

Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske

Musladin, Nene

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:336890>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-17**



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

**OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RURALNIM
PODRUČJIMA REPUBLIKE HRVATSKE**

Diplomski rad

Nene Musladin

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RURALNIM PODRUČJIMA REPUBLIKE
HRVATSKE**

Diplomski rad

Nene Musladin

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2024.

Zahvala

Zahvaljujem svojoj mentorici doc. dr. sc. Ani Blažević Simić na svim savjetima, uloženom trudu i pruženoj podršci tijekom pisanja ovog rada. Vaša predanost i posvećenost bila mi je dodatna motivacija na ovom putu.

Zahvaljujem svojim roditeljima koji su sa svojom ljubavi, razumijevanjem i podrškom uvijek bili tu za mene. Bez vas bi puno toga bilo nemoguće. Hvala mojoj sestri Gabrijeli na neizmjernoj snazi i hrabrosti koja mi svakodnevno služi kao uzor.

Hvala mojoj babi Neni, nonu Luku, noni Leli i nonu Matu što su uvijek vjerovali u mene i što ih je svaki moj uspjeh iznova veselio.

Hvala svim mojim prijateljima koji su me pratili na ovom putovanju, a posebno hvala mojoj Romani za sve nezaboravne trenutke u našoj kućici.

Najviše hvala mojim dragim prijateljima i kolegama Neli, Karli i Domagoju što ste i najteže trenutke studentskih dana pretvorili u najljepša sjećanja.

Naposljetku, zahvaljujem svim profesoricama i profesorima koji su me, na mom putu, svojim znanjem inspirirali.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Učenici s teškoćama	3
3. Odgojno-obrazovna inkluzija	6
4. Suradnja u inkluzivnoj školi.....	9
5. Sudionici inkluzivnog obrazovanja	11
5.1. <i>Učitelji</i>	<i>12</i>
5.2. <i>Roditelji</i>	<i>13</i>
5.3. <i>Vršnjaci</i>	<i>14</i>
5.4. <i>Stručni suradnici</i>	<i>15</i>
6. Pregled dosadašnjih istraživanja o kompetencijama obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama.....	19
7. Obilježja ruralnih sredina	22
7.1. <i>Okolnosti obrazovanja u ruralnim sredinama</i>	<i>23</i>
8. Metodologija empirijskog istraživanja	28
8.1. <i>Određivanje predmeta istraživanja</i>	<i>28</i>
8.2. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	<i>30</i>
8.3. <i>Način provedbe istraživanja.....</i>	<i>30</i>
8.4. <i>Uzorak istraživanja</i>	<i>31</i>
8.5. <i>Metoda prikupljanja podataka</i>	<i>32</i>
8.6. <i>Način obrade podataka</i>	<i>32</i>
8.7. <i>Etički aspekti istraživanja</i>	<i>33</i>
8.8. <i>Analiza rezultata i rasprava.....</i>	<i>33</i>
8.8.1. <i>Suradnja s djelatnicima škole u vezi s radom s djecom s teškoćama</i>	<i>33</i>
8.8.2. <i>Suradnja s roditeljima djece s teškoćama.....</i>	<i>35</i>
8.8.3. <i>Udaljenost od gradskoga središta i svih sadržaja koje nudi kao nužno otegotna okolnost za obrazovanje djece s teškoćama.</i>	<i>37</i>
8.8.4. <i>Uloga pedagoga u radu s djecom s teškoćama.....</i>	<i>41</i>
9. Zaključak	48
10. Literatura.....	50
11. Prilozi	55

Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske

Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se obrazovanjem djece s teškoćama u ruralnim sredinama Republike Hrvatske. U teorijskom dijelu rada predstavljeni su temeljni koncepti rada gdje je poseban naglasak na odgojno-obrazovnoj inkluziji kao jednom od temeljnih koncepata suvremenog obrazovanja. Poseban naglasak stavljen je i na ulogu stručnih suradnika, osobito pedagoga u radu s djecom s teškoćama. Nadalje, opisuju se mogući utjecaji ruralnosti mjesta na (ne)ostvarivanje uvjeta za inkluzivno obrazovanje. Budući da je obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim sredinama u Republici Hrvatskoj i dalje neistraženo područje, empirijski dio posvećen je toj temi. Empirijski dio rada kvalitativne je prirode, a cilj mu je ispitati stavove i mišljenja pedagoga zaposlenih u školama ruralnog područja u vezi s mogućnosti kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama u takvoj sredini. Istraživanje je provedeno u obliku polustrukturiranog intervjua te je obuhvaćalo osam ispitanica. Analiza podataka pokazala je da su brojni problemi s kojima se susreću djeca s teškoćama u ruralnim sredinama, ali i sami pedagozi zaposleni u školama. Kao najčešći problem istaknula se nedostupnost stručnjaka različitih profila, potrebnih kako bi se djeci osigurali optimalni uvjeti za njihovo obrazovanje. Posljednji dio rada zaključna su razmišljanja, ograničenja istraživanja te njegov doprinos pedagoškomu kontekstu obrazovanja učenika s teškoćama, ali i djelokrugu rada stručnih suradnika pedagoga u ruralnim područjima.

Ključne riječi: učenici s teškoćama, inkluzija, obrazovanje u ruralnim sredinama, uloga pedagoga

Education of children with disabilities in rural areas of the Republic of Croatia

Abstract

In the theoretical part of the work, concepts related to the education of children with disabilities are explained. Educational inclusion has a special place here as one of the fundamental concepts of modern education. Special emphasis was placed on the role of professional associates, especially pedagogues, in working with children with disabilities. Furthermore, the possible influences of the rurality of the place on the (non)achievement of the conditions for inclusive

education are described. Since the education of children with disabilities in rural areas in the Republic of Croatia is still an unexplored area, the empirical part is dedicated to that topic. The aim of this research was to examine the attitudes and opinions of pedagogues employed in schools in rural areas, related to the possibilities of quality education for children with disabilities in such an environment. The research was conducted in the form of a semi-structured interview and included 8 respondents. The analysis of the data showed that there are many problems faced by children with disabilities in rural areas, but also by the pedagogues themselves employed in schools. The most common problem was the unavailability of specialists of various profiles, necessary to provide children with optimal conditions for their education. The last part of the paper are the concluding thoughts, the limitations of the research and its contribution to the pedagogical context of the education of students with disabilities, as well as the scope of work of professional pedagogic associates in rural areas.

Key words: students with disabilities, inclusion, education in rural areas, the role of pedagogues

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim sredinama Republike Hrvatske rezultat isključivo moga istraživačkog rada na literaturi i/li istraživačkim podacima, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

1. Uvod

Percepcija djece s teškoćama kroz povijest znatno se mijenjala, a promjene su bile refleksija društvenih, znanstvenih i pravnih promjena koje su se događale tijekom vremena. Prije su djeca s teškoćama često bila marginalizirana, stigmatizirana ili čak institucionalizirana, s ograničenim pristupom obrazovanju ili obrazovanju prilagođenom njihovim potrebama. Međutim, kako je svijest o pravima djece, uključujući i djecu s teškoćama, postajala sve jača, došlo je do promjena u pristupu odgoju i obrazovanju. Koncept inkluzivnog obrazovanja naglašava važnost uključivanja svih učenika, bez obzira na njihove razlike ili teškoće, u redovne obrazovne sustave. To znači da se djeca s teškoćama potiču da sudjeluju u istim aktivnostima i programima kao i njihovi vršnjaci, uz pružanje podrške i prilagodbi prema njihovim individualnim potrebama. Iako je inkluzivno obrazovanje ideal kojemu se teži, razumijevanje i primjena ovog koncepta mogu varirati ovisno o resursima, educiranosti nastavnika, infrastrukturi škole i podršci lokalne zajednice. Često se škole suočavaju s izazovima u ostavri vanju optimalnih uvjeta za svakog učenika, što je osobito naglašeno kod učenika s teškoćama. Takve okolnosti nerijetko su viđene u ruralnim sredinama. Obrazovanje djece s teškoćama predstavlja najaktualniji segment inkluzivnog obrazovnog sustava, čija izazovnost posebno dolazi do izražaja u ruralnim sredinama Republike Hrvatske. Unatoč brojnim naporima u unaprjeđenju obrazovnih politika i praksi, izazovi s kojima se suočavaju djeca s teškoćama u ruralnim područjima ostaju izraženi i zahtijevaju temeljnu analizu i djelovanje. U ovom radu fokus će biti upravo na mogućnostima koje ruralna sredina pruža za obrazovanje učenika s teškoćama te ulozi pedagoga zaposlenih u školama angažiranih u području podizanja kvalitete njihova obrazovanja. U teorijskom dijelu prikazat će se kontekstualni okvir obrazovanja učenika s teškoćama općenito te stanje i uvjeti obrazovanja u ruralnim područjima Republike Hrvatske. Naglasak će biti stavljen na važnost inkluzivnoga pristupa obrazovanju te na specifične izazove s kojima se suočavaju obrazovne ustanove u ruralnim sredinama pri pružanju kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, uključujući i one s teškoćama.

Motivacija za odabir ove teme proizašla je iz osobnog interesa za područje rada s djecom s teškoćama te osobnog iskustva obrazovanja u ruralnoj sredini. Svjesna ograničenja koje ruralna sredina pruža za život i redovno obrazovanje te ograničenja s kojima se djeca s teškoćama

svakodnevno susreću, odlučila sam istražiti je li uopće moguće pružiti djeci s teškoćama potrebnu podršku u uvjetima koje ruralna sredina pruža. Smatram da je to područje kod nas i dalje jako površno istraženo te da mu treba posvetiti dodatnu pozornost.

2. Učenici s teškoćama

Stavovi prema učenicima s teškoćama, a posebno njihovu obrazovanju, mijenjali su se kroz povijest i ovise o mnogim čimbenicima: političkim, društvenim, kulturnim, ekonomskim i drugima. Praksa segregacije, koja polazi od odvajanja ljudi na temelju različitih kriterija, čime se općenito krše načela ljudskih prava i sloboda, utjecali su na položaj djece s teškoćama i odnos između škole i društva. Ideja da im se može pomoći u odvojenom okruženju, izolirano od ostatka društva, dodatno je ojačala društvenu stigmatu, nesklonost, klasifikaciju i netoleranciju (Zrilić, 2022). Segregacija, i smještanje u specijalizirane škole osposobljava djecu s teškoćama za život u grupi sebi sličnih. Tako odvajanje ne utječe negativno samo na djecu s teškoćama, već i na ostalu djecu. Odrastajući u okruženju isključivo sebi sličnih vršnjaka, ne nauče uvažavati različitosti te prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju. Naprotiv, stvaraju o njima predrasude fokusirajući se uvijek na područja u kojima nisu uspješni, ne uvažavajući njihove interese te posebne potencijale u područjima u kojima bi mogli biti uspješni (Zrilić, 2011).

Razvoj ideje u vezi s pravima osoba s teškoćama na društvenu integraciju općenito, uključujući obrazovanje, snažno je podržan razvojem koncepta ljudskih prava, što je jasno vidljivo u mnogim regionalnim i međunarodnim dokumentima Europske unije, Vijeća Europe i Ujedinjenih naroda. Odredbe iznesene u tim dokumentima imaju za cilj uklanjanje negativnih posljedica društvenih razlika i prihvaćanje tih razlika te suprotstavljanje svakoj aktivnosti kojom se zbog tih razlika diskriminira čovjeka kao ljudsko biće. Provedba ovih odredbi upućuje na poštivanje prava na dostojanstvo svake osobe, bez obzira na dob, spol, vjeru, rasu, uvjerenje, podrijetlo ili stupanj razvoja (Bouillet, 2010). Jedan od prethodno spomenutih dokumenata je i Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih naroda. Prema članku 28. Konvencije svakom djetetu osigurava se pravo na obrazovanje temeljeno na jednakim mogućnostima za sve. Nadalje, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (članak 24., 2.a) osigurava „da osobe s invaliditetom ne budu isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svojeg invaliditeta, te da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju“.

U današnje vrijeme vidi se veliki napredak društva u viđenju i shvaćanju djece s teškoćama i njihovih mogućnosti, no i dalje postoje nedoumice u vezi sa samim imenom ove društvene skupine. Često se u literaturi i raznim dokumentima koriste različite definicije te se nerijetko

pojmovi kao što su djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama izjednačavaju. Zato smatram da je odmah na početku potrebno napraviti distinkciju između ta dva termina. Prema članku 2. Državnog pedagoškog standarda (NN 63/2008), učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je učenik s teškoćama ili potencijalno daroviti učenik. Istu definiciju možemo pronaći u članku 62. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Nadalje, prema članku 2. stavku 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, „učenici s teškoćama u razvoju su Prema već navedenom članku 2. Državnog pedagoškog standarda učenik s teškoćama je „učenik s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoća po propisima iz socijalne skrbi što podrazumijeva učenika s oštećenjem vida ili sluha, ili s poremećajem govorno-glasovno-jezične komunikacije i specifične teškoće u učenju, ili motoričkim smetnjama, ili sa sniženim intelektualnim sposobnostima, s poremećajem u ponašanju, ili autizmom, ili postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju, koji je uključen u redovitu ili posebnu osnovnoškolsku ustanovu, a nastavu prati po redovitom, individualiziranom ili posebnom programu, ovisno o vrsti i stupnju oštećenja“ (NN 63/2008). Nadalje, prema članku 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi „učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/2008). U daljnjem tekstu koristit će se sintagma „učenici s teškoća“ pod čime se podrazumijevaju „učenici čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta prethodno navedenih oštećenja i poremećaja“ (Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/2015). Iako je termin učenici s teškoćama puno širi termin od učenici s teškoćama u razvoju, stava sam da sintagma „u razvoju“ implicira tendenciju progresije teškoće te će se iz tog razloga u radu pod pojmom učenici s teškoćama govoriti o učenicima s teškoćama u razvoju.

Kako bi djecu s teškoćama mogli uopće identificirati te razumjeti njihove mogućnosti i osigurati im potrebne uvjete, moramo poznavati vrste i karakteristike teškoća. Osim temeljnog Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, drugi legislativni dokument je Pravilnik o

osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, koji sadrži detaljnu orijentacijsku listu vrsta teškoća. Prema navedenoj listi skupine vrsta teškoća su:

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

3. Odgojno-obrazovna inkluzija

Ono čemu se danas pretežno teži, kada govorimo o obrazovanju učenika s teškoćama, jest obrazovna inkluzija. Termini inkluzija i integracija često se upotrebljavaju kao sinonimi, no oni to nisu. Dok integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redovite odgojno-obrazovne ustanove te time njihovo „izjednačavanje“ s ostalim učenicima, inkluzija naglašava važnost poštivanja različitosti svakog pojedinca. Inkluzivni pristup ističe da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna te tako svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitu životu i preuzimanja odgovornosti (Zrilić, 2022). S druge strane, Stančić (1982) definira integraciju kao „kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj,... respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama...“ (Bouillet, 2010, 8). Autori Seba i Ainscow (1996, prema Vislie 2003), rade distinkciju između pojmova integracije i inkluzije navodeći što to inkluzija jest, a što nije. Autori ističu kako inkluzija nije usredotočavanje na pojedince ili manje skupine učenika za koje je nastavni plan i program prilagođen ili za koje je osiguran asistent u nastavi. Također, inkluziju ne možemo shvatiti kao postupak prilagodbe pojedinih učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postojećem obliku školovanja. Ono što bi inkluzija trebala biti jest prvenstveno proces kojim škola pokušava odgovoriti na individualne mogućnosti učenika, što podrazumijeva rekonstrukciju nastavnih planova i programa kako bi se u nastavi doprlo do svakog pojedinog učenika. Naposljetku, inkluzija je proces relevantan za sve faze i vrste škola jer se u bilo kojoj obrazovnoj ustanovi učitelji suočavaju sa skupinama učenika s različitim interesima i mogućnostima te se od učitelja očekuje da primjereno i pravovremeno odgovore na tu raznolikost (Vislie, 2003).

Sastavnice inkluzivnog obrazovanja integrirane su u sve zakonske, provedbene, strateške i kurikularne dokumente hrvatskog obrazovnog sustava. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) nalaže sveobuhvatan način poučavanja učenika u skladu s njihovim sposobnostima i interesima te odgoj i obrazovanja temeljen na jednakosti obrazovnih prilika. Provođenje inkluzivnog obrazovanja propisano je i Pravilnikom o srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), čijim je donošenjem u zakonskome smislu upotpunjen koncept inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj (Martan, 2018).

