?
8. U kojim oblicima dolazi ta suradnja i s kime sve?
9. Tko inicira suradnju s lokalnom zajednicom (odgojno-obrazovna ustanova ili je suradnja inicirana s obje strane)?
10. S kojim resursima iz zajednice surađuju kako bi ostvarili mrežu potpore za učenike s teškoćama?
11. Surađuju li s udrugama za djecu s teškoćama? I ukoliko da, s kojim udrugama?
12. Kakav je oblik suradnje? U kojem obliku surađuju (radionice, predavanja (za djecu, za roditelje), informativni letci/materijali, rad s učenicom s teškoćama jedan na jedan...)?
13. Tko suradnju inicira?

14. Koliko često/intenzivno surađujete?
15. Možete li opisati što obuhvaća Vaša uloga pri realizaciji suradnje s udrugama?
16. Ostvaruje li se suradnja edukativno/informativno, preventivno ili tek kada se problem pojavi (s ciljem rješavanja istog)?
17. Imaju li stručni suradnici (i/ili drugi odgojno-obrazovni djelatnici u ustanovi) mogućnost stručnog usavršavanja u okviru suradnje s udrugama (ili ukoliko se ne surađuje s udrugama, iz suradnje s lokalnom zajednicom)?
18. Pratite li napredak, učinkovitost i kvalitetu suradnje? Ako da, kako?
19. Je li intenzivnija suradnja s većim brojem udruga moguća s obzirom na obujam posla pedagoga (uzevši u obzir da se pedagoga smatra glavnim akterom pri uspostavljanju suradnje)?
20. Koje su pozitivne strane suradnje s udrugama?
21. Koje su negativne strane ukoliko ih ima?
22. Što je najteže pri ostvarivanju/održavanju suradnje s udrugama?
23. Smatrate li da ima mjesta za napredak kako bi suradnju, u budućnosti, mogli ojačati?
24. Postoji li još nešto što smatrate relevantnim za ovu temu, a da već nije spomenuto?

Prilog 3

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: *Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama*

Istraživačica: Maja Leskovar

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate
- da je istraživač/ica obvezan/na pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 4

Zagreb, 6. veljače 2023.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 6. veljače 2023. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Voditeljica istraživanja: Maja Leskovar



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima