

Jačanje suradnje redovitih osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje

Bliznac, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:395984>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-12-05**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**JACANJE SURADNJE REDOVITIH OSNOVNIH ŠKOLA I
CENTARA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE**

Diplomski rad

Marijana Bliznac

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**JAČANJE SURADNJE REDOVITIH OSNOVNIH ŠKOLA I CENTARA ZA
ODGOJ I OBRAZOVANJE**

Diplomski rad

Marijana Bliznac

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2021.

Sadržaj

Sažetak	1
Abstract	1
1. Uvod	2
2. Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju	3
2.1. Terminološka određenja	3
2.1.1. Učenici s teškoćama u razvoju	3
2.1.2. Integracija	4
2.1.3. Inkluzija	4
2.2. Povijesni pregled razvoja inkluzivnog obrazovanja	5
2.3. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u RH	9
2.4. Kompetentnost učitelja za inkluzivno obrazovanje	12
3. Suradnja u inkluzivnom obrazovanju	15
3.1. Redovite škole i centri za odgoj i obrazovanje: partneri u inkluzivnom obrazovanju	16
3.2. Važnost suradnje	16
3.3. Preduvjeti kvalitetne suradnje	18
3.4. Prepreke u suradnji	21
3.5. Oblici suradnje	22
4. Metodologija empirijskog istraživanja	24
4.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	24
4.2. Način provođenja istraživanja	25
4.3. Uzorak istraživanja	25
4.4. Postupci i instrumenti istraživanja	26
4.5. Postupak analize podataka	26
4.6. Analiza podataka	27
4.6.1. Kako ispitanici procjenjuju trenutačnu suradnju između Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole?	27
4.6.2. Koji su bili dosadašnji oblici suradnje?	32
4.6.3. Koji su mogući oblici suradnje koji bi ispitanicima bili korisni u budućnosti?	39
4.6.4. Koje su prednosti, a koji nedostaci/prepreke u provođenju kvalitetne suradnje? ..	44

5. Zaključak	53
6. Literatura	56
7. Prilozi	63
<i>Prilog 1</i>	63
<i>Prilog 2</i>	64
<i>Prilog 3</i>	65
<i>Prilog 4</i>	67

Jačanje suradnje redovitih osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje

Sažetak

U Hrvatskoj je naglasak na provođenju integracije i inkluzije jak, važnost suradnje posebnog i redovitog odgojno-obrazovnog sustava prepoznaje se kao njihov bitan element, no, s druge strane, ne nailazi se na radove koji proučavaju tu suradnju u praksi. Stoga je cilj ovoga istraživanja bio ispitati stavove zaposlenika odabranoga Centra za odgoj i obrazovanje te učitelja i stručnih suradnika obližnjih redovitih osnovnih škola o potencijalima mogućeg jačanja suradnje između redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava. Pri istraživanju je korištena kvalitativna metodologija, odnosno metoda intervjua. Rezultati pokazuju da se najveći prostor za napredak u suradnji vidi u povećanju broja stručnih suradnika u školama koji će prepoznati potrebe svojih kolega i učenika te potražiti pomoć Centra za odgoj i obrazovanje, omogućiti češći kontakt jedne i druge populacije učenika, čime bi se potaknula tolerancija i senzibilizacija učenika urednog razvoja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Nadalje, potencijal za jačanje suradnje vidi se u povećanju broja stručnih suradnika u Centru za odgoj i obrazovanje koji bi mogli pomoći pri stručnom usavršavanju učiteljima, u jačanju suradnje s roditeljima te u postizanju boljih akademskih rezultata učenika. Suradnju bi mogle ojačati i udruge koje bi pokrenule različite događaje i manifestacije kojima bi se promovirala jednakost i ravnopravnost te dodatno potaknulo stvaranje inkluzivnog društva.

Ključne riječi: suradnja, redoviti odgojno-obrazovni sustav, posebni odgojno-obrazovni sustav, inkluzija

Strengthening cooperation between regular primary schools and education centers

Abstract

In Croatia, the emphasis on the implementation of integration and inclusion is strong, the importance of cooperation of a special and regular educational system is recognized as its essential element, but there are no works that study this cooperation in practice. Therefore, the aim of this research was to examine the attitudes of employees of the selected Center for Education and teachers and professional associates of nearby regular primary schools about the potential for possible strengthening of cooperation between the regular and special educational system. The research used a qualitative methodology, i.e. the interview method. The results show that the greatest space for progress in cooperation is seen in the increase in the number of professional associates in regular schools who will recognize the needs of their colleagues and students and seek help from the Center for Education, enable more frequent contact of both student populations, which would encourage tolerance and sensitization of students of orderly development towards students with disabilities. Furthermore, the potential for strengthening cooperation is seen in the increase in the number of professional associates in the Center for Education who could help teachers in professional development of teachers, cooperation with parents and in achieving better academic results of students. Cooperation could be strengthened by associations that would launch various events and manifestations that would promote equality and equality and further encourage the creation of an inclusive society.

Key words: cooperation, regular educational system, special educational system, inclusion

1. Uvod

Suradnja se definira kao zajednička aktivnost između minimalno dvije osobe, a njezina je glavna specifičnost da usmjerava te osobe prema nekom zajedničkom cilju (Maras, 2015). Ona je jedan od glavnih čimbenika uspješnog djelovanja neke grupe, odnosno tima. Sve je veći naglasak na promoviranju suradnje kao ključnog elementa uspjeha u svim područjima rada, pa tako ni područje odgoja i obrazovanja nije izuzetak. Svakoj školi cilj je pružiti svojim učenicima što kvalitetnije obrazovanje, stoga postoji više područja suradnje koja se potiču u školi kako bi se povećala njezina učinkovitost. Jedan od čestih oblika suradnje koji je iznimno važan jest suradnja između obitelji i škole u kojoj se na obitelj gleda kao ravnopravne i jednakovrijedne članove školskog tima, a njihova saznanja o djeci mogu uvelike doprinijeti razumijevanju određenih situacija ili rješavanju tekućih problema te tako unaprijediti školsku praksu. Drugo bitno područje suradnje odnosi se na tzv. horizontalnu suradnju, odnosno suradnju među samim učiteljima, čime se nastoji potaknuti učitelje da razmjenjuju znanja i informacije te jedni drugima budu podrška i kritički partneri. To je jedan od načina stručnog usavršavanja učitelja koji ne zahtijeva nikakve posebne resurse, lako se organizira i sa sobom nosi niz prednosti. Nadalje, suradnja između učitelja i stručnih suradnika također je vrlo značajan element u izgradnji učinkovite školske prakse. Razmjena različitih saznanja i spoznaja te interdisciplinarni rad pomažu u razvijanju kompetencija učitelja, ali učiteljeve informacije također pružaju stručnim suradnicima uvid u trenutačno stanje u praksi te daju smjernice za njihovo unaprjeđenje. Iako su svi navedeni oblici suradnje iznimno važni za učinkovito djelovanje škole, ovaj će se rad baviti onim oblikom suradnje koji je manje istraživani, a radi se o suradnji škole s vanjskim sudionicima, odnosno centrima za odgoj i obrazovanje koji su specijalizirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Inkluzija sve više postaje imperativ u području odgoja i obrazovanja, što znači da se broj učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovite škole povećava iz godine u godinu. Zbog toga se nerijetko događa da svaki učitelj u svome razredu ima po nekoliko učenika s teškoćama u razvoju. Učitelji moraju biti upoznati s raznim vrstama teškoća te da znaju na koji način prilagoditi odgojno-obrazovne zadatke svojim učenicima kako bi svi imali jednake mogućnosti. Broj stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila u redovitim školama je minimalan, zbog toga suradnja s centrima za odgoj i obrazovanje vidi kao najveći izvor informacija i prilika za bolji uspjeh. Suradnja je u posljednjih nekoliko godina zaživjela u Republici Hrvatskoj, no pitanje je može li trenutačna razina

suradnje zadovoljiti potrebe učitelja i učenika u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu i pomaže li ona u ostvarivanju integracije i inkluzije.

2. Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju

2.1. Terminološka određenja

2.1.1. Učenici s teškoćama u razvoju

Postoje različite definicije učenika s teškoćama u razvoju. Prema Pravilniku osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015, čl. 2., st. 2.), učenik s teškoćama u razvoju jest učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a koje proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, ili pak iz kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja. Kao posljedica toga otežano je svladavanje nastavnih sadržaja u učenju ili prilagodba i navikavanje na školske zadatke i aktivnosti, pa tako postoje emocionalne smetnje i smetnje u ponašanju (Eurydice, 2018). S druge strane, autorica Išpanović-Radojković (2007, prema Bouillet, 2010) objašnjava da su djeca s teškoćama u razvoju ona koja manifestiraju teškoće te koja vjerojatno neće moći doći do određene razine razvoja ili zdravlja ili je pak neće moći zadržati. To znači da će zdravlje ili razvoj takvog učenika biti ozbiljno oštećeno ili pogoršano ako se ne pristupi posebnim, tj. specijaliziranim oblicima rehabilitacije i odgoja i obrazovanja. Autori Zrilić i Brzoja (2013) govore o promjenama koje su nastale u terminološkom određenju pojma učenik s teškoćama. Termini poput ometenost u razvoju, hendikep, invalidnost, defektnost, abnormalnost i mnogi drugi izbacuju se iz pojmovnika stručnih literatura, a spomenuti autori pod pojmom učenik s teškoćama u razvoju podrazumijevaju djecu s teškoćama u mentalnom, senzornom, motornom i emocionalno-socijalnom razvoju. Često se miješaju termini učenik s teškoćama u razvoju i učenik s posebnim potrebama. Važno je naglasiti da je termin učenik s posebnim potrebama hijerarhijski viši pojam, što znači da se odnosi i na učenike s teškoćama i na darovite učenike.

2.1.2. *Integracija*

Jedan od oblika odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju unutar redovitog odgojno-obrazovnog sustava jest integracija. Definicije integracije su različite, primjerice Lemal (2010) govori da se integracija odnosi na osiguravanje uvjeta u kojima bi se djetetu s teškoćama u razvoju osigurala najmanje restriktivna okolina kako bi se ono nesmetano razvijalo. Isto navodi i Stančić (1982, prema Bouillet, 2010) te pod sintagmom najmanje restriktivne okoline podrazumijeva organizaciju i stvaranje uvjeta škole za najbolju moguću rehabilitaciju i odgoj i obrazovanje po mjeri svakog učenika, kao i povezivanje s društvenom sredinom u kojoj se učenik nalazi. Stoga Tonković (1982, prema Bouillet, 2010) govori da svaki učenik ima pravo na vlastito mjesto u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu koje će mu odgovarati prema njegovim potrebama i mogućnostima. Obrazovna integracija postala je zakonska regulativa, a cilj joj je uključiti učenike u sustav redovitog školovanja, ali bez kontinuiranog praćenja i vrednovanja ostalih čimbenika i sudionika, što se gleda kao veliki nedostatak (Kramatić-Brčić, 2011).

2.1.3. *Inkluzija*

Uviđajući važnost svakoga djeteta, njegovih individualnih potreba i prava za jednakim oplođenjem i jednakim mogućnostima, nastala je inkluzija. Njezin začetak veže se za konferenciju u Salamanci iz 1994. godine kada su usvojeni „Izjava“ i „Okvir za akciju“, kojima se promovira pravo svakog djeteta da bude uključeno u obrazovni sustav, odnosno u redovite škole i razrede: „Škole bi trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani.“ (UNESCO, 1994, čl. 3.) Stoga, inkluzivno obrazovanje koncept je koji proširuje i produbljuje model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje. Obrazovna inkluzija nije isto što i obrazovna integracija. Autorica Vislie (2003) u svome radu govori po čemu se inkluzija razlikuje od integracije te navodi da inkluzija nije fokusiranje na pojedinca ili skupinu učenika kojima je prilagođen kurikulum i osmišljen drukčiji način rada ili kojima su osigurani pomoćnici u nastavi. Inkluzija se ne bavi time kako asimilirati pojedine učenike s utvrđenim posebnim obrazovnim potrebama u postojeće oblike školovanja, nego je to proces kojim škola pokušava odgovoriti svim

učenicima kao pojedincima koji imaju individualne potrebe. Ona naglašava rekonstrukciju kurikularnih odredbi kako bi se svi učenici gledali kao individualci, a pri tome i ukupnu djelotvornost škole. Autorica također navodi da je inkluzija relevantna za sve faze školovanja i sve tipove škola (uključujući i posebne ustanove) jer se u bilo kojoj od njih učitelji suočavaju sa skupinama učenika koji imaju različite potrebe i od njih se očekuje da znaju odgovoriti na tu raznolikost (Vislie, 2003). Za razliku od potreba učenika koje se ističu u integraciji, u inkluziji se naglašavaju prava učenika s teškoćama u razvoju (Zrilić, Brzoja, 2013), koji se smatraju ravnopravnim članovima društva. U inkluziji se nastoji na različitosti gledati kao na bogatstvo te razviti osjetljivost kako bi se osiguralo uvažavanje različitih individualnih potreba (Zrilić, Brzoja, 2013). Inkluzija je proces kojemu je cilj povezati učenike s teškoćama u razvoju i učenike opće populacije u isto okruženje (Kobešćak, 2003). Prema Elliot i Riddle (1992), inkluzivnim kurikulum osmišljene su nastavne aktivnosti koje će olakšati interakciju među vršnjacima i koje će potaknuti učenike bez teškoća na prihvaćanje i razumijevanje različitosti. Uz to, osigurava se pružanje podrške svakom učeniku u razvijanju njegovih potencijala (Zrilić, Brzoja, 2013). Isto tako, kada govore o inkluziji, Hedegaard-Hansen i suradnici (2020) navode da inkluzija podrazumijeva transformaciju cijeloga društva, a ne samo školstva. Takva bi transformacija imala i dobrobiti za vršnjake, učitelje, roditelje, pa na kraju i cijelo društvo, a ne samo za djecu s teškoćama u razvoju. Tako se mogu prepoznati pozitivni utjecaji inkluzije na cijelo društvo, a to su povećana osjetljivost i empatija društva te prihvaćanje ljudskih razlika (Hunt i sur., 2003).

2.2. Povijesni pregled razvoja inkluzivnog obrazovanja

Pogled na djecu s teškoćama doživio je razne promjene tijekom povijesti. Stare kulture i civilizacije na djecu s teškoćama gledale su kao na osobe koje su osuđene Božjom kaznom i zato su zanemarivali njihove potrebe. Takva su djeca bila izolirana od ostatka društva jer su ih smatrali beskorisnima (Bouillet, 2010) te nisu imala nikakve prilike za obrazovanje (Zrilić, Brzoja, 2013). Takvo mišljenje tadašnje društvo imalo je zbog vjerovanja u nesposobnost učenja djece s teškoćama u razvoju. Od sredine 14. do početka 16. stoljeća počelo se ukazivati na položaj osoba s invaliditetom u društvu te na važnost njihova obrazovanja, na to se pozornost počela skretati tek od 18. st, iako je takvo gledište bilo tek u začecima. (Zrilić, Brzoja, 2013).