Model inkluzije donosi nam rješenje u uređenju društva tako da svaka osoba ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne različitosti i posebnosti (Cvetko i sur., 2000). Igrić i sur. (2015) smatraju da se određeno oštećenje, koje kod osobe objektivno postoji, ne treba negirati, ali ono i ne umanjuje vrijednost pojedinca kao ljudskog bića. Teškoću ne vide kao ograničenje koje je nametnuto osobi zbog njegova oštećenja, već tvrde da je ograničenje nametnulo društvo (Ivančić i Stančić, 2013). Odgojno-obrazovna inkluzija naglašava važnost holističkog pristupa, koji uzima u obzir sve, ne isključivo odgojno-obrazovne potrebe. Takav princip stvara povoljnije uvjete za sve učenike uvažavajući njihove osobne različitosti i mogućnosti. Cilj inkluzivnog obrazovanja je uvođenje promjena u cjelokupni školski sustav, tako da školski planovi i programi budu što fleksibilniji. U takvom se sustavu otvara mogućnost za provođenje zajedničkog programa uz optimalno individualizirano prilagođavanje metoda i sadržaja rada svakom pojedinom učeniku. Ovakav program omogućuje efikasnije i kvalitetnije učenje pojedinca jer je obogaćen kreativnošću, različitim didaktičkim materijalima i pristupima te suradničkim učenjem. U središtu nastavnoga procesa nalazi se učenik, dok učitelj i sam obrazovni program padaju u drugi plan. Tu se jasno vidi odmak od tradicionalnog oblika nastave, a kako bi ovakav način nastave i obrazovanja bio moguć, važan je koordinirani rad i stalna komunikacija učitelja, stručnih suradnika, roditelja i učenika. Učenicima se kroz ovakav sustav odgoja i obrazovanja jamči razvoj osobnosti te stjecanje znanja, iskustava i vještina potrebnih za svakodnevni život i socijalnu integraciju (Cvetko i sur., 2000). Inkluzija se smatra procesom rješavanja i odgovaranja na različite interese svih učenika, mladih i odraslih kroz povećanje sudjelovanja u učenju, te smanjenjem i uklanjanjem isključenosti unutar obrazovanja i iz njega. Uključuje promjene i modifikacije u sadržaju, pristupima, strukturama i strategijama, sa zajedničkom vizijom i uvjerenjem da je odgovornost redovnoga sustava obrazovati svu djecu. Inkluzivno obrazovanje je proces jačanja kapaciteta obrazovnog sustava da dopre do svih učenika te bi kao opće načelo trebalo voditi sve obrazovne politike i prakse, polazeći od činjenice da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo i temelj za pravednije i ravnopravnije društvo (UNESCO, 2009, 8 i 9).

Inkluzivno obrazovanje primjereno je sposobnostima, interesima i mogućnostima svih učenika, bez obzira na njihove socijalne, biološke i psihološke osobine te u tom kontekstu obuhvaća sve komponente i sudionike obrazovnog procesa: odgojno-obrazovne djelatnike, učenike, roditelje, obrazovne politike, kurikulume i ostale obrazovne aspekte (Bouillet, 2019). Inkluzivno obrazovanje odgovara na različite odgojno-obrazovne potrebe svih učenika, a zasniva se na

ravnopravnom sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu. Prema tome, u inkluziji se odgoj i obrazovanje temelje na načelima:

- prihvaćanja različitosti
- prihvaćanja različitih osobitosti i tempa razvoja
- osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalna razvoja potencijala svakog djeteta
- izjednačavanje mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja (Zrilić, 2022, 25).

4. Suradnja u inkluzivnoj školi

Već je jasno iz prethodno opisanih uloga, kako je za provedbu obrazovne inkluzije potrebno sudjelovanje mnogo aktera (učenici, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i drugih čimbenika (lokalna samouprava, ostale institucije koje su u suradnji sa školom, obrazovna politika zemlje) koji nisu hijerarhijski postavljeni, nego je riječ o kontinuiranoj suradnji (Karamatić Brčić, 2011). Uspješnost inkluzije ovisi o kvaliteti komunikacije i suradničkih odnosa između svih navedenih aktera. Prema tome, možemo zaključiti kako je suradnja jedan od glavnih aspekata obrazovne inkluzije. Suradnja je, kako autorica Igrić i sur. (2004, 62.) navode „umijeće pregovaranja i zajedničkog djelovanja pri čemu se sav svoj trud ulaže u nalaženje rješenja, a istodobno se dopušta da i drugi čine to isto.“ Suradnja se temelji na poštovanju koje se očituje u slušanju druge osobe, želji za razumijevanjem te prihvaćanjem novih ideja, gledišta i promjena. Suradnjom se nastoje utvrditi što jasniji zajednički pristupi i strategije u radu s učenicima s teškoćama, kako bi im se omogućila uspješnost u školi u skladu s njihovim općim i specifičnim sposobnostima, interesima i potrebama. Suradnjom se mijenjaju negativne navike, mišljenja, stavovi i ponašanja na putu stvaranja inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove (Igrić i sur., 2004). Suradnja u inkluzivnoj suvremenoj školi odvija se kroz tri velike domene, a to su:

- Uključenost i sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju u redovnoj školi.
- Suradnja roditelja sa školom i stručnim suradnicima škole.
- Suradnja između stručnjaka koji sudjeluju u inkluzivnom obrazovanju.

Uključenost i sudjelovanje učenika s teškoćama u redovnoj školi, podrazumijeva aktivno sudjelovanje učenika u procesu odabira programa obrazovanja te suradnju s odgojno-obrazovnim stručnjacima (Todd, 2007, prema Beneš, 2020). Kako bi sudjelovanje djeteta s teškoćama u redovnoj školi bilo uspješno, učitelji se moraju dodatno profesionalno usavršavati te stjecati nove kompetencije. Potonje se odnose na one kompetencije kojima se stvara pozitivno ozračje, pruža osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja djetetu te mu se omogućava doživljaj uspjeha (Zrilić, 2022).

Roditelji učenika s teškoćama imaju važnu ulogu u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Kako bi dijete s teškoćama moglo napredovati, potrebno je razviti partnerski odnos između roditelja i stručnih suradnika, koji se temelji na međusobnom poštovanju i spremnosti na suradnju (Smjernice

za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Takva izgradnja partnerstva između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika potpora je ne samo djetetovu razvoju unutar ustanove nego i roditeljstvu i pozitivnom obiteljskom funkcioniranju (Zrilić, 2022). Suradnja između roditelja i škole obuhvaća međusobno informiranje i dogovaranje te druženje usmjereno na dobrobit djeteta. Takvu suradnju karakterizira ravnopravnost uključenih sudionika u kontekstu aktivnosti kojima se potiče dječji razvoj i odgovornosti prema kojima se sudionicima suradnje priznaju prava, ali i dužnosti (Maleš, 1996, prema Kovač, 2021). Autorica Zloković (1998, prema Kovač, 2021) određuje suradnju roditelja i škole kao konstruktivni zajednički napor, proces u čijem je središtu dijete/učenik i njegova dobrobit, a njena su obilježja dinamičnost, razvojnost i koordiniranost.

Stručni suradnici pružaju dodatnu podršku uključivanju učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni proces. Iako stručni suradnici djeluju kao tim (stručna služba), svatko od njih ima specifičan set kompetencija po kojima se razlikuje od drugih. Učenici s teškoćama koje se iskazuju, imaju pomoć stručnoga suradnika (pedagoga, psihologa ili logopeda), koji su fokusirani na teškoće u svladavanju školskih obveza. No kako Berk (2015) ističe, usredotočivanjem isključivo na djetetove teškoće ne može se obuhvatiti cjelokupno stanje djeteta. Stoga je izrazito bitno multidisciplinarno pristupanje djetetu (Zrilić, 2022), odnosno suradnja više stručnih suradnika s različitim kompetencijama, s ciljem dobivanja uvida u sve aspekte djetetova stanja i pružanje adekvatne pomoći.

5. Sudionici inkluzivnog obrazovanja

Na početku bih kao jednu od temeljnih sastavnica inkluzivnog odgoja i obrazovanja istaknula samu kulturu ustanove u kojoj se odgoj i obrazovanje odvija. Kultura uspješne i efikasne ustanove prilagodljiva je i fleksibilna, ali i konzistentna i predvidljiva te u kontekstu zajedničkog razumijevanja misije ustanove promiče visok stupanj sudjelovanja svih sudionika (Bouillet, 2019). Autorica Vujičić (2011, 19) definira kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao „postignuće jedne organizirane zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju, koja uvažava, čak i zahtjeva, potrebu kontinuirane dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje, te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika.“ Kvaliteta te kulture može se promotriti i iz perspektive ostvarivanja prava na jednake obrazovne mogućnosti marginaliziranih društvenih skupina. U tom kontekstu nailazimo na dva pristupa djeci s teškoćama, prokulturni i kontrakulturni pristup. Kontrakulturni pristupi fokusirani su na poticanje promjena u postojećoj kulturi, suprotno prokulturnim koji su orijentirani prema promjeni djeteta kako bi se prilagodilo dominantnoj kulturi (Bouillet, 2019). Osim prethodno opisana dva pristupa, inkluzivnost kulture odgojno-obrazovne ustanove moguće je utvrđivati i s obzirom na to radi li se o toničnoj ili toksičnoj kulturi (Deal i Peterson, 2009, prema Bouillet, 2019). Toksička kultura ustanove suprotna je onoj inkluzivnoj koju Bouillet (2019) definira kao „organizacijsko okruženje koje osobama različitog podrijetla, načina razmišljanja, sposobnosti, interesa i uvjerenja omogućuje zajedničko djelovanje usmjereno razvoju osobnih potencijala i potencijala zajednice. Takvo okruženje promiče zajedničke inkluzivne vrijednosti i načela svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa..., a odražava se na mehanizme odlučivanja o politici i praksi odgojno-obrazovnih ustanova.“ (Bouillet, 2019, 51).

U nastavku ću se ukratko osvrnuti na ostale sudionike inkluzivnog odgoja i obrazovanja, odnosno njihove uloge i zadaće u tom procesu. Mnogobrojni su čimbenici koji utječu na kvalitetu inkluzije, no kao oni čiji je utjecaj neizostavan izdvajaju se učitelji, roditelji, vršnjaci (učenike uredna razvoja koji pohađaju nastavu s učenicima s teškoćama) i stručni suradnici, s posebnim naglaskom na rad stručnoga suradnika pedagoga.

5.1. Učitelji

Za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja, osim prihvaćanja inkluzije i uviđanja svih njezinih dobrobiti, nužno je osigurati potrebne uvjete za njezino provođenje. To se prije svega odnosi na kompetentne i osposobljene učitelje koji će se znati nositi s izazovima koje inkluzija donosi i kojima su osigurani potrebni materijalni resursi te dostupni različiti oblici profesionalne i metodičko-didaktičke potpore (Bouillet, 2013; Stančić, Kiš-Glavaš i Nikolić, 2015, prema Martan, 2018).

Uloga učitelja presudna je u prepoznavanju različitih učenikovih mogućnosti. Kao sastavni dio učiteljeva praćenja i procjene učenika u školskom okruženju podrazumijeva se prepoznavanje teškoća koje nisu bile primijećene prije polaska ili pri upisu u školu te onih koje nisu postojale (Krampač-Grljušić, 2017). Prema Igrić (2015), uključivanjem učenika s teškoćama u redovnu nastavu javlja se potreba za razvijanjem tradicionalne uloge učitelja, stavljajući poseban naglasak na obrazovne, socijalne i emocionalne potrebe učenika s teškoćama.

O promijenjenim ulogama učitelja piše i noviji dokument Smjernice za rad s djecom s teškoćama (2021) koji navodi kako je jedna od temeljnih zadaća učitelja stvaranje poticajnog okruženja za učenje, što podrazumijeva i osiguravanje jednakih obrazovnih mogućnosti za učenike s teškoćama. Kako bi bili uspješni u tome učitelji moraju:

- uočavati moguća odstupanja u psihofizičkom razvoju prateći njihovo ponašanje, životne okolnosti, odgojno-obrazovne potrebe, postignuća...
- o uočenim odstupanjima obavještavati stručne suradnike u školi te skupa s njima surađivati s roditeljima, kako bi se pronašlo optimalno rješenje za učenika
- proučiti dostupnu dokumentaciju o učeniku s teškoćama te se dodatno informirati od roditelja i stručnih suradnika
- prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje, u skladu sa specifičnim potrebama učenika
- sudjelovati sa stručnim suradnicima u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika
- prilagoditi aktivnosti, vrednovanje, metode i strategije učenja i poučavanja potrebama učenika s teškoćama

- stvarati povoljno razredno ozračje za inkluziju učenika s teškoćama (Smjernice za rad s djecom s teškoćama, 2021).

5.2. Roditelji

Uloga roditelja u radu s djecom s teškoćama izrazito je bitna, ali time i vrlo zahtjevna. Nije rijedak slučaj da se roditelji nađu zatečeni u situaciji kada saznaju da njihovo dijete ima neku vrstu teškoće. Mnogi se ne znaju snaći u tim trenucima jer ne razumiju teškoće te ne znaju kako pomoći svojoj djeci. Zato je iznimno bitno graditi partnerstvo između roditelja, učitelja i drugih uključenih u obrazovanje djece s teškoćama. Tako se osigurava potpora roditeljima i pozitivnom obiteljskom funkcioniranju (Zrilić, 2022). Kako bi roditelji mogli uopće pomoći svojoj djeci, potrebno je da, prije svega, sami prihvate teškoću i nauče se nositi s njom. Također je nužno da se educiraju za svoju ulogu, da bi mogli svom djetetu pružiti dovoljno ljubavi i povjerenja kako bi se osjećalo prihvaćeno. Roditelji imaju glavnu ulogu u pružanju potpore i ohrabrivanja djeteta kroz psihički, socijalni, emocionalni i obrazovni razvoj. Često roditelji djece s teškoćama ne razumiju i ne prihvaćaju odmah činjenicu da i oni moraju sudjelovati u radu s učiteljima. Prihvaćanje djetetove dijagnoze poprilično je emotivan i iscrpljujući proces. Stoga je partnerstvo i suradnja s učiteljem i drugim stručnjacima jako bitna ne samo za dijete nego i za roditelje same (Čturić, 2021). Moran i suradnici (2004, prema Zrilić, 2022, 45.) ističu kako postoje trostruki pozitivni ishodi partnerskih roditelja i škole: pozitivni ishodi za dijete koji podrazumijevaju pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i obrazovna postignuća, zatim ishodi za roditelje koji obuhvaćaju roditeljske vještine, stavove i uvjerenja, roditeljska znanja i uvjerenja te mentalno i emocionalno zdravlje roditelja. Kao treći oblik pozitivnih ishoda navode ishode za dijete i roditelje, odnosno pozitivni odnos između djece i roditelja.

5.3. *Vršnjaci*

Prihvaćenost učenika s teškoćama od ostale djece u redovnom razrednom odjeljenju smatra se jednim od glavnih čimbenika uspješne socijalizacije. Rezultati istraživanja u svijetu, pa tako i kod nas, pokazuju kako učenici s teškoćama u razvoju ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima u razrednom odjeljenju. Stoga su prilikom rada s učenicima s teškoćama potrebne intervencije koje kao krajnji cilj mogu imati jačanje socijalnih kompetencija djece (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Ono što ima snažan utjecaj na socijalni status učenika jesu stavovi učitelja. Zbog toga veće mogućnosti uspješne socijalizacije uspješnijim uključivanjem pružaju učitelji koji iskazuju pozitivne stavove prema svojim učenicima (Zrilić, 2022).

Brojni autori naglašavaju kako je važno imati na umu da uključivanje učenika s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja ne rezultira automatskim povećanjem njihove socijalne interakcije s ostalim vršnjacima. Tu presudnu ulogu imaju učitelji da u suradnji s drugim stručnjacima razvijaju i provode djelotvorne intervencije usmjerene prema povećanju međusobne socijalne interakcije učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka, ostvarujući socijalnu korist obiju skupina učenika. Takve intervencije moraju prvenstveno biti usmjerene na kreiranje socijalno pozitivnog okruženja, poticajnog za socijalne interakcije te na povećanje socijalne kompetentnosti učenika s teškoćama kako bi socijalna interakcija bila kvalitetnija (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Zrilić (2022) navodi dvojaku dobrobit socijalne interakcije učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka u inkluziji: dobrobiti za dijete s teškoćama (razvoj socijalnih vrijednosti i stavova, pozitivni utjecaj na buduće mentalno zdravlje djeteta, pomak od egocentrizma, utjecaj na akademski uspjeh i povećanje samopoštovanja) i dobrobiti za vršnjake uredna razvoja (pruža im priliku za učenje o različitostima, razvoj empatije i socijalnih kompetencija, veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima, učenje socijalnih vještina interakcije s djecom različitih sposobnosti, razvoj osjetljivosti prema potrebama drugih, spoznaja da pojedinac može prebroditi svoje teškoće i tako postići uspjeh).

5.4. *Stručni suradnici*

Sljedeći akteri ključni za inkluzivno obrazovanje su stručni suradnici. Prema Državnom pedagoškom standardu stručni suradnik je „stručno osposobljena osoba za pomoć u nastavnom i školskome radu, koja obavlja poslove koji proizlaze iz pedagoškoga rada ili su s njime u svezi te pruža edukacijsko-rehabilitacijsku potporu.“ U stručne suradnike ubrajaju se: pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskoga profila, knjižničar i zdravstveni radnik (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/2008). Stručni suradnici pružaju dodatnu podršku uključivanju učenika s teškoćama u redovan odgojno-obrazovni sustav. Iako svako stručni suradnik ima svoju posebnu ulogu na temelju specifičnog seta stečenih kompetencija, za uspješan rad s učenicima s teškoćama nužno je da djeluju kao tim (Zrilić, 2022). Djeca s teškoćama u razvoju i teškoćama u učenju najčešće imaju stručnjake određenog profila, ovisno o vrsti teškoće, a to su pretežno edukacijski rehabilitatori ili socijalni pedagozi koji se fokusiraju na ono što obuhvaća njihovo područje kompetentnosti, razvojnu problematiku i teškoće svladavanja školskih obaveza. No takvim fokusiranjem na specifične teškoće ne može se obuhvatiti cjeloviti stanje djeteta (Berk, 2015, prema Švegar i sur., 2020). Zbog toga je potrebno djetetu pristupiti multidisciplinarno, obuhvaćajući sve aspekte njegova razvoja, što podrazumijeva uključivanje stručnih suradnika različitih profila.

Područja rada školskoga pedagoga vrlo su raznolika i prožimaju gotovo sve aspekte odgojno-obrazovnoga djelovanja. Istraživanjem o zastupljenosti stručnih suradnika u školama u Republici Hrvatskoj, ustanovljeno je da 91 % ukupnog broja školskih ustanova zapošljava stručnoga suradnika pedagoga. S druge strane, podatci pokazuju kako velik broj osnovnih škola zapošljava manji broj stručnih suradnika od broja propisanog Zakonom i Državnim pedagoškim standardom. Osim toga, u mnogim školama koje imaju dovoljan broj stručnih suradnika, ti suradnici nisu odgovarajućeg profila. Statistički gledano 50,6 % škola ima zaposlenog stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila te samo 43,3 % škola ima zaposlenog psihologa (Švegar i sur., 2020). Možemo zaključiti da ovakvi podatci impliciraju da pedagozi preuzimaju dio obveza rada s učenicima s teškoćama, s obzirom da nije rijedak slučaj da škola nema drugoga stručnog suradnika, prikladnijeg profila. Pedagog u svom radu ima svakodnevne neposredne kontakte s učenicima, učiteljima i roditeljima, a također surađuje s ostalim stručnim suradnicima i ravnateljstvom škole te drugim ustanovama u lokalnoj zajednici (Zrilić, 2012). Stručni suradnik pedagog zadužen je za planiranje i programiranje rada, pripremanje i obavljanje poslova u

pedagoškome radu, analiziranje i vrednovanje djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole. Također sudjeluje u izradi godišnjeg plana i programa rada škole i školskoga kurikulumu, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s drugim ustanovama. Ima i savjetodavnu ulogu, savjetuje i pomaže u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi NN 34/2014).

Kako bi pedagog uspješno ispunjavao ciljeve i zadatke razvojne pedagoške prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi, osim stručnih znanja, mora posjedovati i druge odlike odnosno kompetencije. Kompetencije pedagoga mnogobrojne su, a razlikujemo osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske (Staničić, 2001). Osobne kompetencije odnose se na one kojima se mogu opisati doživljavanja, ponašanja i reagiranja, a to su primjerice odgovornost, iskrenost, samopouzdanje, komunikativnost, povjerenje i sl. Razvojna kompetencija podrazumijeva znanja vezana uz uvođenje inovacija te stvaranje vizije razvoja. Stručna kompetencija pedagoga odnosi se na organizaciju pedagoškoga procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnoga rada, poznavanje zakona, sposobnost analiziranja i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada i sl. (Staničić, 2001). Međuljudska kompetencija obuhvaća znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa, kao što su umijeće motiviranja i rješavanja konflikata, uvažavanje individualnih vrijednosti te poticanje pozitivne komunikacije. Naposljetku, akcijska kompetencija odnosi se na izravno praktično djelovanje pedagoga unutar odgojno-obrazovne ustanove i izvan nje. Očituje se u aktivnom i konstruktivnom rješavanju problema, osiguravanju uvjeta za ostvarivanje ciljeva obrazovanja, priznavanju i uvažavanju doprinosa suradnika, vođenjem prema određenoj viziji te poticanju na rad osobnim primjerom (Staničić, 2001).

U kontekstu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, pedagog uvelike pomaže učitelju u koordinaciji timskoga rada, potičući individualni rad s učenicima i njihovim roditeljima, ali i provođenjem pedagoških radionica. Surađujući s učiteljima, učenicima i njihovim roditeljima te drugim stručnim suradnicima, od pedagoga se očekuje da, primjenjujući svoje kompetencije, osmišljava aktivnosti kojima će se poticati i razvijati ozračje poštovanja i prihvaćanja različitosti (Zrilić, 2012). Sudjelovanje pedagoga u ovim procesima čini odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama potpunijim i kvalitetnijim te pridonosi uspješnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Zrilić, 2013). Doprinos stručnih suradnika u odgoju i obrazovanju proizlazi iz njihovih

zajedničkih i specifičnih stručnih kompetencija, koje su stečene tijekom obrazovanja i daljnjeg profesionalnog razvoja. Njihov rad usmjerava se prema potrebama učenika te se aktivnosti dogovaraju u suradnji među stručnjacima. Uloge stručnih suradnika variraju ovisno o potrebama škole, broju učenika i specifičnim zahtjevima odgojno-obrazovne ustanove. Svaki stručni suradnik odgovoran je za preuzimanje konkretnih koraka kako bi osigurao zaštitu prava, interesa i dobrobiti svih učenika. Njihov doprinos odgojno-obrazovnom procesu temelji se na prilagodbi njihovih kompetencija trenutnim potrebama škole i učenika (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

U odnosu prema djeci/učenicima s teškoćama zadaće su stručnoga suradnika pedagoga:

- pružati podršku u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama, s učiteljima i roditeljima
- sudjelovati u planiranju prijelaza iz jednog dijela odgojno-obrazovnoga sustava u drugi te osigurati protočnost informacija o odgojno-obrazovnim potrebama i podršci koja je osigurana za učenika
- planirati i provoditi akcijska istraživanja na razini škole te sudjelovati u procesu samovrednovanja škole sa svrhom unapređenja inkluzije učenika s teškoćama
- planirati, provoditi i evaluirati preventivne programe radi što ranijega pružanja podrške svim učenicima sa svrhom poticanja njihova sveukupnog razvoja, građenja kompetencija za uspješno rješavanje svakodnevnih problema i učenje, a time i smanjivanje rizičnih i jačanje zaštitnih čimbenika kako bi se spriječio razvoj poremećaja
- planirati, provoditi i organizirati znanstveno utemeljene stručne intervencije, individualne i/ili grupne, usmjerene na učenike i/ili njihove roditelje/skrbnike
- sudjelovati u zagovaranju dječjih prava i ukazivati na važnost prihvaćanja različitosti, tolerancije i odgojno-obrazovne inkluzije, u školi i široj zajednici
- osmišljavati, provoditi ili sudjelovati u provođenju intervencija na razini razrednog odjela i škole, sa svrhom boljeg prihvaćanja učenika s teškoćama
- provoditi stručnu procjenu razine i kvalitete funkcioniranja učenika s teškoćama i njihova životnog okruženja radi utvrđivanja njihovih individualnih odgojnih i obrazovnih potreba te izraditi stručni nalaz i mišljenje

- pružati savjetodavnu podršku i edukaciju roditeljima/skrbnicima učenika s teškoćama (u razvoju), učiteljima/nastavnicima u kreiranju inkluzivnog i poticajnog okruženja za učenje te prihvaćanje učenika s teškoćama
- pružati savjetodavnu podršku i edukaciju pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju
- pružati podršku učiteljima/nastavnicima u planiranju i vrednovanju individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju te njegovim mogućim izmjenama i prilagodbama
- aktivno surađivati s pružateljima usluga izvan ustanove (npr. psiholog, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog, logoped, dječji psihijatar, socijalni radnik, policija, stručni tim) radi osiguravanja primjerenog programa/kurikuluma obrazovanja i oblika školovanja za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju
- sudjelovati u profesionalnom informiranju i usmjeravanju učenika, pratiti provedbu dogovorenih individualiziranih postupaka podrške učeniku u nastavnom procesu prema preporukama stručnih suradnika škole (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

Nadalje, kao specifična uloga rada pedagoga na području odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama može se istaknuti njegova uloga u procesu opservacije učenika s teškoćama. Opservacija ili promatranje jedna je od brojnih metoda istraživanja, odnosno dijagnosticiranja. Provođi se unutar razrednog odjela za vrijeme rada s učenicima, a usmjerena je na procjenu utjecaja aktivnosti s kojima se učenici svakodnevno susreću na njih same. Stančić (1985) ističe kako opservacija nije samo klasična metoda promatranja, već podrazumijeva primjenu različitih sredstava i metoda, u svrhu upoznavanja učenika s teškoćama u razvoju te njegovih mogućnosti, sposobnosti i ograničenja. Konačni cilj opservacije je odabir optimalnog oblika školovanja za svakog pojedinog učenika, odnosno izrada primjerenog programa školovanja i rehabilitacije (Mustać i Vicić, 1996). Autorica Zrilić (2012) ističe kako je cilj opservacijskog postupka bolje upoznavanje učenika s teškoćama kroz prepoznavanje njegovih potencijala, sposobnosti i ograničenja. Opservacijski proces obuhvaća: praćenje djetetove uspješnosti u ovladavanju programskih sadržaja, odabir specifičnih oblika i metoda rada s djetetom, praćenje njegovih fizičkih, psihičkih, emocionalnih i socijalnih osobina te suradnju s roditelja i učitelja. Cijeli postupak provodi se u trajanju do tri mjeseca, a krajnja svrha procesa izrada je primjerenog programa školovanja i uključivanja u socijalnu grupu (Zrilić, 2012).

6. Pregled dosadašnjih istraživanja o kompetencijama obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama

Već su više puta spomenute mnogobrojne kompetencije koje učitelji, pedagozi i drugi odgojno-obrazovni djelatnici moraju posjedovati kako bi uspješno ispunjavali izazove koje rad s djecom s teškoćama svakodnevno postavlja pred njih. Te kompetencije pojednostavljeno možemo nazvati kompetencijama za inkluzivnu praksu. U novije vrijeme sve se više zagovara provedba istraživanja koja ispituju kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama. Tako su Kostović, Zuković i Borovica (2011) proveli istraživanje u Srbiji o mišljenju pedagoga o pozitivnim i negativnim stranama inkluzije, njihovu dosadašnjem iskustvu rada u inkluzivnoj praksi te potencijalnim preprekama za provođenje inkluzije. Također su tražili od pedagoga da samostalno procjene vlastitu kompetentnost za rad u inkluzivnoj praksi. Rezultati su pokazali da se pedagozi uglavnom ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju, no spremni su stručno se usavršavati te pružati podršku procesu inkluzije. Što se tiče njihovih stavova, većina ih izražava pozitivno mišljenje o inkluziji, ali značajan je broj i skeptičan zbog uvjeta rada, nekompetentnih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, zakonskih regulativa i sl. (Šimek i sur., 2020). Isto tako Ledić i sur. (2013) prema Blažević Simić (2023) izvještavaju o sličnim rezultatima, gdje su kompetenciju prepoznavanja i integracije učenika s teškoćama procijenili izrazito važnom, no ističu potrebu značajnijeg doprinosa visokog obrazovanja u stjecanju ove kompetencije. Autorica Stankovska i sur. (2022 prema Blažević Simić, 2023) navode kako 60 % nastavnika i stručnih suradnika makedonskih srednjih škola, obuhvaćenih istraživanjem, nije imalo obrazovanje ni iskustvo u radu s učenicima s teškoćama. Također, Nikšić (2017) navodi kako školski pedagozi smatraju da studij pedagogije pruža čvrst teorijski temelj neophodan za obavljanje odgojnog rada u školama. Ipak, upozoravaju na manjak praktičnih vještina koje bi studenti trebali stjecati tijekom studija. Iako studenti dobivaju osnovne smjernice, to ponekad može imati i suprotan učinak. Pedagozi ističu da pripravnici često dolaze s idealiziranim shvaćanjima o savjetodavnom procesu, te da znaju nabrojati postupke i osobine savjetodavaca, ali im nedostaje stvarno iskustvo.

Nadalje, Bouillet i Bukvić (2015) ispitivali su razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Rezultati su pokazali da su učitelji općenito nedovoljno pripremljeni za inkluzivno obrazovanje, što se osobito očituje u razlikama u

mišljenjima studenata treće i pete godine učiteljskog studija. Studenti treće godine, koji su neposredno prije odslušali kolegij Inkluzivna pedagogija, imaju znatno povoljnije mišljenje od studenata završene pete godine studija. S druge strane, mišljenja studenata sa završne godine studija uvelike se podudaraju s mišljenjima već zaposlenih učitelja.

Još jedno istraživanje o kompetentnosti studenata učiteljskog fakulteta proveli su Skočić Mihić i sur. (2014). Faktorskom analizom korištene skale samoprocjene kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi dobili su dva faktora: faktor emocionalne nesigurnosti i faktor kognitivne kompetencije. Nadalje, utvrdili su negativnu povezanost između dva faktora, što znači da studenti koji znaju više o radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, manje su emocionalno nesigurni. Pokazalo se da studenti, bez obzira na to jesu li tijekom kolegija o inkluzivnom obrazovanju vježbe realizirali u ustanovama u kojima se školuju učenici s teškoćama i inkluzivnim razredima ili su vježbe realizirali u predavaonici, procjenjuju jednaku razinu emocionalne nesigurnosti i kognitivnih kompetencija za rad u inkluzivnoj praksi. Razlika među samoprocjenama studenata pojavila se s obzirom na godinu studija. Studenti druge i treće godine studija procijenili su višu razinu kognitivnih kompetencija s obzirom na studente prve i četvrte godine. To je vjerojatno posljedica neposredno odslušanih kolegija o inkluzivnom obrazovanju. Što se tiče emocionalne nesigurnosti, studenti druge i četvrte godine emocionalno su nesigurniji u odnosu na studente prve godine u razmišljanjima kako odgovoriti zahtjevima inkluzivnoga rada. Iako su studenti prve godine emocionalno sigurniji pri pomisli na rad u inkluzivnoj nastavi, istovremeno procjenjuju da su najmanje upoznati s načinima rada s djecom s teškoćama, što je vjerojatno i razlog njihove najmanje emocionalne nesigurnosti.

Šimek i sur. (2020) u svom ispitivanju kompetencija pedagoga za inkluzivnu praksu došli su do rezultata suprotnima njihovim očekivanjima. Naime, ispitanici ovog istraživanja dosta su visoko procijenili vlastitu kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama u školi, pri čemu se pedagozi u osnovnim školama procjenjuju kao kompetentniji nego oni u srednjim školama. Pri samoprocjeni pedagoga za rad s učenicima s teškoćama s obzirom na različite vrste teškoća, najkompetentnijima se smatraju za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, dok se najmanje kompetentnima procjenjuju za rad s učenicima s oštećenjem sluha i s poremećajima iz autističnog spektra. Istu stvar ispitala je autorica Habulin (2018) i došla do sličnih rezultata. Pedagozi uglavnom ističu pozitivan stav o inkluziji djece s teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja te relativno

visoko procjenjuju svoju kompetentnost za rad u inkluzivnoj praksi. Što se tiče kompetencija s obzirom na različite vrste teškoća, rezultati su gotovo identični kao u prethodno spomenutom istraživanju. Zanimljivi su rezultati o povezanosti stavova o inkluziji i kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Naime, povezanost je pozitivna, što nam pokazuje da pozitivni stavovi upućuju na bolju samoprocjenu kompetentnosti ispitanika. Kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s djecom s teškoćama za vrijeme studija pokazala se iznimno niskom, bez značajnih razlika s obzirom na sveučilište pri kojem je studij završen. Kao najveći nedostatak navodi se nedostatak praktične, a i teorijske nastave o inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

Stavovi i uvjerenja odgojno-obrazovnih djelatnika jedan su od osnovnih preduvjeta za inkluzivno obrazovanje. Prema prethodno prikazanim rezultatima istraživanja pedagozi, koji već djeluju neko vrijeme u inkluzivnoj praksi, procjenjuju se kompetentnima samo u određenim područjima rada, odnosno samo s obzirom na određene teškoće, kao što su specifične teškoće u učenju. Razlozi tomu mogu biti mnogobrojni, no ono što se može iščitati iz rezultata istraživanja, a što mogu potvrditi i iz osobnog iskustva, pedagozi se tijekom svojeg obrazovanja jako malo susreću sa sadržajima u vezi s obrazovanjem učenika s teškoćama. Prema tome, kako bi se situacija promijenila te kako bi se dogodio napredak inkluzivnoga rada, potrebno je uvesti inovacije u obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika čija je uloga ovdje neizostavna.