Prvi veliki pomak u području života i prava osoba s teškoćama dogodio se sredinom 19.

stoljeća pojavom medicinskog modela. U tom modelu osobu s invaliditetom izdvaja se u posebne ustanove kako bi se ondje rehabilitirala (Kobešćak, 2003). Cilj je rehabilitacije promijeniti dijete kako bi se ono što bolje uklopilo u koncept normalnosti. Drugim riječima, specifičnim postupcima nastoje se umanjiti ili ukloniti postojeći nedostaci osobe. U suprotnom, ako to nije moguće izvesti, osoba se isključuje iz društva i uskraćuju joj se mogućnosti koje joj sredina može ponuditi (Bigunac, 2019). U takvom pristupu na djecu s teškoćama u razvoju gleda se kao na problem, u središtu je pozornosti njegova teškoća odnosno nesposobnost, a izolacija učenika s teškoćama u razvoju glavni je način njihova obrazovanja. Takva izolacija podrazumijevala je i izolaciju od vršnjaka. Zrilić i Brzoja (2013) govore da iako je takav pristup najviše štetio djeci s teškoćama u razvoju, niz negativnih posljedica osjećao se i na djeci opće populacije. Naime, ona su imala problema s prihvaćanjem i uvažavanjem različitosti, nisu mogla prepoznati vrijednosti koje imaju djeca s teškoćama u razvoju, čak su i formirala predrasude te isticala njihove slabosti. Pogled na njihove sposobnosti i potencijale bio je zamućen. Takav stav koji su djeca opće populacije imala zapravo je eksplicitan odraz razmišljanja i viđenja odraslih.

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća javlja se model deficita (prijelazni model prema socijalnom modelu (Kobešćak, 2003)), koji naglašava važnost utvrđivanja i zadovoljavanja „posebnih potreba“ osobe (Bouillet, 2010). U tom se razdoblju počinje javljati pokret integracije djece koja imaju teškoće u razvoju u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se odnosila na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su kontrolirala djeca bez teškoća u razvoju. Zbog toga autorice Zrilić i Brzoja (2013) govore da taj model nije doveo do istinskog uključivanja i prihvaćanja djece s teškoćama u razvoju u društvo. Iako su se specifičnim postupcima nastojali ukloniti ili smanjiti nedostaci, u slučaju nezadovoljavajućeg ishoda takve su se osobe isključivale iz društva i uskraćivale su joj se mogućnosti koje im je njihova sredina mogla ponuditi (Kobešćak, 2003). Zrilić i Brzoja (2013) navode problem koji se često događao, a to je da se neke teškoće poput onih u učenju ili hiperaktivnost nisu detektirale na pravi način, nego su takva djeca često smatrana lijenima ili neposlušnima. Devedesetih godina prošloga stoljeća počinje prevladavati utjecaj socijalnog modela, kojim se u centar pozornosti stavljaju sposobnosti, interesi, potrebe i prava djece s teškoćama u razvoju, njihova se prava izjednačavaju s pravima većine te se nastoje izjednačiti njihove mogućnosti

(Bouillet, 2010). U osnovnoj je ideji toga modela pretpostavka da je položaj učenika s teškoćama u razvoju društveno uvjetovan, odnosno prihvaća se da poteškoća postoji, ali društvo ih diskriminira. Ističe se potreba za prihvaćanjem poteškoće i naglašava se da ona ne umanjuje vrijednost pojedinca kao ljudskog bića. Zrilić i Brzoja (2013) navode da djecu i odrasle s teškoćama u razvoju isključuju neznanje, predrasude i stavovi koji prevladavaju u društvu. Rješenje tog problema socijalni model vidi u restrukturiranju društva (Kobešćak, 2003). Stavovi odnosno predrasude rezultat su socijalne konstrukcije, oni ljudima nisu urođeni, nego su naučeni. Promjena stavova dugotrajan je postupak, a može se ostvariti jedino neposrednim iskustvom. Drugim riječima, ako želimo ukloniti predrasude društva prema ljudima s teškoćama u razvoju, moramo osigurati mogućnosti interakcije među njima (Zrilić i Brzoja, 2013). Najlakši je put za to obrazovanje, odnosno omogućavanje interakcija između tih dviju skupina djece.

Abramović-Guberina (2004 prema Cavalli, 2019) govori o promjenama koje su se dogodile u školstvu usvajanjem socijalnog modela. Oslanjajući se na to da djecu s teškoćama treba promatrati multidisciplinarno, postavljalo se pitanje kako će se najprikladnije moći osposobiti za samostalno funkcioniranje. Imajući na umu da isti cilj imaju i redovita i specijalizirana škola, ipak je prevladala odluka da redovita škola ipak ima bolje preduvjete za cjelokupni razvoj.

Jedna od bitnih stavki uključivanja djece s teškoćama u redovite škole odnosi se na promjenu slike djeteta. U socijalnom modelu mijenja se slika djeteta s teškoćama u razvoju. Važno je da učitelji i stručni suradnici budu skladni u stavovima kako bi se ostvarila što kvalitetnija integracija. Autorice Bratković i Teodorović (2003) raspravljaju o pogledu učitelja na učenike s teškoćama u razvoju. Objašnjavaju da ako se učitelji fokusiraju na želje i sposobnosti djeteta, a ne na njihove prepreke, tada oni dijete ne dijagnosticiraju, nego procjenjuju, što i jest cilj socijalnog modela. Poučavanje se treba temeljiti na uvjerenju da je svaki učenik jedinstven, poseban na svoj način, i prema tome zaslužuje diferencirani, individualizirani pristup (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010, prema Zrilić, Brzoja, 2013). Samo takav pogled u kojemu se usredotočuje na ono po čemu je dijete posebno, na uočavanje njegovih mogućnosti i želja, otvorit će učiteljima mogućnost pronalaženja obrazovnog potencijala i potreba svakog djeteta te njegova cjelokupnog razvoja.

Ideja uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav u kojemu se zahtijeva jednako obrazovanje svih bez obzira na njihovu posebnost promovirala se u različitim dokumentima i deklaracijama na europskoj razini, počevši od Deklaracije o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971), preko Konvencije o pravima djeteta (UN, 1989), pa sve do UNESCO-ove Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama (1994) koja je održana u Salamanci. Na toj konferenciji usvojeni su „Izjava“ i „Okvir za akciju“, kojima se želi promovirati pravo svakoga djeteta, a posebno prava djece koja imaju posebne potrebe da budu uključena u redoviti odgojno-obrazovni sustav u čijem će središtu biti upravo dijete (engl. *child-centered education*). Cilj je da škola postane mjesto stvaranja inkluzivnog društva, tj. da omogući uključivanje djece s teškoćama u razvoju, da bude mjesto koje ne tolerira diskriminaciju ni po kojoj osnovi te da omogući učinkovito obrazovanje svima, bez obzira na njihove razlike (UNESCO, 1994). Time je ideja inkluzije postala međunarodna politika (Avisar, 2017). Drugim riječima, zahtjevi za jednako obrazovanje za sve prerasli su u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonilo kao integrirana izobrazba djece s teškoćama i djece opće populacije (Zrilić, Brzoja, 2013).

Promatrajući povijest obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj, ona se, kao i u ostalim državama, odvijala u više faza. U početku je glavni oblik obrazovanja bilo obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, odnosno u tzv. specijalnim školama za primjerice gluhe ili slijepe ili pak u posebnim razrednim odjeljenjima ako se radilo o blažim smetnjama (Eurydice, 2016). Ti posebni razredi bili su odvojeni od ostale djece. Međutim, smještaj učenika u posebne škole ipak se pokazao nedovoljno učinkovitim jer metode rada nisu bile prilagođene te se nisu dovoljno dobro iskoristili potencijali potrebni za uspješnu integraciju (Eurydice, 2016). Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovite osnovne škole Republike Hrvatske zakonski je omogućeno 1980. godine (Salaj, Opačak, Osmančević Katkić, 2013), čime je njihovo obrazovanje postalo dijelom školskog sustava.

Danas Republika Hrvatska podržava integraciju i provodi aktivnu politiku ljudskih prava usvajanjem spomenutih međunarodnih konvencija i deklaracija, njihovom ratifikacijom te, naravno, ugradnjom tih dokumenata u nacionalni zakonodavni okvir (Eurydice, 2016). U Hrvatskoj su tako donesene Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s

invaliditetom od 2003. do 2006., Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine te Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/2017), a cilj im je učiniti hrvatsko društvo što osjetljivijim i prilagođenijim za nužne promjene kojima se nastoje promicati jednake mogućnosti osoba s invaliditetom, odnosno osigurati uvjeti za aktivno uključivanje i ravnopravno sudjelovanje osoba s invaliditetom u društvu. Naravno, naglasak je i na sprječavanju bilo kakve diskriminacije i osnaživanju svih oblika društvene solidarnosti. Kada je riječ o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, prepoznata je i važnost integracije djece i mladih u društvo. To se vidi u jednom od glavnih ciljeva Nacionalnih strategija: uključenosti većeg broja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog te visokoškolskog odgoja i obrazovanja u sredini u kojoj dijete odnosno mlada osoba živi. Zrilić i Brzoja (2013) smatraju da je za ostvarivanje suvremenih pristupa učenicima s teškoćama u razvoju potrebno donijeti promjene u terminologiji i unutar zakonskih odredbi te uvesti različite sadržaje i oblike rada.

2.3. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u RH

Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju Republike Hrvatske prvenstveno su regulirani Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008), koji prikazuje jedinstvena prava svakog učenika te opisuje sustavan pristup učenicima s teškoćama i njihovu obrazovanju koji je prilagođen sposobnostima pojedinog učenika, a zasnovan je na jednakosti obrazovnih prilika (Martan, 2018). Način provođenja inkluzivnog obrazovanja utvrđen je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015). Prema njemu odgoj i obrazovanje učenika temelji se na prihvaćanju različitosti svakoga učenika te se ukazuje na važnost osiguravanja uvjeta i potpore za maksimalan razvoj svih potencijala svakoga učenika. Izjednačavaju se mogućnosti i prava svih učenika. Možemo reći da je tim dvama dokumentima objedinjen zakonski pogled Republike Hrvatske na učenike s teškoćama u razvoju.

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) stoji orijentacijska lista vrsta teškoća te se prema njoj određuju primjereni programi obrazovanja. 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.

Orijentacijska lista služi pri definiranju odgovarajuće programske, profesionalne i pedagoško-didaktičke potpore svakom učeniku (NN 24/2015). Profesionalna potpora odnosi se na učitelje, stručne suradnike, suradnike u odgojno-obrazovnom radu te mobilne stručne timove koji pomažu učenicima s teškoćama u razvoju u njihovim radnim obvezama, dok materijalna potpora podrazumijeva prilagodbu prostora, udžbenika, didaktičkih pomagala itd. (Eurydice, 2018).

Programska potpora određuje se prilikom utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta te obuhvaća različite vrste primjerenih programa kojima se želi pružiti odgovarajuća potpora učenicima uvažavajući njihove teškoće. Primjereni su programi odgoja i obrazovanja učenika: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (NN 24/2015). Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju osigurava se u ustrojbenim oblicima koji im omogućuju djelomičnu ili potpunu integraciju. Škole koje provode bilo koji od tih oblika integracije određuju se planom mreže škola i programa (Eurydice, 2018). Potpuna odgojno-obrazovna integracija podrazumijeva uključivanje onih učenika koji imaju lakše teškoće u razvoju u redoviti razredni odjel, tj. provođenje redovitih ili prilagođenih nastavnih programa individualiziranim postupcima i posebnom dodatnom pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, odnosno uz organizirani produženi stručni postupak nakon nastave (Eurydice, 2018). S druge strane, djelomična odgojno-obrazovna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika (najčešće se radi o učenicima s lakšom mentalnom

retardacijom) tako da oni prema posebnom programu uz individualizirane postupke svladavaju određene dijelove nastavnog programa (najčešće se radi o obrazovnim predmetima po posebnom programu), a u redovitom razrednom odjelu drugi dio redovitog programa uz individualizirane postupke ili uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (najčešće je riječ o odgojnim predmetima po redovitom programu uz maksimalnu individualizaciju). Matični razredni odjel učenika onaj je razredni odjel u kojem učenik svladava više od 70 % nastavne satnice obrazovnih programa (NN 24/2015, čl. 8., st. 5.).

Redoviti program uz individualizirane postupke i/ili prilagodbu sadržaja određuje se najčešće za učenike s teškoćama glasovno-govorne komunikacije, s manje sniženim intelektualnim funkcioniranjem, za učenike s oštećenjem sluha, vida i motoričkim teškoćama te za one učenike koji imaju blaže oblike organski uvjetovanih poremećaja u ponašanju. Posebni program utvrđuje se za učenike s mentalnom retardacijom i utjecajnim teškoćama u razvoju te za učenike s višestrukim, kombiniranim teškoćama u razvoju, a taj program provodi se do njihove 21. godine života (Eurydice, 2018).

Redoviti program uz individualizirani pristup i prilagodbu sadržaja provodi svaka škola. Primjereni programi mogu se ostvarivati u redovitome razrednom odjelu u redovitoj školi, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu u redovitoj školi, u posebnome razrednom odjelu u redovitoj školi ili u odgojno-obrazovnoj skupini u posebnoj ustanovi. Poseban program provode samo posebne odgojno-obrazovne ustanove (Eurydice, 2018).

Kada je riječ o brojevnom stanju učenika u Republici Hrvatskoj, detaljan izvor podataka u vezi s odgojem i obrazovanjem može se pronaći na stranici Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Školski e-Rudnik platforma je s mnoštvom informacija o odgoju i obrazovanju, kao što su broj osnovnih i srednjih škola, broj učenika, njihov raspored po županijama i dr. Prema podacima iz e-Rudnika, u posljednjih šest godina vidi se lagani porast u broju učenika s teškoćama u razvoju. Primjerice, školske godine 2013./2014. od ukupno 330 765 učenika bilo je 20 328 učenika s teškoćama u razvoju, što čini 6,14 % učeničke populacije, dok su školske godine 2020./2021. od ukupno 314 183 učenika redovitih osnovnih škola njih 24 255 učenici s teškoćama u razvoju, što je 7,72 % učeničke populacije (e-Rudnik, 2021). Zbog porasta broja učenika s teškoćama u razvoju

važno je da se današnja djeca odgajaju tako da postanu društvo koje živi inkluziju, a glavnu ulogu u tome imaju predškolski i osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav.