Nakon kratkog pregleda dosadašnjih istraživanja o kompetencijama obrazovnih djelatnika za rad s učenicima s teškoćama, u nastavku teksta autorica će se detaljnije usmjeriti na specifičnosti obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim područjima, drugi temeljni koncept ovoga rada.

7. Obilježja ruralnih sredina

Prilikom razlikovanja urbanih i ruralnih područja u Republici Hrvatskoj koriste se različiti kriteriji. Strategija ruralnog razvoja za razdoblje 2008.–2013. godine razliku između urbanih i ruralnih područja temelji na teritorijalnoj podjeli, pri čemu se veće administrativne jedinice (gradovi) smatraju urbanim, dok se manje (općine) smatraju ruralnim područjima (Miljenović i sur., 2016). Politika ruralnog razvoja za razlikovanje urbanih od ruralnih sredina najčešće se koristi definicijom OECD-a, koja kao kriterij razlikovanja uzima gustoću naseljenosti stanovništva s pragom od 150 stanovnika po km². Prema tome kriteriju 91,6 % ukupnog područja Hrvatske svrstava se u ruralna područje, na kojem se nalazi 88,7 % svih naselja u Republici Hrvatskoj. Program ruralnog razvoja Republike Hrvatske za razdoblje 2014. – 2020. godine (Ministarstvo poljoprivrede, 2015), 80 % hrvatskog kopnenog područja klasificira kao ruralno područje, dok je prema Eurostatovoj urbano-ruralnoj tipologiji 79,1 % kopnene površine klasificirano kao pretežno ruralno, 19,8 % kao mješovito, dok je samo 1,1 % područja klasificirano kao urbano (Miljenović i sur., 2016). Isti izvor navodi kako 56,7 % stanovništva Republike Hrvatske živi u pretežno ruralnim područjima, što je znatno više od prosjeka EU-a (22,3 %) te SAD-a (20 %) (Auh, 2015, prema Miljenović i sur., 2016).

Ruralni prostor nije moguće jednoznačno definirati prvenstveno radi različitih kriterija klasifikacije, ali i zbog činjenice da u sebi sadrži brojne različitosti koje su rezultat različitoga sociokulturnog i povijesnog nasljeđa te također različitoga stupnja razvoja određenih ruralnih zajednica. Ono što je moguće jest izdvojiti neka općenita obilježja, koja se ističu kao zajednička većini ruralnih sredina u Republici Hrvatskoj, a to su ograničen pristup osnovnoj infrastrukturi, primjerice gustoća cesta i željezničkih pruga, broj telefonskih priključaka, broj poštanskih ureda, lošija opskrbljenost kućanstava s vodom, kanalizacijom, električnom energijom te općenito manja mogućnost zapošljavanja (Miljenović i sur., 2016). S obzirom na nemogućnost jednoznačnog definiranja pojma ruralne sredine, važno je napomenuti da će se u nastavku teksta pri korištenju navedene sintagme podrazumijevati dijelovi Hrvatske obuhvaćeni istraživanjem, odnosno naselja s do 1000 stanovnika, na području jedne županije.

Rambauda (1971) kao osnovne dimenzije ruralnoga navodi: a) selo je omeđen i zatvoren prostor; b) seoski se gospodarski sustav temelji na monovalentnoj djelatnosti; c) odnos društvena skupina

– prostor krut je i stabilan; d) odnosi skupina i prostora ograničeni su; e) selo ima moć stvoriti i održati osjećaj pripadnosti po podrijetlu i mjestu; f) različita je kreativnost i ekspresivnost pojedinih sela (odjeća, izgled kuće, način rada, regulacija pojedinih odnosa, dijalekt, govor i sl.). Selo je neorganski skup središta odlučivanja koji i izvan sebe traži unificiranost (Župančić, 2005, 619.). Možemo zaključiti da se koncepcija ruraliteta zasniva na brojnim socijalnim, kulturnim, demografskim ekološkim i ekonomskim čimbenicima, a ono što također treba naglasiti je da seoski prostori pripadaju širim prostornim sustavima koji integriraju selo i grad, odnosno sela pripadaju široj cjelini kojom ne upravljaju samostalno (Župančić, 2005).

7.1. Okolnosti obrazovanja u ruralnim sredinama

Obrazovanje u ruralnim područjima nailazi na brojne probleme, kako u Hrvatskoj tako i u ostatku svijeta. U izostanku domaćih izvora, u nastavku ćemo se pozvati na neke strane autore, stoga napominjem da je ovaj dio potrebno čitati s odmakom s obzirom na različitost konteksta ruralnih područja u Hrvatskoj i drugim zemljama.

Postoji veliki jaz između urbanih i ruralnih obrazovnih resursa i uvjeta rada škola. Distribucija obrazovnih resursa između urbanih i ruralnih sredina je neravnomjerna, pri čemu se ruralna područja nalaze u lošijem položaju. Postoji očita korelacija između prostorne distribucije obrazovnih resursa i ekonomskog razvoja, pa čak i ukupni dohodak stanovnika. Ruralna gospodarska osnova je slaba, prihodi stanovnika su niski, a obrazovni resursi očito zaostaju za gradovima (Peng i sur., 2021). Nadalje, isti autori ističu kako su uvjeti rada ruralnih škola iznimno loši. Problemi kao što su nekompletnost infrastrukture i nastavne opreme, zaostala softverska oprema, nedostatak sportskih objekata te novije medijske opreme uvelike otežavaju rad škola. Velik problem ruralnog obrazovanja predstavlja nedostatak kompetentnih učitelja i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika. Nije rijedak slučaj da u takvim okolnostima jedan učitelj poučava više različitih predmeta, za čije poučavanje uopće nije profesionalno osposobljen. Ruralni učitelji imaju niske prihode, nizak status i nedostatak društvenog identiteta. Neki ljudi s prijezirom gledaju na struku seoskih učitelja i misle da izvrsni ljudi neće doći u seoska područja kao učitelji. Učiteljima u ruralnim područjima često nedostaje socijalna podrška, priznanje i poštovanje. U isto vrijeme, sami ruralni učitelji nisu samouvjereni te im nedostaje profesionalnog identiteta i sreće (Peng i sur., 2021). Kao što je već napomenuto, prethodno opisana situacija u pogledu

infrastrukture ili jedan učitelj koji predaje više predmeta kod nas ne postoji. No unatoč tome možemo primijetiti da su obrazovne okolnosti u ruralnim sredinama nepovoljnije od onih u urbanima.

Nadalje, kada se govori o obrazovanju, ne misli se isključivo na školsko obrazovanje, već i na ono unutar obitelji te društva općenito, koji su međusobno povezani i neophodni. U ruralnim sredinama često je prisutan nedostatak „obiteljskog obrazovanja“, što se očituje u tome da veliki broj roditelja imaju nisku razinu obrazovanja, nisku kulturnu pismenost te se oslanjaju na zastarjele i konzervativne obrazovne koncepte. U takvim situacijama nije rijetkost da roditelji zanemaruju, odnosno ne obraćaju dovoljno pozornosti na učenje svoje djece te imaju stav da je učenje beskorisno. S druge strane, postoje i oni roditelji koji pridaju važnost učenju svoje djece, no nemaju mogućnost osigurati im sve potrebno zbog ograničenja poput obiteljske ekonomije ili vlastite kulturne razine. Na posljetku, mnogi od njih žive u zabludi kako je obrazovanje odgovornost isključivo škole i sve svoje nade polažu u nju, čime se obrazovanje u ruralnim sredinama sve više odvaja od obitelji i postaje odgovornost škole, društva i države (Peng i sur., 2021).

Ruralni kontekst ima vlastiti skup identifikatora zajednice koji ruralne škole čine dramatično različitima od onih u urbanijim sredinama. Mnogi stanovnici ruralnih područja snažno se poistovjećuju sa svojim mjestom stanovanje i ne žele ga napustiti kako bi stekli visoko obrazovanje ili karijeru (DeYoung, 1995; Howley i Howley, 1995; Seal i Harmon, 1995; Theobald, 1997, prema Bauch, 2001).

Učenici iz ruralnih područja suočavaju se s mnogim izazovima u stjecanju dobrog obrazovanja, ali jedna od prednosti koju imaju jest to što su njihove škole smještene u kontekstu zajednice koja cijeni osjećaj mjesta i nudi jedinstven skup uvjeta za izgradnju društvenog kapitala koji doprinosi uspjehu učenika u školi (Bauch, 2001). Ruralne zajednice posjeduju kvalitete koje predstavljaju izazov i pružaju mogućnosti za potporu partnerstvu škole i zajednice. Sposobnost prilagodbe partnerskom modelu školovanja može biti prirodnija za ruralne zajednice nego za urbane zajednice (Bauch, 2001).

Brojne su još prednosti koje nude škole u ruralnim sredinama. Manje škole više nastoje njegovati pozitivnu školsku klimu, urednu okolinu, visoku razinu angažmana učenika i nastavnika te bolje odnose škole i zajednice (Kearney, 1994.; Tompkins & Deloney, 1994. oboje prema Bauch, 2001). Stopa napuštanja škole manja je u ruralnim nego u urbanim školama, a učenički izostanci s nastave

također su manji problem u seoskim nego gradskim školama (Lippman, Burns i McArthur, 1996.; prema Bauch, 2001). Seoske škole često služe kao kulturno i društveno središte i unutar njih postoji jak osjećaj zajedništva te su usko povezane sa zajednicom u kojoj djeluju (Theobald i Nachtigal, 1995., prema Bauch, 2001).

Nasuprot tome, brojni su i nedostaci ruralnih škola. Kao što je prethodno spomenuto, seoske škole češće su nedovoljno financirane i pružaju manje prilika za učenje nego škole u urbanijim zajednicama te nude manje posebnih programa (Herzog i Pittman, 1995.; prema Bauch, 2001). Seoske škole često odražavaju ekonomsku i društvenu stratifikaciju svojih zajednica i pod snažnijim su kulturnim i ekonomskim utjecajem od svojih urbanih škola (Seal i Harmon, 1995., prema Bauch, 2001).

U Hrvatskoj, kao i u svijetu, odgojno-obrazovne ustanove, osobito osnovne škole, u ruralnim sredinama ne predstavljaju isključivo obrazovnu ustanovu nego je ona nerijetko i kulturno središte naselja i najbliže okolice te pokretač brojnih interesnih akcija te sredine. Nije potrebno naglašavati kako danas većina mladih u Hrvatskoj želi steći i srednjoškolsko i/ili više obrazovanje bez obzira na to planiraju li se nastaviti baviti nekom (najčešće poljoprivrednom) djelatnosti u okviru vlastitog obiteljskog domaćinstva ili odaberu neki drugi obrazovni smjer (Župančić, 2005).

U istom istraživanju se navode podatci koji pokazuju da sedamdesetak naselja u Hrvatskoj ima osnovne škole, a 4 seoska središta i srednje stručne i zanatske škole, dok jedno ima i nižu umjetničku školu. Može se reći da je dostupnost osnovnih škola zadovoljavajuća, jer gotovo sva djeca polaze školu u vlastitom selu ili obližem općinskom centru. No problem je vidljiv u dostupnosti srednjih škola. U više od pola sela obuhvaćenih istraživanjem najbliže srednje škole nalaze se u županijskim središtima ili najvećim gradovima. Nadalje, visokoškolske ustanove nalaze se također u županijskim središtima i velikim gradovima, dok su umjetničke akademije isključivo u najvećim gradovima (Župančić, 2005). Podatci o stupnjevima opremljenosti tipova naselja obrazovnim ustanovama pokazuju kako je više od polovice manjih gradova u srednjem stupnju opremljenosti. Tek su županijska središta vrlo dobro, a nešto malo više od jedne trećine njih i odlično opremljeni. Očekivano je da makroregionalna središta i državno središte imaju najbogatiji izbor obrazovnih ustanova, ali nije primjereno što manji gradovi i regionalna središta nemaju veći izbor, ponajprije srednjoškolskih ustanova, jer bi to stanovnicima ruralnih područja uvelike olakšalo pristup takvim školama. Može se zaključiti da veličina naselja izravno utječe na

stupanj opremljenosti te su samo gradovi s više od 20 000 stanovnika vrlo dobro i odlično opremljeni (Župančić, 2005). Nadalje, kada govorimo o jednakim mogućnostima u kontekstu visokoškolskog obrazovanja, kao jedan od kriterija ističe se ruralno-urbani kriterij nejednakosti. Naime, studenti koji žive na selu ili u manjim mjestima često se susreću s problemom slabije informiranosti o studiranju, ali i s problemom plaćanja smještaja i troškovima života izvan roditeljskog doma, čime im je pristupačnost visokom obrazovanju znatno otežana ili je uopće nemaju (Farnell, 2022).

Iz prethodno opisanoga možemo zaključiti kako se obrazovanje u ruralnim sredinama susreće s brojnim preprekama te kako je po svemu sudeći dosta izazovnije nego u nekim drugim, urbaniziranijim područjima. Govoreći iz osobnog iskustva stečenog životom u jednoj ruralnoj sredini u Hrvatskoj, mogu reći kako se svakodnevnica ljudi u takvim sredinama uvelike razlikuje od one urbane. Način razmišljanja, stavovi i uvjerenja ljudi oblikovani su drugačijim vrijednostima od kojih se mnogima jako teško odvojiti, bez obzira na brojne vanjske utjecaje. Ne mogu reći da u mojoj sredini roditelji nisu htjeli da im se djeca obrazuju te da im je cilj bio zadržati ih što bliže sebi kako bi nastavili njihov zanat ili slično, no nije rijedak slučaj da ljudi, bez obzira na pružene mogućnosti, biraju nikada ne napustiti rodno mjesto.

U užemu kontekstu teme ovoga rada, obrazovanje učenika s teškoćama, jedan od ključnih problema s kojima se suočavaju ruralna područja jest nedostatak resursa, kako ljudskih tako i materijalnih. Često se događa da škole nemaju dovoljno stručnih kadrova poput edukacijskih rehabilitatora ili specijalizirane opreme potrebne za pružanje podrške učenicima s teškoćama. Ovaj nedostatak resursa dodatno otežava pružanje individualizirane podrške koja je ključna za uspješno obrazovanje ove djece. Kao što sam već navela, postoji i problem svijesti o važnosti inkluzivnog obrazovanja među lokalnom zajednicom. Nerijetko se susrećemo s predrasudama i nedostatkom razumijevanja o mogućnostima djece s teškoćama, što može rezultirati socijalnom izolacijom i diskriminacijom. Edukacija roditelja, nastavnika i lokalnog stanovništva ključna je kako bi se stvorila podržavajuća okolina za sve učenike. Nadalje, suradnja između škola, lokalnih vlasti, udruga i roditelja igra ključnu ulogu u poboljšanju uvjeta obrazovanja. Razmjena iskustava i resursa doprinosi stvaranju održivog sustava podrške koji će dugoročno imati pozitivan utjecaj na obrazovanje učenika s teškoćama.

U ruralnim sredinama Hrvatske obrazovanje djece s teškoćama u razvoju predstavlja izazov koji zahtijeva poseban pristup i pozorno planiranje kako bi se osiguralo da svako dijete dobije odgovarajuću podršku za svoj razvoj. Važno je napomenuti da je ova tema i dalje nedovoljno istražena, posebno kada je riječ o odgojno-obrazovnim mogućnostima djece s teškoćama u ruralnim područjima. U nastavku slijedi empirijski dio rada u kojem će se pokušati analizirati i bolje razumjeti specifične obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju u ruralnim sredinama.

8. Metodologija empirijskog istraživanja

8.1. Određivanje predmeta istraživanja

Svako dijete s teškoćama, kao i svako dijete tipičnoga razvoja, ima pravo na pristup redovnim školama i pravo uključivanja u besplatno osnovno i srednjoškolsko obrazovanje. Republika Hrvatska kao potpisnica međunarodne Konvencije o pravima djece i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom dužna je svojim zakonskim aktima, pravilnicima i provedbenim propisima regulirati prava i obveze odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, što podrazumijeva uključivanje u opći obrazovni sustav (Karin, 2016). Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum predviđa jednake mogućnosti sudjelovanja za učenike s teškoćama u obrazovnom procesu s ciljem stjecanja najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život. Jednake mogućnosti podrazumijevaju inkluzivno obrazovanje, obrazovanje koje se temelji na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća (NOK, 2011). Kako bi na suvremen način pristupili učenicima s teškoćama, potrebno je osigurati uvjeta kao što su uvođenje različitih sadržaja i oblika rada, promjene u tehnologiji, osposobljavanje učitelja i drugih djelatnika škole te brojne druge. Pozornost se usmjerava na potrebe i mogućnosti učenika, individualizaciju odgojno-obrazovnoga rada te osiguravanje dodatne podrške učenicima primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih pomoćnika u nastavi i slično (Zrilić i Brzoja, 2013).