2.4. Kompetentnost učitelja za inkluzivno obrazovanje

Svjedoci smo sve jačeg promicanja inkluzije u današnjem društvu, a brojke ukazuju na povećanje broja učenika s teškoćama u razvoju. Stoga se može očekivati da će se većina učitelja u svome radnom vijeku susresti s poučavanjem učenika s teškoćama u razvoju. To sa sobom povlači potrebe za odgovarajućim kompetencijama učitelja kako bi se zadovoljile potrebe i razvijali potencijali svakoga učenika. Rad u inkluzivnom razredu od učitelja iziskuje niz specifičnih znanja, sposobnosti i kompetencija. Autori Jurčević i Lozančić (2008) kompetenciju definiraju kao otvoren proces profesionalnog razvoja i samorazvoja, što znači da učitelji trebaju biti otvoreni za trajno usvajanje i razvijanje novih znanja i vještina. Ista se definicija može upotrijebiti i odgoju i obrazovanju, pri čemu učitelji u radu s djecom s teškoćama u razvoju trebaju biti spremni za neprekidno usavršavanje i izgradnju novih znanja i vještina. Bouillet (2010) govori o nužnosti kvalitetnih kompetencija učitelja te kao jednu od glavnih postavki inkluzije navodi poštivanje i uvažavanje potreba i prava svakog učenika. Prema njezinu mišljenju svaki učitelj treba se voditi prema načelu pozitivne diskriminacije i pružanju jednakih obrazovnih prilika svim učenicima. Također, autori Cook i Schirmer (2003 prema Bouillet, 2010) navode načela rada učitelja, a neki su od njih sposobnost kvalitetne prilagodbe okoline djetetovim sposobnostima, stav da se svako dijete može obrazovati bez obzira na njegove teškoće te usmjeravanje na razvijanje djetetovih misli i osjećaja. Osim navedenih, još jedna od važnijih kompetencija odnosi se na poučavanje tih učenika. Kao što navodi autorica Cavalli (2019), programski sadržaj odgoja i obrazovanja namijenjen je i pripremljen za djecu opće populacije, stoga se prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni proces zahtijeva prilagodba u sadržaju ili didaktičko-metodičkom području rada. Naravno, na temelju osmišljenog primjerenog programa u suradnji sa stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila i drugim stručnim suradnicima, učitelj taj program provodi u praksi. Jurčević i Lozančić (2008) također navode važnost pažljive i sustavne pripreme učitelja za rad s djecom s teškoćama. Izvedba odgojno-obrazovnog procesa odgovornost je i zadatak učitelja, ni trebaju kreirati nastavne sadržaje koji će potaknuti razvoj djetetovih sposobnosti (Bouillet, 2010). To se odnosi na odabir odgovarajućeg motivacijskog dijela, didaktičkog

i metodičkog pristupa i oblika rada, a nakon toga slijedi praćenje i vrednovanje odabranih pristupa i oblika kako bi se utvrdilo jesu li ti pristupi bili odgovarajući te jesu li učenici ostvarili ishode.

Ukazivanjem na važnost inkluzivnog obrazovanja postavlja se pitanje osjećaju li se učitelji dovoljno spremnima za taj pristup. Upravo zbog shvaćanja kompetentnosti učitelja kao odlučujuće komponente za provođenje inkluzije jasno je da oni osjećaju sumnju i zabrinutost zbog toga jesu li njihova znanja i vještine dovoljno razvijeni. Znanja postignuta u inicijalnom obrazovanju ponekad znaju biti nedovoljna, stoga se javlja potreba za dodatnim stručnim usavršavanjima. Stručnost učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju postala je vrlo aktualna tema i dosad su provedena mnoga istraživanja kojima su u fokusu bili stavovi učitelja o integraciji i inkluziji te procjena kompetentnosti učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, od inozemnih (O’Gorman, E. i Drudy, S. (2011)) do onih provedenih u Hrvatskoj (Boras, 2019, Zagorec, 2018). Autorica Martan (2018) izložila je pregled dotadašnjih znanstvenih radova u kojima su analizirani stavovi i procjene osposobljenosti hrvatskih učitelja za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja te koji su mogući čimbenici koji su utjecali na te stavove. Što se tiče stavova prema inkluziji, rezultati pokazuju da su učitelji u većini slučajeva pozitivno nastrojeni prema inkluziji u školama, no da ipak pokazuju neodlučnost i pružanje uvjetne podrške inkluziji, a najviše su zabrinuti za proces provođenja nastave. Među učiteljima se postavlja pitanje hoće li uključivanje djece s teškoćama ometati dotadašnje vođenje razrednog odjela. U konačnici, veću podršku daju djelomičnoj nego potpunoj integraciji. Razlog tome je nedovoljna spremnost učitelja za preuzimanje potpune odgovornosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali da je najveća prepreka od svih nedovoljna educiranost učitelja, a nakon toga slijedi nedovoljna stručna podrška i nedostatna materijalna opremljenost škola. Kao odgovor na to javlja se potreba za boljim usmjeravanjem prilikom inicijalnog obrazovanja, što podrazumijeva povećanje broja kolegijskih povezanih s inkluzijom, kao i za češćom podrškom stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila u svakodnevnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju (Martan, 2018).

Rezultati međunarodnog istraživanja TALIS (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014), kojemu je cilj provjera stanja u školstvu, također pokazuju da su hrvatskim učiteljima najpotrebnija dodatna usavršavanja u području poučavanja učenika s posebnim

potrebama.

Na temelju svih navedenih istraživanja može se zaključiti da se među učiteljima u Republici Hrvatskoj prepoznaje briga zbog nedovoljne kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Zbog toga je potreba za trajnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika neupitna, a zadatak škole je da svojim zaposlenicima pronade i osigura načine na koje će se oni moći stručno usavršavati. Autori Igrić i Kiš-Glavaš (1998, prema Martan, 2018) govore o pozitivnom utjecaju stručnog usavršavanja na stavove učitelja. Navode da su učitelji koji su išli na stručno usavršavanje spremniji prihvatiti učenike s teškoćama u razvoju te se na koncu osjećaju i kompetentnijima za rad s njima. Važno je da učitelji shvate da nije sramota pitati druge stručnjake za pomoć ako imaju kakvih nedoumica. To nije nikakav znak slabosti, upravo suprotno, učitelj tako pokazuje da mu je stalo do njegovih učenika i da želi biti bolji u onome što radi. Na važnost stručnog usavršavanja ukazuju različite zakonske regulative, primjerice prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008, čl. 18.) učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati u programima koje je odobrilo Ministarstvo. Vrsta i učestalost stručnih usavršavanja propisani su Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (2010), a dijele se na stručno usavršavanje na državnoj, županijskoj, školskoj i osobnoj razini. Svaka škola mora osmisliti godišnji plan i program stručnog usavršavanja u kojemu su za svakog učitelja i stručnog suradnika navedeni oblici stručnog usavršavanja i predviđeni broj sati po pojedinom obliku, a oni svake godine trebaju podnijeti izvješće o svome profesionalnome usavršavanju (NN 63/2008, čl. 18.). Također, Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (NN 102/2006) ukazuje se na važnost stručnog usavršavanja učitelja i stručnih suradnika za rad s učenicima s posebnim potrebama. Usavršavanjem se osigurava potrebna razina osposobljenosti – od prepoznavanja učeničkih posebnosti, izbora najprikladnijih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja napredovanja i uspješnosti (NN 102/2006). Osim navedenih, stručno usavršavanje podupire i Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/2014), u kojemu se, između ostalog, nalazi i obveza stručnog usavršavanja svih djelatnika te njihova izrada individualnih planova usavršavanja. Također, kada je riječ o stručnom usavršavanju na razini škole u vezi s učenicima s posebnim potrebama, zadatak stručnih suradnika

(posebice stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila) jest pomoći učiteljima i stručnim suradnicima s postupcima u radu s djecom s posebnim potrebama, pomoći učiteljima u izradi primjerenih programa, didaktičkih i nastavnih sredstva te savjetovati roditelje učenika s teškoćama u razvoju i pomagati im (NN 34/2014).