Kada govorimo o djeci s teškoćama koja žive i školuju se u ruralnim sredinama, govorimo o društvenoj skupini koja je u dvostrukom riziku, odnosno dvostruko nepovoljnom položaju. „Pojam nepovoljni položaj uobičajeno se povezuje s konceptom visokog rizika, što označava značajno povećanu vjerojatnost da neko dijete neće ostvariti urođene potencijale i uspješno se integrirati u zajednicu. Fleming i Harford (2021) povezuju ga s preprekama u obrazovanju koje proizlaze iz društvenog ili ekonomskog statusa djece, a bitno otežavaju ostvarivanje njihovih obrazovnih postignuća“ (Bouillet i Brajković, 2023, 333). Da bi se poticao razvoj i puno sudjelovanje djece u nepovoljnom položaju u odgojno-obrazovnom procesu na istoj razini kao i druga djeca, važno je maksimalno iskoristiti odgojno-obrazovno okruženje, sadržaje i resurse (Topping, 2014, prema Bouillet i Brajković, 2023). Potrebno je uzeti u obzir pristupačnost obrazovanja i dobrobit djece. Pristupačnost podrazumijeva mogućnost pristupa, razumijevanje i priuštivost usluga ili materijala,

što nadilazi samo fizičke karakteristike okruženja. Kada je riječ o odgoju i obrazovanju djece u nepovoljnom položaju, pristupačnost zahtijeva osiguranu dostupnost, profesionalno osoblje, relevantan kurikulum i odgovarajuće mjere podrške za djecu i odgojno-obrazovne djelatnike (Bouillet, 2018, prema Bouillet, 2023).

Uvjeti obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim područjima Hrvatske predstavljaju izazovni segment obrazovnog sustava koji zahtijeva posebnu pozornost i prilagodbu kako bi se osiguralo inkluzivno i kvalitetno obrazovanje za sve učenike, bez obzira na njihove individualne potrebe i lokaciju prebivališta. Djeca s teškoćama često se suočavaju s dodatnim izazovima u ruralnim sredinama zbog nedostatka specijaliziranih resursa, stručnosti i podrške. Ograničeni pristup stručnjacima poput edukacijskih rehabilitatora, psihologa i logopeda može otežati pružanje individualizirane podrške učenicima s različitim mogućnostima. Nedostatak specijalizirane opreme i materijala također može otežati učinkovito učenje i razvoj djece s teškoćama. Nadalje, nedostatak edukacijskih programa i kompetentnog osoblja može rezultirati nedovoljnim razumijevanjem i osposobljenošću nastavnika za rad s učenicima s teškoćama. U ruralnim područjima, gdje su škole često manje i imaju ograničen pristup dodatnim edukacijama i resursima, nedostatak stručnosti može biti izraženiji i imati negativan utjecaj na kvalitetu obrazovanja koju pružaju škole. Dodatno, ograničeni pristup zdravstvenim uslugama, prijevozu i drugim resursima može otežati pristup potrebnoj podršci i terapijama. Osim toga, nedostatak društvenih i rekreativnih aktivnosti za djecu s teškoćama u ruralnim sredinama može imati negativan utjecaj na njihov društveni i emocionalni razvoj.

Sve su ovo samo neki od problema s kojima se djeca s teškoćama, njihovi roditelji, a i stručnjaci koji rade s njima u školi svakodnevno susreću. Očekivano je da školska institucija nije uvijek u mogućnosti omogućiti sve potrebne uvjete za ostvarivanje punog potencijala učenika s teškoćama. U takvim trenucima škola traži pomoć unutar lokalne zajednice. Ali što se događa u situacijama gdje ni lokalna zajednica ne može pružiti adekvatnu podršku i pomoć?

Malo je istraživanja koja se bave obrazovanjem u ruralnim sredinama Republike Hrvatske, a moglo bi se reći da ne postoje ona s fokusom na djecu s teškoćama. Stoga smatram kako postoji potreba za istraživanjem uvjeta koje ruralna sredina nudi za obrazovanje učenika s teškoćama. Ovim istraživanjem nastojalo se steći dublju sliku o radu stručnih suradnika pedagoga zaposlenih

u školama ruralnih sredina i njihovome mišljenju o mogućnosti kvalitetnog obrazovanja učenika s teškoćama u uvjetima koje sredina pruža.

8.2. Problem i cilj istraživanja

Problem ovog istraživanja odnosi se na otežane okolnosti obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim sredinama zbog nemogućnosti svakodnevnog pristupa potrebnim sadržajima i uslugama. Nadalje, cilj istraživanja je utvrditi izazove s kojima se svakodnevno susreću te opisati stavove i mišljenja stručnih suradnika pedagoga zaposlenih u školama ruralnog područja u vezi s mogućnostima kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama u takvoj sredini. Iz navedenog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

- Kako sudionici procjenjuju suradnju s ostalim djelatnicima škole u vezi s radom s djecom s teškoćama?
- Kako sudionici procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama?
- Predstavlja li udaljenost od gradskoga središta i svih sadržaja koje nudi nužno otegotnu okolnost za obrazovanje djece s teškoćama?
- Kako sudionici vide ulogu pedagoga u radu s djecom s teškoćama?

8.3. Način provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom veljače 2024. godine u sedam osnovnih škola na području jedne županije u Republici Hrvatskoj. Za prikupljanje podataka odabran je kvalitativni metodološki pristup, a metoda korištena za potrebe istraživanja bila je polustrukturirani intervju. Ova metoda omogućuje detaljno ispitivanje stavova sudionika i njihovih stručnih procjena, uz dodatak subjektivnih doživljaja i perspektiva o zadanoj problematici. Na taj način moguće je dobiti dublji uvid u temu te je zbog toga odabran ovakav koncept. Proces uključivanja sudionika u istraživanje imao je nekoliko faza. Prvo je poslana Molba za diseminaciju poziva na sudjelovanje (Prilog 2) ravnateljima škola. Sudionici su, dobivši poziv ravnatelja, direktno istraživačici slali povratnu informaciju da su zainteresirani, nakon čega im je upućeno Informativno pismo (Prilog 1) i Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 4). S nekoliko sudionika intervju je održan licem

u lice, a s ostalima, gdje to nije bilo moguće zbog udaljenosti i nepristupačnosti mjesta, uz pomoć Zoom aplikacije. Prosječno vrijeme trajanja intervjua bilo je 40 minuta.

8.4. Uzorak istraživanja

Za ovo istraživanje odabran je neprobabilistički uzorak od osam pedagoga osnovnih škola na području jedne županije. Prvotna molba za diseminacijom poziva na sudjelovanje poslana je svim dvanaest škola unutar županije, koje su zadovoljavale uvjet da se nalaze u mjestu koje ima do 1000 stanovnika. Neke od škola, koje su se odazvale, nisu zadovoljavale neke druge uvjete (nemaju zaposlenog pedagoga), a neke jednostavno nisu odgovorile, što nas dovodi do konačnog uzorka od osam sudionica. Važno je napomenuti da, iako je riječ o ukupno osam sudionica, dvije su zaposlene u istoj školi te je s njima proveden jedan intervju. Za svaku sudionicu u istraživanju bilježio se spol, dob, stručna sprema, godine radnog staža te godine radnog staža u odgojno--obrazovnoj ustanovi u kojoj su trenutačno zaposlene. Sve su škole s obzirom na broj učenika slične, osim jedne škole koja vidno odskače sa znatno većim brojem učenika. Također, broj stručnih suradnika koji čine stručni tim škole isti je u većini škola.

Tablica 1: Uzorak sudionica

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7a	S7b
SPOL	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž
DOB	26	60	29	65	40	34	49	35
STRUČNA SPREMA	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS	VSS
GODINE RADNOG STAŽA U STRUCI	1,5	34	2 mjeseca	34	3	5	17	5
GODINE RADNOG STAŽA NA POZICIJI PEDAGOGA U TRENUTAČNOJ USTANOVI	3 mjeseca	34	2 mjeseca	25	3	5	13	5
STRUČNJACI OD KOJIH SE SASTOJI TIM ŠKOLE	pedagoginja i knjižničarka	pedagoginja i knjižničarka	pedagoginja i knjižničarka	pedagoginja i knjižničarka	pedagoginja i knjižničarka	pedagoginja, logoped, psiholog i knjižničarka	dvije pedagoginje i knjižničarka	dvije pedagoginje i knjižničarka

8.5. Metoda prikupljanja podataka

Za potrebe ovog istraživanja korištena je kvalitativna metodologija s polustrukturiranim intervjuom kao metodom prikupljanja podataka. Kvalitativna istraživanja dopuštaju korištenje prirodnijim metodama prikupljanja podataka koji više nalikuju stvarnom životu (Braun i Clarke, 2013). Također, ova metodologija koristi se „naturalističkim jezikom“, koji se formira iz svakodnevnih govora i interakcija sudionika te omogućuje dublje razumijevanje i interpretaciju životnih situacija. Jezik kvalitativnog istraživanja je fleksibilan i neformalan, evoluirajući tijekom istraživanja (Halmi, 2013). Jedna od prednosti intervjuja je neposrednost, što znači da istraživaču omogućuje trenutni odgovor na postavljeno pitanje. Osim toga intervju omogućuje objema stranama da zajedno razmatraju pitanja i odgovore te odmah razjasne eventualne nedoumice. Formulacija pitanja i redoslijed su kontekstualni i mogu se prilagoditi sudionicima. Sudionici imaju priliku raspravljati o temama koje su im važne, a koje istraživač nije predvidio, stoga istraživač mora biti fleksibilan. (Braun i Clarke, 2013). Intervju je s dijelom sudionica proveden uživo, a s ostatkom uz pomoć *Zoom* aplikacije. Intervju se sastojao od sveukupno dvadeset pet čestica, a bio je podijeljen u dva dijela. Prvi dio činilo je osam pitanja zatvorenog tipa a odnosio se na opće podatke o ispitanicama (dob, spol, stručna sprema, godine radnog staža ukupno, ustanova u kojoj trenutačno rade) te o odgojno-obrazovnoj ustanovi i učenicima (broj učenika, broj učenika s rješenjem o nekom obliku teškoće, broj i tip stručnjaka od kojih se sastoji tim škole). Drugi dio intervju je opširniji i sastoji se od sedamnaest čestica. U ovom dijelu intervjuja ispitanici su stavovi i mišljenja pedagoga o njihovoj ulozi u radu s učenicima s teškoćama te o uvjetima koje sredina u kojoj se nalaze pruža za obrazovanje učenika s teškoćama.

8.6. Način obrade podataka

Nakon završenih intervjuja, snimke su preslušane, a potom je ponovnim slušanjem izvršena transkripcija razgovora. Budući da se razgovor u nekim intervjuima odvijao nasumično, odnosno redoslijed pitanja je bio izmijenjen, odgovori su dodijeljeni odgovarajućim pitanjima kako bi se olakšala kasnija analiza. Prilikom pisanja analize odgovori su grupirani prema temama, a podatci za koje se smatralo da nisu relevantni izostavljeni su iz analize. Relevantni odgovori posebno su istaknuti, a ako su se odgovori preklapali, grupirani su zajedno. Sudionicima su prilikom pisanja

dodijeljene anonimne oznake kako bi se osigurala njihova anonimnost. Dobiveni rezultati detaljno su analizirani i prikazani u poglavlju o analizi rezultata i raspravi.

8.7. Etički aspekti istraživanja

Sve su sudionice, radi zaštite njihove privatnosti tijekom pisanja ovoga rada i analize rezultata, dobile odgovarajuće anonimne oznake (S1, S2, S3, S4...). Određeni podatci prikupljeni tijekom intervjua, poput broja učenika u školi, broja učenika s rješenjem i točne lokacije škole, izostavljeni su iz pisanoga dijela rada kako bi se smanjila mogućnost identifikacije sudionica. Sve sudionice dale su pisanu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju te su u više navrata, prije održavanja intervjua, informirane o pravu da u bilo kojem trenutku povuku odluku o sudjelovanju bez ikakvih negativnih posljedica.

8.8. Analiza rezultata i rasprava

8.8.1. Suradnja s djelatnicima škole u vezi s radom s djecom s teškoćama

Kao što je tematizirano u teorijskom dijelu, jedan od osnovnih preduvjeta uspješnog obrazovanja učenika s teškoćama, a i obrazovanja općenito, jesu kvalitetni suradnički odnosi svih aktera odgojno- obrazovnoga procesa. Suradnja predstavlja vještinu pregovaranja i zajedničkog djelovanja u procesu traženja rješenja, uz otvorenost prema idejama i doprinosu svih sudionika (Igrić i sur., 2014).

Na pitanje kako bi procijenile suradnju s kolegama u školi u vezi s radom s učenicima s teškoćama, tri su sudionice odgovorile da je suradnja zadovoljavajuća i da sve funkcionira bez značajnih problema (S2, S3, S4). Ostale ispitanice istaknule su nekoliko problema s kojima se susreću. Sudionice S1 i S6 navele su kako se nerijetko suočavaju s brojnim predrasudama i stereotipima o djeci s teškoćama kod učitelja:

Još jedan problem s kojim sam se imala priliku susresti je neprihvatanje djetetove teškoće od strane starijih učitelja. Ne prihvaćaju da dijete ima određenu dijagnozu i rješenje, misle

da su to izmišljotine, da je dijete jednostavno neodgojeno, neposlušno, nemirno i slično. (S1)

Uglavnom, pošto sam mlada, je li, dođem u puno situacija, kako ću vam reći, mislim mi smo tu da rušimo predrasude, neke stereotipe, što kod djece s teškoćama, da pokažemo da su i oni sposobni, ne mora biti da njihova ograničenja toliko utječu na sam nastavni proces. Svako dijete s teškoćama u razvoju ima neko ograničenje koje mu onemogućava ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. To je nekim učiteljima nažalost teško prihvatiti zato što moraju raditi odmak od klasičnog nastavnog procesa. I onda naravno slijedi savjetodavni rad s učiteljima, pojasni se. Mi učiteljima nismo dužni pokazivati nalaze, nalazi koje povjerenstvo dobije su samo za oči povjerenstva, a tim učiteljima kod kojih je dijete individualizirano ili radi po prilagodbi sadržaja bilo to geografija, povijest, matematika.... mi odradimo, točnije ja ili kolegice psiholog ili logoped, odradimo savjetodavni rad s kolegama, pojasnimo vrstu teškoće koju dijete ima i principe rada, znači kako bi se trebalo postupati s djetetom te skupa izrađujemo program rada, kurikulum, ili individualizirani kurikulum ili kurikulum s prilagodbom sadržaja. (S6)

Sudionica S5 ističe kako je s učiteljima razredne nastave uvijek uspijevala ostvariti uspješnu suradnju, no problemi nastanu kada učenik krene na predmetnu nastavu:

...učiteljice se stvarno posvete takvoj djeci. Inače mi imamo vrlo malo učenika u razredu, pa se one i mogu dodatno posvetiti njima... A kada vam dijete onda dođe u predmetnu nastavu, gdje svaki nastavnik vodi svoj predmet, a puno je različitih karaktera, dosta, odnosno većina njih, nije znala ili jednostavno se nije htjela potruditi prilagoditi. Evo tako bih rekla, što se naše škole tiče. (S5)

Još jedan problem, koji su sve sudionice istaknule, jest to što su sve zaposlene na pola radnog vremena te imaju još jedno dodatno zaposlenje kako bi ispunile satnicu. Ovaj problem znatno utječe i na suradnju s kolegama zato što se neredovito viđaju:

Dobra nam je, ali isto izazovna jer se djelatnici ne viđaju redovno. Evo vam konkretno za (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)), ja sam ponedjeljak, srijeda i svaki drugi petak, a psiholog i logoped su utorak i četvrtak. Tako da je naša komunikacija većinom preko mobitela ili e-maila, npr. kada šaljemo jedni drugima 4a obrasce koji je potrebno ispuniti

prije slanja uredu za dobivanje rješenja. Ali se većinom čujemo telefonom i to većinom van radnog vremena, zato što dok smo na drugim školama, naravno svatko ima svoj posao koji mora ispunjati tada dok je u školi, onda se zovemo popodne većinom. Tako da je i to još jedan od problema manjka stručnih suradnika u školi jer evo logoped i psiholog rade na tri škole.

8.8.2. *Suradnja s roditeljima djece s teškoćama*

Uspostava kvalitetne suradnje između škole i roditelja donosi značajne prednosti, pruža učiteljima i roditeljima mogućnost boljeg razumijevanja učenika i njegovih potreba, olakšava odabir primjerenog obrazovnog pristupa i konkretnih postupaka te optimizira odgojno-obrazovnu atmosferu u školi i kod kuće (Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pesti, 2016).