Važnost trajnog usavršavanja svih aktera odgoja i obrazovanja i važnost njihove suradnje za što kvalitetniji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju naglašena je i u državnim aktima. Prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. (NN 42/2017), jedan od ciljeva bio je profesionalni razvoj nastavnika, učitelja i stručnih suradnika za inkluzivno obrazovanje. Među tim oblicima profesionalnog razvoja ističe se suradnja s centrima za odgoj i obrazovanje. Drugi cilj odnosio se na uspostavljanje mreže odgojno-obrazovnih institucija na regionalnoj razini, odnosno osnivanje centara potpore. Centri potpore organizacijske su jedinice sastavljene od različitih stručnjaka s područja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti koji pružaju rehabilitacijsku potporu integriranim učenicima te stručnu potporu redovitim školama. S obzirom na to da surađuju sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom, centri potpore mogu se vidjeti kao glavna poveznica između teorije i novih saznanja u ovom području znanosti i prakse, odnosno rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Upravo je zbog toga uloga centara (osim odgoja i obrazovanja i rehabilitacije učenika) organiziranje i provedba stručnog usavršavanja i pružanja savjetodavne potpore učiteljima, pomoćnicima u nastavi i stručnim suradnicima u području inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Centar inkluzivne potpore ustrojava mobilnu službu podrške koja se sastoji od stručnjaka potrebnih određenim školama (to mogu biti edukacijski rehabilitator, logoped, pedagog, socijalni pedagog, psiholog ili bilo koji drugi stručnjak za kojim se ukaže potreba). Tako organizirana mobilna služba podrške pruža potporu u planiranju strategija podrške i prilagodbe, daje primjere dobre odgojno-obrazovne prakse te upućuje u primjenu suvremene metodologije i tehnologije (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016), čime se pruža osiguranje za učinkovit rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

3. Suradnja u inkluzivnom obrazovanju

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav zahtijeva mnogobrojne stručnjake različitih profesija kako bi se izvelo na primjeren način.

Pretpostavka dobrog inkluzivnog obrazovanja jest kvalitetna suradnja jer se tako mogu polučiti mnogo bolji rezultati u praksi (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Autorica Bouillet (2010) govori kako je za kvalitetan integrirani odgoj i obrazovanje najvažniji timski rad. Tim se treba sastojati od stručnjaka iz različitih područja (učitelji, logopedi, socijalni pedagozi, edukacijski rehabilitatori, pedagozi, psiholozi) koji će biti ravnopravni članovi, a njihova će se znanja međusobno nadopunjavati i proširivati te tvoriti komplementarnu cjelinu. Drugim riječima, rad skupine različitih stručnjaka omogućit će stvaranje kompletne slike pojedinog djeteta te će se tako osigurati najprimjereniji pristup svakome djetetu.

3.1. Redovite škole i centri za odgoj i obrazovanje: partneri u inkluzivnom obrazovanju

Osim interdisciplinarnog rada kao preduvjeta za provođenje kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja, često se naglašava i potreba za međuinstitucionalnom suradnjom (Bouillet, 2010). Nažalost, još uvijek ne postoje u svim školama stručni suradnici edukacijsko-rehabilitacijskog profila te je za njih posebno važna međuinstitucionalna suradnja kako bi učitelji uspjeli dobiti sve potrebne informacije i stručnu pomoć. Posebnu ulogu u tome imaju centri za odgoj i obrazovanje u kojima djeluju različiti stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Uz to, kako bi se inkluzija provodila u najboljem mogućem smislu, važno je da redovite škole surađuju s centrima za odgoj i obrazovanje kako bi u kontakt stupili učenici opće populacije i učenici s teškoćama u razvoju. Taj se kontakt treba ostvariti prilikom formalnih i neformalnih oblika suradnje. U daljnjim poglavljima rada bit će podrobnije opisano zbog čega je važna suradnja između osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje, koji su njezini oblici te koje su prepreke u provođenju kvalitetne suradnje.

3.2. Važnost suradnje

S obzirom na strukturu rada postoje dvije kulture škola. Prva je ona u kojoj se učitelji smatraju individualcima, njihov je posao izoliran od posla ostalih kolega, svatko obavlja svoj radni zadatak samostalno i ne traži ničiju pomoć (Hernande 2013, prema Ollore, 2017). Učitelji koji rade u takvoj školi mogu se osjećati napušteno, u nekim situacijama bespomoćno te prepuštenima sami sebi. Druga je kultura škole ona koja suradništvo i dijalog vidi kao jedini mogući način rješavanja problema i nedoumica, a partnerstvo i timski rad imperativ je takve škole (Ollore, 2017). Isti autor navodi da je kulturu suradnje

dosta teško razviti, no da je to jedini način za povećanje učinkovitosti škole, posebice kada se radi o procesu inkluzije. Suradnički odnosi u školi osiguravaju niz dobrobiti za sve aktere odgoja i obrazovanja. Oni im omogućuju da međusobnom razmjenom informacija, znanja i iskustava dobiju nova saznanja i osmisle nove metode individualiziranog pristupa svakome učeniku (Hunt i sur., 2003). Zajedničkim trudom i radom stvara se sinergija kojom se postižu najbolji rezultati i ostvaruje najučinkovitiji rad (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Peterson i Brietzke (1994, prema Ollore, 2017) opisuju karakteristike uspješne škole, a među njima navode se razmjena znanja, zadovoljstvo djelatnika poslom te težnja za poboljšanjem i unaprjeđenjem cijele škole. Za uspjeh učenika s teškoćama u razvoju u redovitim školama neizostavna je suradnja učitelja s drugim učiteljima, roditeljima, a posebice sa stručnim suradnicima u školi, ali i stručnjacima izvan škole (Vadala, 2014). Osim toga, važnost suradnje prepoznata je i u odnosima učenika koji se nalaze u redovitim školama i centrima za odgoj i obrazovanje. Poznato je da učenici u centrima za odgoj i obrazovanje mogu imati malo ili pak nimalo kontakata sa svojim vršnjacima. Učenici koji su integrirani u redovite škole također znaju biti izolirani od svojih vršnjaka zbog toga što su na neki način „drukčiji“ od njih. Autori Solone, Thornton i Chiappe (2020) govore da je preduvjet izgradnje učinkovite škole i društva suradnja među učenicima te treba pronaći načine kojima bi se potaknuo kontakt između tih dviju skupina. Također, Hunt i suradnici (2003) istraživali su učinkovitost suradnje redovitog i posebnog sustava obrazovanja na akademski i socijalni uspjeh učenika s posebnim potrebama. Timskim radom učitelji redovitih škola i stručnjaci iz centara za odgoj i obrazovanje te roditelji učenika pružali su podršku svakom učeniku na njemu odgovarajući način. Radilo se o prilagodbi programa te pružanju socijalne i komunikacijske potpore. Rezultati istraživanja pokazali su povećanje akademske uspješnosti učenika te njihovu bolju komunikaciju i interakciju s učenicima opće populacije. Stoga možemo reći da je preduvjet bolje interakcije i komunikacije između tih dviju skupina suradnja između odgojno-obrazovnih ustanova. Kao što je već rečeno, od toga ne bi profitirali samo učenici s teškoćama u razvoju, već i svi ostali. Kada je riječ o učenicima opće populacije, različiti radovi potvrđuju da bi se suradnjom povećala i empatija i tolerancija učenika, a na različitost bi gledali kao na bogatstvo. Analizirajući različita istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju u redovitom školskom sustavu, autorica Sardelić (2016) zaključuje da je više njih pokazalo