Na pitanje o zadovoljstvu sa suradnjom s roditeljima učenika s teškoćama četiri su sudionice odgovorile da su zadovoljne ostvarenom suradnjom (S2, S3, S4, S5). Ostale ističu kako se redovito susreću s problemima u suradnji s roditeljima.

To mi je možda najveći izazov. Danas je stvarno teško komunicirati s roditeljima. Prije je učitelj bio autoritet, poštovalo se to. Danas je to malo drugačije, prezaštićivanje djece je veliki problem. Roditelji bježe od realne slike, pogotovo kada je riječ o poteškoćama. Roditelji, koliko god mi mislimo da su svjesni, zapravo bježe od toga. Hvataju se često za ocjenu, što je malo problem i s učiteljima, npr. kada dobiju pet to je više poticajna petica, iz gradiva koje oni imaju po prilagodbi ili individualizaciji i naravno da to nije ista petica, kao kod najboljeg učenika u redovnom programu. I onda se oni love za tu ocjenu, teško im je to objasniti. (S1)

Bude problema. Zašto? Zato što smo mi praktički oni koji moramo reći roditelju kako smo primijetili da na razvojnoj skali njihova djeteta nešto nije u redu, a to nije lako nikome reći. Mislim, prvo to nije lako nikome reći, a drugo moramo pokazati roditelju kako apsolutno svaki zahtjev koji škola stavlja sada ispred njih, konkretno suradnja i potpisivanje suglasnosti za oprimjeriti program, kako sve to radimo zbog dobrobiti samog djeteta. U ruralnim sredinama, nažalost mogu vam reći, kako još uvijek vladaju stereotipi i predrasude velike o djeci s teškoćama u razvoju od strane okoline pa i od strane samih

roditelja, nažalost. Ja same evo konkretno imala roditelja koji je rekao „nije moje dijete glupo pa da ne može ići po redovnom programu“. (S6)

Uglavnom imamo problema. Bude problema, ali danas su svi roditelji pomalo onako osjetljiviji, ne smije se djeci ništa reći i traže dlaku u jajetu, pogotovo djeca s teškoćama. I onda, baš se treba pridržavati svih tih smjernica.... Mi smo prošle godine imale slučaj kada je dijete dobilo rješenje pa je otac zvao, znači došao je taj papir i to je to. On je samim time mislio da je to gotovo, da će on sada imati sve pozitivne ocjene i ne treba se ništa raditi...(S7b)

Sljedeće pitanje bilo je o zainteresiranosti roditelja i njihovoj uključenosti u obrazovanje djece, i sve su sudionice vrlo slično odgovorile:

Netko stvarno radi sve i suradnja nam je divna. Dok s drugima, jedno pričaju, a drugo rade. Kada otvorite radnu od djeteta i vidite da je prazno, znači da se ne radi. A kada dođu od nas tvrde „mi radimo zadaću s njima po pet sati, ali djeca to ne mogu, ne žele, odbijaju“. Ali se to u praksi drugačije pokazuje. Znači govore jedno, a drugo rade. To nije slučaj kod svih, ali ima takvih roditelja, stvarno ima. I onda očekuju čudesa u školi, i dobre ocjene i da će im se izaći maksimalno u susret, ako je netko malo stroži tu su odmah problemi. Nastavnici koju s popustljiviji su njima super, a oni koji traže i zahtijevaju nešto malo više tu nastaju problemi. Ponavljam, nisu svi takvi, ali ima ih dosta. (S1)

Možda bi mogli, ali dobro, to je i razumljivo, možda bi mogli oni kod kuće s njima malo više raditi, ali što ćemo. Imaju i druge poslove, bave se i poljoprivredom, starije su životne dobi. Ono osnovno naprave, trebali mi malo više doma radit, ali zato mi u školi pokušavamo što više. (S4)

Mislim da se sa svom tom djecom malo radi kod kuće. Imam osjećaj nekako kao da je odgovornost prebačena na školu. Ja imam takav dojam, ne znam jesam li u pravu, ali dosta puta kod ovog dječaka (...uklonjen naziv teškoće... (op.a.)), barem po pričanjima predmetnih profesora, ono što se napiše u bilježnicu da se odradi za domaći rad se tako vrati i na sljedeći sat. Znači nitko to ne pogleda jer vjerojatno da netko pogleda bi to bilo riješeno. Ovog dječaka kojeg imam po prilagođenom u (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)), oni imaju samo to jedno dijete i ne želi učiti. Mislim da mu zbog takve njegove situacije

popuštaju. Kada on kaže neću i pusti suzu, oni to sve puste. Ali kada ih pozovemo na razgovor u školu, da možda bi neke stvari mogle biti bolje, onda mama kaže „slobodno ga stisnite“, znači sva odgovornost ostaje na nama, a nismo mi baš tu da možemo pretjerano stiskati....(S5)

Partnerstvo roditelja i škole jedan je od ključnih čimbenika osiguranja djetetova školskog uspjeha i cjelovitog razvoja. Henderson i Berla (1994), na temelju metaanalize 66 istraživanja donijeli su zaključak kako većina rezultata upućuju na ključnu ulogu obitelji u poticanju uspjeha od rane i predškolske dobi pa kroz srednju školu te da se svaki napor za poboljšanje učenikovih rezultata pokazuje znatno učinkovitijim kada je obitelj aktivno uključena (Kušević, 2016).

Stoga partnerski model suradnje podrazumijeva otvoren i jednakopravan odnos između roditelja i učitelja, gdje nijedna strana ne dominira nad drugom, već se karakterizira ravnopravnom interakcijom i suradnjom. Partnerstvo se ne ostvaruje samo prisustvovanjem na roditeljskim sastancima nego obuhvaća i druge aspekte suradnje poput redovne komunikacije s učiteljima, aktivnog sudjelovanja u školskim aktivnostima te pružanje podrške u izradi domaćih zadaća (Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pesti, 2016). Svojim odgovorima sudionice su dale do znanja da im suradnja s roditeljima predstavlja veliki izazov. Često se susreću s otporom roditelja, najčešće prilikom inicijalnoga predlaganja promjene oblika školovanja. Uključenost i zainteresiranost roditelja procjenjuju kao nedostatnu. Sve sudionice naglasile su kako smatraju da roditelji svu odgovornost prebacuju na školu, a s druge strane imaju jako velika i ponekad nerealna očekivanja te u trenucima kada očekivanja nisu ispunjena dolazi do pobune.

8.8.3. Udaljenost od gradskoga središta i svih sadržaja koje nudi kao nužno otegotna okolnost za obrazovanje djece s teškoćama.

Prvo pitanje postavljeno sudionicama bilo je smatraju li da udaljenost od gradskoga središta i svih sadržaja koje nudi predstavlja otegotnu okolnost za obrazovanje djece s teškoćama. Šest sudionica odgovorilo je da udaljenost definitivno predstavlja otegotnu okolnost, samo su ispitanice S7a i S7b bile mišljenja da ne vide to kao nužno otegotnu okolnost. To je vjerojatno zbog činjenice da je škola u kojoj rade sudionice S7a i S7b znatno bliža gradskoj sredini i svim potrebnim sadržajima, od ostalih škola obuhvaćenih istraživanjem.

.... Svakako bi rekla, što se tiče obrazovanja djece s teškoćama, mala sredina predstavlja nužno otegotnu okolnost. U redovnom obrazovanju je to možda čak i prednost jer je manji broj učenika, učiteljica im se stigne više posvetiti. Ali što se tiče djece s teškoćama stvarno je otežana situacija. Ne dobivaju podršku kakvu bi ta djeca trebala dobivati.... U svim malim školama to vam obično tako bude. Uvijek je prvi stručni suradnik pedagog i knjižničar pa se onda s obzirom na broj djece zapošljavaju drugi stručnjaci. Čak bi i to bilo možda bolje kada bi pedagog bio zaposlen na puno radno vrijeme. Više bi se stvari stiglo ili kada bi se na drugu polovicu zaposlio stručnjak drugačijeg profila koji bi pomogao toj djeci. Ili barem poseban razredni odjel. (S1)

Sudionice su također istaknule kako se oni, u malim sredinama, i dalje često susreću s brojnim stereotipima i predrasudama o djeci s teškoćama. Navode kako je u ruralnim sredinama, kao što su njihove, to i dalje tabu-tema:

Velika otegotna okolnost. A bože dragi, normalno, da mi u (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) imamo neki centar za obrazovanje ili podršku za djecu s teškoćama u razvoju, to bi išlo puno lakše. Prvo što bi ta zajednica u kojoj je taj centar i u kojoj taj centar djeluje, bila malo osvještenja o djeci s teškoćama u razvoju i te predrasude i stereotipi bi se prevazišli. Sama okolina bi postala osvještenija.... jer je to i dalje u malim sredinama tabu-tema. Kada se kaže da je dijete individualizirano ili prilagođeno, to je odmah automatski tabu-tema. Ne daj bože da se otvori posebni odjel, da nam bude potrebe pa tražimo suglasnost od Ministarstva, onda bi ti bilo hajke bajke. Oprostite na ovom izražavanju, ali hoću vam reći kako to djeluje. U malim sredinama mi se stalno borimo protiv tih predrasuda i stereotipa, to je jedna velika borba u kojoj moramo pokazati i roditeljima i okolini da ta djeca nisu glupa, kako ih se često karakterizira, nego jednostavno da njihova teškoća njima onemogućava ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalom djecom koja imaju normalnu razvojnu skalu. I to je jako teško nekim ljudima shvatiti. A da je to bliže, da je neki centar bliže i da se vide što oni rade, kako rade, što potiču, zbog čega su tu, zbog čega postoje, to bi već bila druga malo pjesma. Ali ovako je borba. (S6)

Jedna sudionica istaknula je kako smatra da je veliki problem za djecu s teškoćama u ruralnoj sredini to što nemaju priliku provoditi vrijeme sa sebi sličnim vršnjacima. Djeca u određenom trenutku počnu biti svjesna da su drugačija od ostale djece te često dolazi do frustracija:

...takva djeca, mi smo uvijek htjeli da oni budu integrirani u našu zajednicu, i u školu. Ali kada je došlo do određenog praga, mislim da bi njima čak bilo bolje da su oni u društvu takve djece. Jer recimo dijete s (...uklonjen naziv teškoće... (op.a.)) je samo u svojoj učionici i na neki način teško ga je zainteresirati za bilo što. A možda da je neka grupica takve djece, možda bi se mogla postići neka igra, aktivnost, da bi bilo nešto zanimljivo. A ovako što god donesemo na sat, bilo praktično, bilo teorijski, sve je više monotono... možda bi oni bili puno sretniji da su u nekoj sredini gdje su djeca s njima sličnim poteškoćama. Ali i roditelji i mi kao škola smo prihvatili to da oni budu integrirani i u zajednicu i u školi. Vjerojatno bi roditeljima bilo teško da ih pošalju negdje dalje od sebe. (S5)

Sljedeće pitanje koje sam uputila sudionicama bilo je osjećaju li se zakinite u odnosu na kolege i škole u većim gradovima s potpunijim stručnim timovima. Većina ih je imala potvrđan odgovor. Kao što je već spomenuto, sudionice navode kako jesu zakinite jer moraju odrađivati veliki dio posla za koji ne smatraju da su dovoljno kompetentne. Rad na pola radnog vremena u više škola dodatno otežava njihovu poziciju. Kao glavni problem s kojim se sve sudionice suočavaju nameće se nekompletnost stručnih timova te posljedično time njihova preopterećenost. Naime, prema Državnom pedagoškom standardu svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika zapošljava dva stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog. U pet od sedam škola obuhvaćenih istraživanjem jedini zaposleni stručni suradnici su pedagoginja i knjižničar/ka, na pola radnog vremena. Nadalje, čak tri škole imaju broj učenika s rješenjem većim od 15, što prema pedagoškom standardu daje pravo na stručnoga suradnika edukacijsko--rehabilitacijskoga profila (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja NN 63/2008). Nijedna od tih škola ne zapošljava nijednoga dodatnog stručnjaka, što pedagoginje stavlja u vrlo nezahvalnu poziciju.

...imam osjećaj da je lakše, ne znam možda griješim, onoj pedagoginji koja ima 200 učenika na jednoj školi, nego meni koja imam na jednoj 81, a na drugoj 76, a dogodine ću imati još više, oko 160 učenika. Ali opet sam na dvije škole, u dva različita mjesta, s dva različita ravnatelja, s raštrkanom stručnom službom koju ne vidim, jedan dan logoped,

psiholog je premalo. Ja ima osjećaj, možda se drugi ne slažu sa mnom, ali ima osjećaj da je lakše onim kolegama koji imaju 200 učenika na jednoj školi, ima puno radno vrijeme i ima logopeda i psihologa, pa taman na pola radnog vremena, ali barem se viđaju. Sjednu jedni s drugima, pišu skupa, skupa planiraju. Mi dosta svog slobodnog vremena, van radnog vremena, posvećujemo radu u školi. To su ovako isto pozivi u popodnevnim satima, u večernjim satima, znate, previše mi našeg slobodnog vremena odvajamo za ono što smo možda mogli riješiti u pola sata, oči u oči, unutar škole. (S6)

Bila sam u prilici ići u školu s mentoricom, u (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) To je škola preko 400 učenika, oni imaju i edukacijskog rehabilitatora koji radi u posebnom odjeljenju, i defektologa i psihologa i pedagoga. Osjetila sam razliku taj dan, pedagogica ima manje posla jer je sve određeno ko što radi, a s druge strane, ovdje bi ja to sve trebala pokrivati. Tamo psiholog odlazi i razgovara s učenicima kada im je potrebna potpora i pomoć. Pedagog je više ovako za radionice i za administraciju škole, defektologica je za pomoć u učenju, a ovdje to sve većinu pada na razrednike s dopunskim nastavama i na mene. (S3)

Sudionica S2 navodi kako joj je najteže to što kako je od uvijek sama, nema od koga dobiti povratnu informaciju te se nosi s prevelikom odgovornošću sama:

Jesam, zato što meni treba povratna informacija. Ja bi osobno voljela da imam, je li ja nešto dobro radim. A isto tako podjela odgovornosti je velika stvar. Zašto bi ja preuzela svu odgovornost na sebe. (S2)

Usprkos mnogim negativnim stranama i otegotnim okolnostima obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim sredinama neke sudionice (S2 i S3) istaknule su da ima i pozitivnih strana koje mala sredina i mala škola pružaju.

...ali isto tako mislim da ima prednosti jer se svi u manjim gradovima i selima poznaju i svi su spremni pomoći jedni drugima i drže se zajedno. Isto tako mislim da ima manje zlostavljanja i takvih stvari u škola, upravo zbog toga što se svi znaju, svi se igraju skupa. Učiteljima olakšava i manji broj djece u razrednim odjeljenjima. Naš najveći razred ima 19 učenika. (S3)

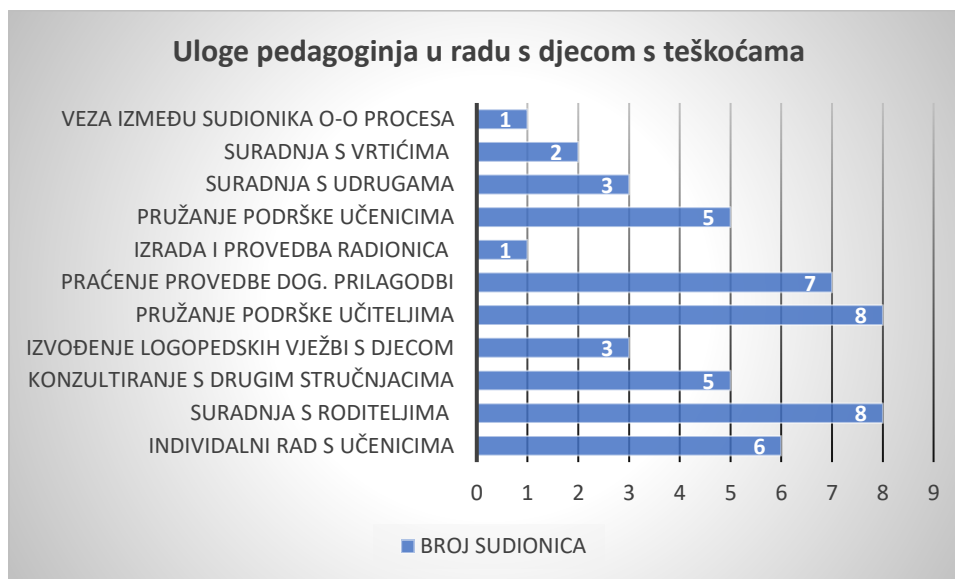
...Ali pošto je ovo mala škola, to su brojčano mali razredi, ljudi se fantastično mogu posvetiti svakom djetetu, tako da ja tu nemam problem. To je olakšavajuća okolnost. (S2)

Unatoč brojnim otegotnim okolnostima ruralne sredine, kao što su fizička udaljenost od potrebnih sadržaja, nedostatak stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila, stereotipna i predrasudna razmišljanja lokalnog stanovništva te malen broj djece sa sličnim ili istim teškoćama, izdvajaju se i neke pozitivne strane obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim sredinama. Olakšavajuća okolnost svakako je manji broj učenika u razrednim odjeljenjima što učiteljima daje prostora da im se dodatno posvete. Također, svi se sumješteni dobro poznaju i spremni su pomoći jedni drugima, a djeca koja se oduvijek poznaju i družu imaju više razumijevanja jedni za druge.

8.8.4. Uloga pedagoga u radu s djecom s teškoćama

Kao što je tematizirano u teorijskom dijelu rada u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, pedagog ima ključnu ulogu ne samo u procjeni psihofizičkog stanja i pripremi primjerenih programa za učenike s teškoćama nego i u kontinuiranoj suradnji s učiteljima i roditeljima. Njegova je najvažnija zadaća stvaranje pozitivnog školskog okruženja koje će poticati senzibiliziranost ostalih učenika za drugačije mogućnosti svojih kolega. Organizacija izvannastavnih aktivnosti, radionica i druženja također su bitan aspekt rada pedagoga, jer se na taj način potiču talenti i sposobnosti učenika s teškoćama koje nisu uvijek prepoznate tijekom redovnih nastavnih sati. Integracija s drugim učenicima i uključivanje u sve aktivnosti ključni su za uspješnu socijalizaciju i integraciju učenika s teškoćama (Zrilić, 2013).

Slika 1. Uloge pedagoginja u radu s djecom s teškoćama



Sudionice su navele različite uloge u kojima se one redovno pronalaze, vezane za rad s djecom s teškoćama (Slika 1). Ono što je vidljivo iz odgovora svake sudionice jest da njihova uloga često nadilazi njihove kompetencije te da se često „snalaze“ u određenim situacijama. Razlog je tomu već prije opisani problem nedostatka stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila.

Ja se nekako orijentiram na pomoć u učenju, što učiteljice ne mogu same u razredu. Mali je broj djece, ali iziskuju konstantnu podršku, rad jedan na jedan. Dakle pomoć u učenju, jačanje vještina što se tiče samopouzdanja, slike o sebi. Zovem sa svih strana, tražeći pomoć, kada roditelji kažu da sami ne mogu dobiti. Razmišljam na način, ako kao škola zovem možda će ići brže, i evo to mi se pokazalo dosta učinkovito..... Tak da evo, moja je uloga konzultiranje s raznim stručnjacima, s učiteljima, komunikacija. Suradnja, organizacija, ja ih barem mi kao škola pokušamo uključiti, kada nemamo razne profile stručnjaka. Pomoć na neki način koji mi možemo. Sama sam i logopedsku vježbenicu naručila, pa se i na taj način trudim, iako nije to moja struka. (S1)

Moja uloga je, mora biti jako motivirajuća i poticajna.Jako motivirajuća uloga u poticanju, ali prvo pomoć, jer nemamo drugog stručnog suradnika, u pisanju i pripremi prilagođenih materijala. A potom vrlo poticajna i motivirajuća uloga da se program uopće izrealizira i da učitelj uopće prihvati takvo dijete. Učiteljima je vrlo teško u takvim situacijama, osobito bez asistenta, posvetiti se učeniku s bilo kakvim teškoćama, a treba. Moja je uloga bila da uvijek zajedno, na kraju mjeseca, pogledamo mjesečne planove, što je ostvareno, a što nije te planiranje kako ćemo to onda ostvariti u idućem mjesecu. Jedna velika motivacija za prihvaćanje uopće takvog učenika. Tako vidim svoju ulogu. Dakle motivacija i suradnja s učiteljima i roditeljima te pomoć u planiranju, provedbi isplaniranoga i evaluacija onog što je uspješno odrađeno, a što nije. (S4)

Sudionica 7b ističe kako često zbog preopterećenosti papirologijom i drugim obvezama rad s djecom ostaje zanemaren. Nedovoljno vremena provodi se u individualnom radu s djecom kojoj je potrebna podrška i pomoć:

Mi to često znamo reći kako, je li to zato što smo mi sami pedagozi, nemamo druge stručne suradnike, nego kakao se sve više svodi na papirologiju i rješavanje papira, a najmanje na rad s djecom. I taj rad s djecom, nekada prođe cijeli mjesec da radimo samo s onima koji rade neke probleme, one koji su malo problematičniji zbog ponašanja i svega ostaloga dok malo manje s ovima kojima je stvarno potrebna pomoć i s kojima bi se trebalo malo više raditi. Ali jednostavno to je tako. Bez obzira što smo nekada dvije, nekad se ne okrenemo jer pedagozi kada su u školi oni su nekako da popune sve rupe koje treba, od zamjena do, ne znam, ujutro ravnateljica reče da trebaš mijenjati cijeli dan nekoga i onda tvoj posao cijeli ostaje, do papirologije silne. Znači, kada trebamo odraditi neku opservaciju, tu je tona papira za napisati i odraditi, a u glavnom što mi radimo s djecom i vidimo to dijete može biti sat vremena. Vidimo ga, napišemo mišljenje za funkcioniranje njegovo i onda imamo sigurno dva dana papirologije. (S7b)

Praćenje učenika od samog opservacijskog postupka pa dalje kroz cijelo obrazovanje jedan je od zadataka pedagoga. Jako je važno da pedagog ima dobar odnos i kvalitetnu suradnju s učiteljima te razrađene metode praćenja učenikova rada i napretka. Sudionice su na pitanje na koje načine prate pridržavaju li se svi u nastavi učenikovih individualiziranih postupaka i/ili prilagodbi

određenih rješenjem odgovorile da to uglavnom rade usmenim putem, u redovnom razgovoru s učiteljima te prateći e-dnevnik.

...usmeno, u zbornici, profesori međusobno komentiraju što je on postigao, što može, bilo koje to dijete s poteškoćama. Na koji način, recimo može pratiti nastavu. Ali da imamo neku šprancu u kojoj pratimo njihov napredak, ne, znači to sve ostaje na usmenom, na koji način oni napreduju... (S5)

...najprije se dijete mora u e-dnevniku evidentirati jer su svi učitelji, više je učitelja od prvog razreda. I uredno je praćenje, kontaktiranje učitelja. Dakle u rješenju mora pisati prijedlog je prema svim ovima nalazima logopeda, defektologa, psihologa, dodatnih nekih rehabilitatora ili medicinskih, ovisno kako dijete ime. Mi inače pišemo prijedlog, dakle povjerenstvo školsko, gdje opet konzultiram psihologa iz velike škole i ja s učiteljem, prijedlog što smo procijenili, jer dijete moramo pratiti, mora proći postupak opservacije, metode rad, mi na rješenju pišemo to. I onda učitelj koji dobije ili ako je individualizacija ili prilagodba iz engleskog jezika ili slično, onda učitelj ima napisano neke postupke, metode, što bi bilo najbolje. (S2)

Sljedeće pitanje upućeno sudionicama o ulozi pedagoga u radu s učenicima s teškoćama bilo je da izdvoje najizazovniji aspekt rada s učenicima s teškoćama. Bilo je različitih odgovora, no tri se aspekta po broju ponavljanja najviše ističu:

Suradnja s pojedinim roditeljima. Ne mogu reći da roditelji ne prihvaćaju djetetovu teškoću, ali često imam osjećaj da to rade kako bi sebi olakšali. U smislu ok, neka idu po prilagođenom ili individualiziranom programu, meni će biti lakše. Ali što se tiče dijela, gdje bi dijete trebalo biti uključeno u neki dodatni tretman, tu je već problem. Neki roditelji i ne razumiju što djeci zapravo treba. To mi je nekako najteže. (S1)

Problem je što ja mislim da taj sav naš rad možda nije adekvatan, što se njihovog problema tiče. Mislim da bi stvarno trebali imati neku stručniju pomoć. Rekla bi da možda ja nisam dovoljno stručna i obrazovana za sve njihove probleme. (S5)

Ono što je najveći izazov je pronaći najbolji način i najbolje rješenje za neko dijete. Na koji način bi mu se najbolje pomoglo da napiše za lijepu ocjenu neki test. Kako mu pomoć da bude zadovoljno s nekim u igri. Dakle pronaći to baš što je osobno baš za svako dijete,

ono posebno. Nema šprance. Koliko god, mi dobijemo u izvješću od psihologa logopeda neku dijagnozu, recimo ne znam, nespecifične teškoće čitanja, mislim što to znači. Okej super to je to, i to ćemo prepisati i poslati tamo Ministarstvu jer moramo zadovoljiti neku formu, ali to smo sada poslali i mene to više uopće ne zanima, kako će to dijete funkcionirati. Što to znači, je li ono ne zna nešto pročitati, je li ono ne vidi nešto pročitati, je li bi ono vidjelo s većim fontom slova, s manjim, s većim proredom, manjim proredom ako mu se stavi. Znači tu sad zapravo ide onaj rad, kad se cijela ta papirologija odradi, ide konkretno na koji način tom djetetu pomoći da ono zaista ostvari dobre i odlične čak rezultate, sa sposobnostima koje ima. Znači ne ga isfrustrirati dodatno, ne ga stalno ti to ne možeš ili ajde možeš samo do te granice, ne zašto, čemu. Ako ono može onoliko koliko može sa svojim sposobnostima postići maksimum, treba ga nagraditi za taj maksimum.
(S7a)

Brojni su izazovi s kojima se pedagozi svakodnevno susreću u radu s učenicima s teškoćama. Prethodno navedeni iskazi primjer su najčešće zastupljenih odgovora, to jest izazova koje je većina sudionica istaknula. Prema tomu mogu zaključiti kako kao najizazovnije aspekte sudionice procjenjuju suradnju s roditeljima, nedostatka znanja i kompetencija za rad s djecom s teškoćama, bez dodatne podrške te odabir optimalnog rješenja za svako pojedino dijete.

Sljedeće se pitanje odnosilo na karakteristiku područnih škola i potencijalno usložnjavanje provedbe kvalitetnoga obrazovanja učenika s teškoćama. Četiri sudionice dale su odgovor na ovo pitanje (S3, S5, S7a, S7b). Ostale nisu mogle ponuditi odgovor zbog toga što nemaju područnih škola u svojoj nadležnosti.

Stvar je u tome što je to sve tu u par minuta. Problem je u toliko što sam ja stacionirana u matičnoj školi, i za razliku od matične škole, naravno učitelji iz područnih škola ne mogu tek tako poslati učenika kod pedagoga. Ali konkretno sad, s obzirom da je tamo manje učenika s teškoćama, samo jedan učenik, bez asistenta, po individualiziranom programu, ne osjeti se toliko. S učiteljima sam stalno u kontaktu, ako nešto treba idem do tamo i to je to. (S3)

Meni osobno ne, od kad sam počela raditi imam takav raspored da obilazim sve tri škole. Trenutno i radim i pomažem kao pedagog u sve tri škole.... Tako da ja kada god imam slobodno vrijeme, jer ja na sve te tri škole radim na pola radnog vremena, a ima i svoju

nastavu iz (... uklonjen naziv predmeta... (op.a.)). Tako da ja u pauzama ili onim danima kada smo odlučili da bude dan za pedagoga, ja obilazim škole, kada se dogovorim s učiteljima i onda im uzimam djecu po jedan sat na tjedan, da radimo individualno. (S5)

Pa jest komplicirano, jer mi, pogotovo S7, a kada ode na (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)), znači ako će poći na (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) nema je cijeli dan. Ajde u (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) ovako navratimo pa budemo sat vremena i dođemo. Mi smo neki dan pošli i ostali smo u (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) S7a nije bilo taj dan, ovdje je bio zatvoren ured, ne radi nitko, već su problemi, ovi se potukli, ovi naprave nered.... Kada pođemo u područne škole, cijeli dan ti ostane u matičnoj školi nepokriven. (S7b) A olakotno je to što su nastavnici koji predaju na (...uklonjen naziv mjesta... (op.a.)) su ujedno i ovdje. Dakle od 5. do 8. razreda, oni predaju i ovdje i tamo. Tako da ih mi vidimo, ako je bilo kakva teškoća s djecom tamo mi ćemo normalno vidjeti kolegu u zbornici danima kada su tu i razgovarati s njima, proći sve što moramo, dakle ne moramo biti tamo da bi ih vidjeli. (S7a)

Postojanje područnih škola ne predstavlja značajan problem za većinu ispitanica. Jedino su sudionice 7a i 7b navele kako im zna biti komplikacija zato što je jedna od njihovih područnih škola dosta fizički udaljena od matične škole.

Kao što je opisano u analizi, brojni su izazovi obrazovanja učenika s teškoćama u ruralnim područjima. Suradnja s roditeljima djece s teškoćama svakako se ističe kao jedan od njih. Roditelji teško prihvaćaju djetetovu teškoću te su skloni predrasudama koje najčešće proizlaze iz neznanja i neinformiranosti. Rijetki se posvećuju radu s djecom kod kuće. Uglavnom je odgovornost prebačena na školu, što zna biti izazovno s obzirom na okolnosti nepotpunih stručnih timova. Nadalje, udaljenost od gradskoga središta i svih sadržaja koje nudi otegotna je okolnost za sve sudionike odgojno-obrazovnog sustava. Nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila stavlja dodatan pritisak na pedagoginje koje se često nađu u ulogama za koje se ne smatraju dovoljno stručnima i kompetentnima. Kao što je ranije spomenuto u maloj sredini stereotipna razmišljanja o djeci s teškoćama česta su pojava što dodatno otežava njihov život. Djeca s teškoćama koja žive u ruralnim sredinama nemaju priliku družiti se sa sebi sličnim vršnjacima što s vremenom, kako postaju svjesnija svoje različitosti, dovodi do frustracija. Pedagoginje uključene u istraživanje, uglavnom navode da se osjećaju zakinjuto u odnosu na kolege u gradskim sredinama

iz više razloga. Prvenstveno, već spomenuti nedostatak stručnjaka stavlja veliki teret i odgovornost na njih, a ono što dodatno otežava njihovu situaciju jest to što su sve zaposlene na pola radnog vremena te moraju ulagati puno svoga slobodnog vremena u posao. Njihove uloge u radu s djecom s teškoćama vrlo su raznolike, a kao najizazovnije aspekte rada izdvajaju suradnju s roditeljima, nedostatak povratne informacije od stručnjaka drugačijeg profila te pronalazak optimalnog rješenja za svakog pojedinog učenika ovisno o njegovoj teškoći.

Prethodno opisani rezultati ukazuju na potrebu za promjenama, u svrhu unapređenja obrazovanja djece s teškoćama u ruralnim sredinama Republike Hrvatske. Jedan od ključnih segmenata poboljšanja kvalitete obrazovanja je stručno usavršavanje učitelja, kroz redovne edukacije i radionice, s ciljem stjecanja potrebnih znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama. Također, zapošljavanje specijaliziranih stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kako bi se osigurala dodatna podrška neophodna za uspješan rad s ovom djecom. Nadalje, potrebno je educirati i roditelje kako bi stekli određeni skup znanja koji bi im omogućio razumijevanje i lakše prihvaćanje djetetove teškoće. Isto tako, važno je poticati suradnju s lokalnom zajednicom, da se aktivno uključi u podršku obrazovanju djece s teškoćama, bilo kroz volonterski rad, donacije ili podršku lokalnih organizacija. U ruralnim sredinama kao nezaobilazan problem nameće se ograničen pristup uslugama. Poboljšanje pristupa uslugama može se postići formiranjem mobilnih timova stručnjaka koji će redovito posjećivati ruralne sredine i pružati potrebnu podršku djeci i učiteljima. Implementacija online platformi za savjetovanje i podršku omogućila bi učiteljima i roditeljima da se konzultiraju sa stručnjacima, što bi dodatno poboljšalo pristup potrebnim uslugama. Na posljetku, da bi išta od ovoga bilo moguće neophodna je financijska i politička podrška. Osiguravanje dovoljno financijskih sredstava za programe podrške djeci s teškoćama, uključujući sredstva za obuku učitelja, zapošljavanje stručnjaka, nabavku opreme i adaptaciju infrastrukture, ključno je za uspjeh ovih inicijativa.