da na razvoj pozitivnih stavova učenika opće populacije prema učenicima s teškoćama u razvoju utječe ostvarivanje međusobnih kontakata. Što je interakcija češća, to su stavovi pozitivniji. Veliku ulogu u ostvarivanju takvog pogleda imaju sami učitelji, koji trebaju pratiti odnose u učionicama i potaknuti socijalnu integraciju učenika s teškoćama u razvoju. Organizacija nastavnih satova treba poticati suradnju i kooperativno učenje (Solone, Thornton, Chiappe, 2020), time se potiče interakcija i svaki učenik može iskazati svoje znanje i sposobnosti, a uz to se potiče i samostalnost i odgovornost svakog učenika za njegov dio zadatka. Autorica Sardelić (2016) navodi da nedovoljna priprema i jedne i druge skupine učenika na dolazak učenika s teškoćama u razvoju može dovesti do odbacivanja i težeg postizanja socijalizacije. Jedan od mogućih razloga za to jest nedovoljna educiranost samih učitelja o pripremi razrednog odjela na učenike koji su „drukčiji“, ali i samih učenika s teškoćama u razvoju. Zbog toga autorica naglašava potrebu za trajnim usavršavanjem učitelja i suradnjom sa stručnjacima, čime bi se ostvario dvostruki cilj. Prvo, doprinijelo bi se stvaranju pozitivnih stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju te ostvarivanju njihove uspješnije integracije i socijalizacije. Drugo, usavršavanja učitelja doprinijela bi lakšem odabiru odgovarajućih strategija kojima bi se potaknuo školski uspjeh učenika s teškoćama u razvoju, a taj bi uspjeh utjecao na stvaranje pozitivne slike o sebi. Time bi se podiglo samopouzdanje učenika, što može doprinijeti ostvarivanju većeg broja interakcija s ostalim učenicima. Do istog zaključka dolaze i Špelić i Zuliani (2013), koji govore da uspješnost procesa socijalizacije zahtijeva ozbiljnu pripremu i jedne i druge populacije učenika, a ona će biti ostvarena samo ako postoji trajna izobrazba i priprema učitelja.

3.3. Preduvjeti kvalitetne suradnje

Mnogi autori govore o čimbenicima dobre integracije i inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. Bouillet (2010) smatra da je za kvalitetan integrirani odgoj i obrazovanje potrebna suradnja, odnosno timski rad, a Solone, Thornton i Chiappe (2020) kažu da uspješno školovanje djece s teškoćama u razvoju započinje tek kada su prisutni snažni suradnički odnosi svih aktera odgoja i obrazovanja. No ako želimo ostvariti kvalitetnu suradnju koja će zaista donijeti promjene u društvu, potrebno je obratiti pozornost na način na koji će se ona ostvariti. Drugim riječima, potrebno je znati koji su preduvjeti dobre suradnje. Prvenstveno je potrebno znati tko su glavni akteri suradnje. Inkluzivna

suradnja podrazumijeva odnos mnogih različitih profesionalaca koji imaju specifična znanja, vještine i kompetencije i koji na jedinstven način mogu unaprijediti školu (Blask, 2011). Svatko je stručnjak u svome području i kada se stručnost svih ujedini, kvaliteta obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju znatno se poboljšava (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Hedegaard-Hansen i sur. (2020) u prilog tome dodaju da je interdisciplinarna suradnja preduvjet i glavna strategija u razvijanju inkluzivnih škola. Solone, Thornton, Chiappe (2020) govore o odnosima unutar suradničkog tima koji su vrlo važni da bi se ostvarila kvalitetna suradnja, između ostaloga o postavljanju zajedničkih ciljeva i vizije koju članovi tima trebaju dijeliti. Imajući istu perspektivu o tome čemu se teži, lakše će se moći odrediti zadaci i način njihova rješavanja. Osim toga, važno je da se svaki član tima osjeća jednako vrijednim, da osjeća predanost timu i da treba imati jednaku moć u procesu donošenja odluka. Suradnja se temelji na međusobnom poštivanju i slušanju. Također, Mohammed i suradnici (2011) ukazuju na potrebu međusobnog povjerenja u znanja i sposobnosti svojih kolega. Naravno, to ne znači da će se svi članovi uvijek slagati oko svega, međutim različitost u mišljenjima ne treba zanemariti. U suradnji nije potrebno izbjegavati sukobe i priklanjati se određenim osobama i njihovim mišljenjima. Autori Solone, Thornton i Chiappe (2020) kazuju da se upravo raspravama o različitim perspektivama i uvjerenjima mogu izgraditi nova znanja i perspektive. Rasprave su zdrav oblik komunikacije u kojima članovi mogu nadograditi svoje znanje, doći do novih viđenja te ujedno imaju priliku iskazati svoja mišljenja. Rješavanje nesuglasica kvalitetnom komunikacijom stvorit će još jaču vezu među članovima te će ih ojačati da budu otvoreni i slobodni izraziti svoje mišljenje. Prema tome, suradnja potiče kulturu međusobnog poštivanja i ravnopravnosti svih članova, prihvaćanja njihovih ideja i viđenja. Članovi trebaju stvarati kulturu povjerenja i spremnosti na zajedničko rješavanje problema (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Prihvaćanjem tuđih ideja bez osuđivanja članovi tima potiču se na otvorenost i slobodu u izražavanju svojih strahova i problema. Solone, Thornton i Chiappe (2020) navode da u takvim kulturama učitelji pokazuju i veće zadovoljstvo poslom, bolje poistovjećivanje s ciljem i vizijom tima, povećanu empatiju te smanjeno izgaranje. Takva kultura treba biti prenesena i na učenike te ostale članove društva.

Nadalje, kako profesionalci imaju zajedničke resurse poput znanja, vizije, ciljeva i vremena, važno je osvrnuti se i na to da imaju i zajedničku odgovornost za postupke koje

tim donosi, tj. za ishode. Dobra suradnja pretpostavlja da njihove zajednički donesene odluke znače i zajedničku odgovornost za njih, a ne odgovornost samo jednog člana ili jednog dijela tima (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Još jedan od preduvjeta dobre suradnje između stručnjaka, odnosno između redovitih učitelja i učitelja u centrima za odgoj i obrazovanje jest dovoljno vremena za suradnju. Danas učitelji u školama imaju mnogo obveza te im uključivanje učenika s teškoćama u razvoju vremenski predstavlja velik izazov. Pripreme za nastavu oduzimaju mnogo vremena, posebice kada se radi o prilagodbi nastavnih sadržaja određenim učenicima. Odgovore na postojeća pitanja i nedoumice učitelji trebaju potražiti kod stručnjaka u školi ili izvan nje, a to se najčešće svodi na neke oblike neformalne suradnje kao što su kratki telefonski pozivi ili pak kratak razgovor u prolazu. Kako bi suradnja bila kvalitetna, potrebno je osigurati vrijeme u rasporedu koje će biti određeno za formalnu suradnju između redovitih učitelja i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Drugim riječima, to vrijeme bit će određeno za teme koje su vezane za djecu s teškoćama u razvoju ili prepreke na koje učitelji nailaze u njihovu obrazovanju (Blask, 2011). Međutim, to ne znači da neformalni oblici suradnje nisu dobri. Vadala (2014) govori da su najuspješnije suradnje ostvarene kombinacijom formalnih i neformalnih sastanaka, no zbog nedostatka formalnih odnosa ukazuje na njihovu potrebu uvođenja unutar radnog dana učitelja. Navodi da bi organiziranje određenog dijela školskog dana koji bi bio namijenjen toj tematici pomoglo učiteljima u boljoj organizaciji i češćem sudjelovanju i većoj zainteresiranosti za rad, a ujedno bi omogućilo i profesionalni razvoj učitelja. Za omogućavanje takva pristupa u školama odgovorni su ravnatelji koji trebaju uvidjeti potrebu za suradnjom te administrativno osoblje koje će organizirati takve sastanke, ali i bilo koje druge oblike razmjene znanja i iskustava kojima će se poticati profesionalni razvoj učitelja. U istraživanju koje su proveli Elliott i Riddle (1992) učitelji su kao preduvjet dobre suradnje naveli potporu ravnatelja, tj. vodstva škole. Upravo ravnatelj u velikoj mjeri može utjecati na kulturu škole te on određuje kvalitetu i razinu suradnje. Blask (2011) govori da stav ravnatelja škole prema inkluziji određuje kakva će biti suradnja između ustanova. Kako bi suradnja bila dobra, važno je da ravnatelji prepoznaju njezin potencijal te moguće pozitivne doprinose školi i njezinim učenicima. Posljednji bitan faktor za razvoj kvalitetne suradnje jest roditeljski doprinos. Značaj roditeljskog sudjelovanja prepoznali su primjerice autori Elliot i Riddle (1992) te Blask (2011). Roditelji su važan partner u

inkluzivnom obrazovanju jer su njihova znanja o djeci izvan škole potrebna za što bolje razumijevanje potreba i mogućnosti djece s teškoćama u razvoju (Blask, 2011) te njihova saznanja mogu imati velik utjecaj na donošenje odluka unutar stručnog tima.