9. Zaključak

Cilj je ovog rada bio tematizirati uvjete obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima s naglaskom na ulogu pedagoga zaposlenih u školama. U teorijskom dijelu rada fokus je stavljen na zahtjeve inkluzivnog obrazovanja, odnosno pružanja jednakih mogućnosti obrazovanja svoj djeci bez obzira na njihove različitosti i teškoće. Učenici s teškoćama ovisno o vrsti teškoće zahtijevaju različite oblike prilagodbe i potpore svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Njihovi zahtjevi mogu biti u potpunosti zadovoljeni samo ako svi akteri uključeni u njihovo obrazovanje međusobno surađuju u svrhu postizanja zajedničkog cilja; ostvarivanja potencijala svakog pojedinog djeteta. Unatoč ideji inkluzivnog obrazovanja implementacija ovog koncepta može biti izazovna u praksi, posebno u situacijama gdje nedostaju odgovarajući resursi ili podrška. Više je čimbenika koji mogu utjecati na varijacije u razumijevanju i primjeni inkluzivnog obrazovanja, kao što su resursi, ljudski i financijski, skup kompetencija učitelja, infrastruktura škole, podrška lokalne zajednice i brojni drugi. Kako bi se prevladali ovi izazovi, potrebno je ulaganje u obrazovanje, podršku i osnaživanje svih dionika obrazovnog sustava. To uključuje osiguravanje dodatnih resursa, pružanje mogućnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja i podrške nastavnicima, unaprjeđenje infrastrukture škola te jačanje suradnje s lokalnom zajednicom. Samo kroz sveobuhvatan pristup možemo stvoriti inkluzivno obrazovno okruženje koje pruža podršku svim učenicima, bez obzira na njihove individualne potrebe.

Provedenim istraživanjem nastojao se dobiti uvid u trenutačno stanje uvjeta obrazovanja djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske. Udaljenost mjesta stanovanja od gradskih središta i sadržaja koje ona nude stavlja djecu s teškoćama u poziciji potencijalnoga dvostrukoga rizika. Nepostojanje drugih institucija i udruga unutar lokalne zajednice, koje bi mogle pružiti podršku izvana, dodatno otežava obrazovanje djece s teškoćama. Malene škole u ruralnim sredinama, zbog manjega broja djece nemaju mogućnost zapošljavanja stručnjaka različitih profila. U većini slučajeva škole imaju zaposlenog pedagoga i knjižničara kao stručne suradnike. Pedagozi u takvim situacijama preuzimaju veliku odgovornost pružanja podrške učenicima s teškoćama iako za to nisu dovoljno kompetentni. Još jedan problem s kojim se djeca s teškoćama, a i pedagozi kao jedini pružatelji podrške, susreću u ruralnim sredinama jesu stereotipi i predrasude. Predrasudna razmišljanja lokalnog stanovništva, često i samih roditelja, ruralnih sredina dodatno otežavaju njihovu poziciju. Provedenim istraživanjem tekođer možemo zaključiti

da roditelji nisu uvijek spremni na suradnju te imaju prevelika očekivanja od škole, konkretnije od učitelja i pedagoginja. Udaljenost od gradskoga središta predstavlja veliki izazov, te gotovo sve sudionice istraživanja ističu kako se osjećaju zakinuto u odnosu na kolege u gradskim sredinama. Kao najizazovnije aspekte svog rada navode upravo suradnju s roditeljima, nedostatak povratne informacije te pronalazak optimalnih rješenja za svakog učenika.

Na kraju, bitno je istaknuti ograničenja i potencijalne nedostatke ovog istraživanja kako bi se razumjela ograničenja interpretacije rezultata. Prvenstveno, želim se osvrnuti na činjenicu da su problemi na koje ukazuju rezultati dobiveni istraživanjem karakteristični i za urbane sredine dok su u ruralnim samo nešto više naglašeni. Ruralne sredine često su zanemarene u odnosu na urbane, što rezultira nedostatkom resursa, podrške i pažnje koja im je potrebna. Moja motivacija za istraživanje proizašla je upravo iz potrebe da se fokus stavi na ruralna područja. Nadalje, jedno od glavnih ograničenja je mali uzorak pedagoga uključenih u istraživanje, koji je bio ograničen na samo osam pedagoginja osnovnih škola. S obzirom na to, s dobivenim podacima nemoguće je izvoditi generalizaciju na širu populaciju. Istraživanje je provedeno u školama na području jedne županije te smatram da bi u svrhu dobivanja vjerodostojnijih rezultata trebalo proširiti područje istraživanja. Unatoč tome, sama tematika kojom se ovo istraživanje bavi još je uvijek nedovoljno istražena u Hrvatskoj, stoga ovaj rad jest doprinos za ovo područje u hrvatskom znanstvenom diskursu. Malo se radova bavi uopće kvalitetom obrazovanja u ruralnim sredinama a gotovo da i nema onih koji se bave djecom s teškoćama na tim područjima. Mislim da je važno osvijestiti da su djeca s teškoćama kao takva u ruralnim sredinama, dvostruko marginalizirana skupina društva te da će im u budućnosti svakako trebati posvetiti više pozornosti.

10. Literatura

Bauch, P. A. (2001). School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221.

Beneš, J. (2020). *Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju*. (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://dabar.srce.hr/islandora/object/erf:816>

Blažević Simić, A. (2023). Uloga pedagoga u nepotpunim stručnim timovima redovnih osnovnih škola u radu s učenicima sa smetnjama u razvoju. U: Zuković, S. (ur.), *Pedagogija – juče, danas, sutra*, 187-195. Sveučilište u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

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

Bouillet, D. i Brajković, S. (2023). Zadovoljstvo odgojitelja i učitelja osnovne škole nastojanjima obrazovnog sustava u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti. *Sociologija i Prostor*, 61(2), 331–352.

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

Braun, V., i Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.

Čuturić, A. (2021). *Uloga odgajatelja i roditelja u radu s djecom s teškoćama*. (Završni rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:209550>

Habulin, L. (2018). *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu*. (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:281671>

- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 203-217.
- Igrić, Lj. i sur. (2004). *Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Igrić, Lj. (2015). Odgojno-obrazovna praksa i različitost. U: Igrić, Lj. (ur.). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
- Karin, Ž. (2016). Školovanje djece s teškoćama. *Medicina familiaris Croatica*, 24(2), 96-100.
- Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Školska knjiga.
- Kovač, V. (2021). *Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i uključenost u djetetovo školovanje*. (Disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:451858>
- Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25(2), 179-198.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-284.
- Miljenović, A., Blažeka Kokorić, S. i Berc, G. (2016). The Quality of Family Life in Various Rural Areas: Example of Four Municipalities in Sisak – Moslavina County. *Sociologija i prostor*, 54(1(204)), 19-44.
- Ministarstvo poljoprivrede, ribarstva i ruralnog razvoja (2008). *Strategija ruralnog razvoja RH 2008. – 2013*. Preuzeto s: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//06-23.pdf>

Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/dokumenti/10>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/dokumenti/10?page=1&tag=-1&tip2=&Datumod=&Datumdo=&pojam=Okvir+za+poticanje+i+prilagodbu+iskustava+u%C4%8Denja+te+vrednovanje+postignu%C4%87a+djece+i+u%C4%8Denika+s+te%C5%A1ko%C4%87ama>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-steskocama/4450>

Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*. Školska knjiga.

Narodne novine (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine d.d., 63/2008.

Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine d.d., 24/2015.

Narodne novine (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Narodne novine d.d., 34/2014.

Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine d.d., 87/2008.

Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga. U: Turk, M. (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: zbornik u čast Stjepana Staničića*, 252-268. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Novak, I. (2018). *Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju*. (Diplomski rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:07555>

Odak, I., Baketa, N., Baranović, B., Matić Bojić, J., Puzić, S., Šabić, J. (2022). Visoko obrazovanje (prva fokus-grupa). U: Farnell, T (ur.), *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.

Peng, B., Sun, P., Lou, A., Zhang, C., Sun, Y., Peng, J., Sun, X., Tian, X., Pang, R., Zhou, W., & Wang, Q. (2021). Analysis on the Existing Main Problems and Countermeasures of Rural Education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 406–418.

Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Ostvarenje.

Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6(4-5(30-31)), 537-550.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.

Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279–295.

Stankovska, G., Brahha, R., i Ibraimi, Z. (2022). Inclusive Education, Psychological Counseling and Students with Disabilities. *Comparative School Counseling*, 2, 63-73.

Šimek, L., Ledić, J. i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161(3-4), 291-314.

Švegar, D., Borbelj Čeko J., Krulić Kuzman, K., Rogić, M., Viduka, D., Bijelić, M., Zelić, I., Zrilić, A., Jakšić, I., Tumpić, J., Daraboš, D., Paušak, B., Zgodić, S., Sušan, I. (2020). *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH*. Psihološko proljeće, elaborat.

Ujedinjeni Narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*.

Ujedinjeni Narodi. (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.

Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1-2), 50-68.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor.

Zrilić, S. (2012). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru.

Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi: suvremeni pristup i metode učenja*. Hrvatska sveučilišna naklada.

Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), 89-100.

Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153.

Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453.

Župančić, M. (2005). Infrastrukturna opremljenost hrvatskih seoskih naselja. *Sociologija i prostor*, 43(3 (169)), 617-657.

11. 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 diplomskoga rada na temu „Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske“, te uz suglasnost mentorice doc. dr. sc. Ane Blažević Simić i povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, provodim istraživanje navedene teme o kojem Vas ovim putem želim informirati i pozvati na sudjelovanje.

Cilj je ovog istraživanja utvrditi i opisati stavove i mišljenja pedagoga, zaposlenih u školama ruralnog područja Dubrovačko-neretvanske županije, u vezi s mogućnostima koje takva sredina nudi za obrazovanje djece s teškoćama. Ovim istraživanjem želim doći do Vaših stručnih stavova u vezi s istraživanim problemom, odnosno želim dobiti jasniju sliku Vaše uloge u radu s djecom s teškoćama unutar mogućnosti koje Vam sredina pruža.

Prilikom provedbe istraživanja koristit ću se polustrukturiranim intervjuom. Intervju bi, ako to bude moguće, provela uživo te po potrebi uz pomoć odabranih platformi poput *Zooma*. Intervjui provedeni uživo bit će snimani diktafonom, a sastanci na daljinu bit će zabilježeni na odabranoj platformi. Svi podatci dobiveni u istraživanju koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada, a dijelovi intervjuja citirat će se ili parafrazirati u istom. Predviđeno vrijeme trajanja intervjuja je 45 - 60 minuta, a prije sudjelovanja bit će Vam poslana Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Audiozapisi bit će korišteni isključivo za potrebe diplomskog rada, a pristup istim imat ćemo samo mentorica i ja, kao autorica istraživanja. Snimke će biti pohranjene na osobnom

računalu te obrisane odmah nakon transkripcije, a transkript i Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju čuvat će se odvojeno u mapi, zaštićenom šifrom godinu dana nakon obrane diplomskog rada. Ovim istraživanjem osigurava se anonimnost svim sudionicima. Podatci istraživanja bit će obrađivani isključivo skupno te se prilikom objave rezultata neće otkrivati identitet ispitanika niti institucija u kojoj su zaposleni. Rezultati istraživanja sudionicima će biti dostupni nakon završetka diplomskog rada. Napominjem da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku možete istupiti iz istoga, bez ikakvih posljedica. Ako prije same provedbe istraživanja imate bilo kakvih pitanja ili nejasnoća u vezi s istraživanjem ili Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju te nakon obrane diplomskog u vezi s rezultatima istraživanja, pozivam Vas da mi se slobodno javite na e-adresu musladinnene0@gmail.com. Ovim putem ljubazno Vas molim za povratnu informaciju o mogućnosti Vašega sudjelovanja u istraživanju te Vam unaprijed zahvaljujem na uloženom vremenu i suradnji.

Srdačan pozdrav,

Nene Musladin

Prilog 2

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

MOLBA ZA DISEMINACIJU POZIVA NA SUDJELOVANJE

Poštovani/a,

javljam se ovim putem kako bih Vas zamolila za suradnju i diseminaciju poziva za sudjelovanje u istraživanju. Moje ime je Nene Musladin, studentica sam pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i trenutačno sam u fazi izrade diplomskog rada na temu „Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske“. Cilj mog istraživanja jest dublje razumijevanje izazova s kojima se susreću pedagozi u radu s djecom s teškoćama u specifičnim okolnostima ruralnih područja. Vaša suradnja u ovom istraživanju izuzetno je važna kako bismo prikupili relevantne informacije i dobili uvid u praksu pedagoga unutar Vaše škole. Planiram provesti intervju s pedagozima koji rade s djecom s teškoćama, a rezultati će biti korišteni isključivo u svrhu izrade navedenoga diplomskog rada. Naglašavam da će prilikom objave rezultata identitet škole i pedagoga ostati anonimn te će biti poznati isključivo meni kao autorici istraživanja.

Ako ste suglasni s ovom inicijativom, molila bih Vas za pristanak na kontaktiranje pedagoga u Vašoj školi kako bismo dogovorili vrijeme i mjesto intervjuja. Ako imate dodatna pitanja ili želite dodatne informacije o istraživanju, slobodno kontaktirajte sa mnom putem e-pošte musladinnene0@gmail.com.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj podršci i suradnji te se nadam uspješnoj realizaciji ovog istraživanja.

S poštovanjem,

Nene Musladin

Prilog 3

Pitanja za intervju

Opći podatci o ispitanicima

1. Spol.
2. Dob.
3. Stručna sprema.
4. Godine radnog staža u struci.
5. Godine radnog staža na poziciji pedagoga u trenutačnoj ustanovi.

Ostala pitanja

1. Koliko škola ima učenika? (Uključujući i područne škole)
2. Koliko je djece s teškoćama s rješenjem u školi?
3. Od kojih stručnjaka se sastoji stručni tim škole?
4. Kakva je suradnja djelatnika unutar ustanove s obzirom na djetetove teškoće?
5. Kakva je suradnja između škole i roditelja djece s teškoćama?
6. Kako biste procijenili zainteresiranost roditelja za obrazovanje njihove djece?
7. Ima li škola dobro razvijenu mrežu suradnji s drugim institucijama i stručnjacima unutar lokalne zajednice i šire? Koje su to institucije/stručnjaci? Na koji se način suradnja ostvaruje?
8. Suraduje li škola s nekim drugim ustanovama/institucijama usmjerenima na rad s djecom s teškoćama?
9. Koliko je od škole udaljena najbliža udruga/institucija s kojom bi mogli ostvariti suradnju?
10. Kako vidite ulogu pedagoga u radu s djecom s teškoćama?

11. Što bi izdvojili kao najizazovniji aspekt rada s djecom s teškoćama?
12. Na koji način pratite pridržavaju li se svi djelatnici škole djetetova rješenja?
13. Usložnjava li Vašu ulogu činjenica postojanja i područnih škola?
14. Imate li ondje učenika s teškoćama?
15. Koliko ste Vi ondje često te kako se to odražava na učenike s teškoćama?
16. Komu se obraćate za pomoć u situacijama u kojima trebate specifičnu stručnu pomoć?
17. Jeste li ikada tražili pomoć od Agencije za odgoj i obrazovanje, u trenutcima kada Vam je trebao savjet stručnjaka određenog profila kojega niste imali ili i dalje ga nemate na raspolaganju u svojoj školi?
18. Smatrate li udaljenost od gradskoga središta i svih njegovih sadržaja nužno otegotnom okolnošću obrazovanja učenika s teškoćama? Zašto?
19. Osjećate li se zakinuto u odnosu na škole i kolege koji rade u većim gradskim središtima? Ako da, na koji način?
20. Jesam li propustila spomenuti nešto u vezi s obrazovanjem učenika s teškoćama u situacijama nepotpunih stručnih timova ruralnih sredina, a što biste voljeli dodatno prokomentirati?

Prilog 4

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovom suglasnošću dajem pristanak na sudjelovanje u istraživanju, u svrhu izrade diplomskoga rada *Obrazovanje djece s teškoćama u ruralnim područjima Republike Hrvatske*, studentice Nene Musladin pod mentorstvom doc. dr. sc. Ane Blažević-Simić.

Potvrđujem da sam informiran/a o problemu i načinu provođenja te o predviđenom vremenu trajanja istraživanja. Informiran/a sam da u bilo kojem trenutku imam pravo na prekid sudjelovanja u istraživanju bez pojašnjavanja razloga odustajanja te bez snošenja ikakvih posljedica. Suglasan/a sam da se intervju proveden uživo snima diktafonom, a u slučaju provedbe na daljinu unutar platforme putem koje će biti proveden, u svrhu kasnije transkripcije. Informiran/a sam da će pristup snimci i transkriptu imati samo studentica Nene Musladin te po potrebi mentorica. Nakon obrane diplomskoga rada snimka će biti izbrisana, a transkript i ova suglasnost čuvat će se u električnom obliku, u mapi zaštićenoj šifrom pet godina nakon obrane diplomskoga rada. Prihvaćam da se dijelovi intervjuja citiraju i parafraziraju isključivo u diplomskome radu koji će nastati na temelju ovog istraživanja. Potvrđujem da sam informiran/a da će se moje pravo na anonimnost poštovati u najvećoj mogućoj mjeri koju kvalitativno istraživanje omogućava.

Potvrđujem da sam prije potpisivanja ove suglasnosti imao/la priliku razjasniti sve nedoumice u vezi s istraživanjem sa studenticom. Potvrđujem da sam informiran/a da se za rezultate ovog istraživanja mogu obratiti studentici na kontakt koji sam dobio/la prije samog istraživanja.

Vlastoručnim potpisom prihvaćam sve navedene upute.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime sudionice/sudionika istraživanja: _____

Vlastoručni potpis: _____