3.4. Prepreke u suradnji

Da bi kvaliteta suradnje bila visoka, potreban je velik doprinos svih članova, što znači da je nužno podrediti mnoge resurse upravo toj suradnji. Vadala (2014) sistematizirao je najčešće barijere u provođenju kvalitetne suradnje između učitelja redovitih škola i učitelja centara za odgoj i obrazovanje u tri kategorije. Prva kategorija odnosi se na strukturne zapreke koje su najčešće fiksne i njih je vrlo teško mijenjati. To se primjerice odnosi na raspored koji nije fleksibilan te može stvarati probleme prilikom organiziranja nekih aktivnosti kojima bi se poticalo suradništvo. Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng (2017) također ukazuju na nedostatak vremena kao jednu od najčešćih barijera. Druga skupina prepreka prema Vadali (2014) jesu kulturne prepreke. One se odnose na vrijednosti i uvjerenja koje učitelji i ostali akteri nose sa sobom. Česti su slučajevi u kojima učitelji (i ravnatelji) nisu zainteresirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju jer smatraju da takva djeca ne trebaju ići u redovitu školu. Oni su oštri protivnici integracije i inkluzije. Također, uvjerenja o samoj suradnji mogu biti različita. Neki učitelji smatraju da su sami sebi dovoljni te da im suradnja može oduzeti previše vremena, a da od nje neće imati previše koristi. Takve percepcije učitelja i njihova uvjerenja teško su promjenjivi (Solone, Thornton, Chiappe, 2020) i takvi su učitelji „tvrd orah“ na koji se može naići kada se žele uvesti promjene. Posljednja skupina odnosi se na profesionalne prepreke. Pod time Vadala (2014) podrazumijeva uloge i odgovornosti koje učitelji imaju, a koje ih sprječavaju u kvalitetnoj suradnji. Radi se o drugim zadacima koje učitelji trebaju obavljati nakon nastave (osmišljavanje priprema za nastavu, dokumentacija, ispravljanje testova i sl.). Te su barijere najčešće i stvaraju najviše problema u uspostavi kvalitetne suradnje. Kultura škole treba poticati promjene i unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse te je na školskom vodstvu da pronađe rješenja kojima bi se doskočilo tim preprekama.

3.5. Oblici suradnje

U međunarodnim istraživanjima o vrstama suradnje između redovitih škola i centara za odgoj i obrazovanje najčešća podjela odnosi se na način na koji stručnjaci pružaju podršku. U literaturi se obično navodi izravno i neizravno djelovanje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila na rad učitelja redovitih škola (Hedegaard-Hansen i sur., 2020). Neizravno djelovanje ono je u kojemu stručnjak nije u kontaktu s djetetom, nego on radi posredno preko učitelja. To znači da edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak svoje znanje prenosi učiteljima, oni zajedno komentiraju nedoumice i probleme s kojima se redoviti učitelji susreću te zajedno osmišljavaju nove strategije i postupke koji će doprinijeti boljem radu učitelja i uspjehu svih učenika. Gottlieb i Rathmann (2014, prema Hedegaard-Soerensen, Jensen, Tofteng, 2017) neizravnu suradnju/potporu dijele u četiri podskupine. Prva skupina (*advisory model*) podrazumijeva pružanje izravnih savjeta učiteljima o tome kako postupiti u određenom trenutku. Druga skupina (*consultative model*) odnosi se na pomoć učiteljima u razumijevanju određenog problema i ukazivanje na različita moguća rješenja, dok treća (*model of inspiration*) predstavlja pružanje novih znanja i razumijevanja te se tako učitelja nadahnjuje da sam pronade i kreira nove pristupe poučavanju. Posljednja je skupina tzv. model profesionalne rasprave (*model of professional discussion*), koji se spominje kao najpoželjniji oblik suradnje u kojemu se razmjenjuju sva znanja i iskustva te se zajedničkom raspravom dolazi do najboljeg mogućeg rješenja. Taj model može se primijeniti u skupinama ili pak na razini cijele škole, pri čemu će svi učitelji sudjelovati istovremeno. Hedegaard-Soerensen, Jensen, Tofteng (2017) smatraju da taj oblik suradnje daje najveći doprinos u razvijanju inkluzije u odgojno-obrazovnoj praksi.

Drugi je oblik suradnje izravno djelovanje u kojemu stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila radi s djecom s teškoćama u razvoju. On je tada u neposrednom kontaktu s djecom te pomaže učiteljima i olakšava im rad. Jedan od vrlo popularnih oblika izravnog djelovanja, a koji se spominje u inozemnim radovima (Miltenienė, L, Venclovaitė, 2012, Hedegaard-Hansen i sur., 2020 i dr.), jest suradničko poučavanje ili *co-teaching*. Njega možemo definirati kao zajednički rad redovitih učitelja i defektologa ili drugih stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila u jednoj učionici (Milteniene, Venclovaite, 2012). To podrazumijeva izvođenje nastave unutar razreda u kojemu su integrirani učenici s posebnim potrebama, a sve radi postizanja bolje obrazovne prakse,

odnosno jednakog sudjelovanja svih učenika i postizanja njihova uspjeha (Hedegaard-Hansen i sur., 2020). Takala i Uusitalo-Malmivaara (2012) navode da suradničko poučavanje podrazumijeva suradnju na trima razinama: zajedničko planiranje, zajedničko poučavanje u učionici i zajedničko ocjenjivanje. Preduvjet kvalitetnog suradničkog poučavanja jest dobra priprema, za koju Friend i suradnici (2010) smatraju da je moguća samo ako u njoj sudjeluju tri glavne skupine aktera: stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (znaju kako mogu unaprijediti nastavu i pomoći učenicima s teškoćama u razvoju); redoviti učitelji/razrednici (priprema u suradnji sa stručnjacima oblik je profesionalnog usavršavanja); školsko vodstvo (školska uprava pokretač je obrazovnih promjena i treba pokazati težnju prema unaprjeđenju uvođenjem suradničkog poučavanja). Kao primjer suradnje između redovitih škola i specijaliziranih ustanova u inozemnim radovima često se spominje upravo suradničko poučavanje (Friend i sur., 2010, Solone, Thornton, Chiappe, 2020) kao oblik rada u razredima redovitih škola u kojima se nalaze učenici s teškoćama u razvoju.

Najpoznatiji primjer izravnog sudjelovanja stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila u redovitim školama u Republici Hrvatskoj jest produženi stručni postupak u kojemu se pružaju posebni oblici pomoći ovisno o teškoćama u razvoju svakog učenika. Suradničko poučavanje kakvo postoji u inozemstvu u Hrvatskoj još nije zaživjelo. Najsličniji su oblik rada pomoćnici u nastavi, no tu je razlika u (ponekad) nedovoljnoj stručnosti pomoćnika jer oni mogu biti različitih profila i možda nisu dovoljno upoznati s teškoćama koje učenici imaju te ne znaju kako pristupiti tim učenicima. Kao odgovor na to od 2021. godine uvodi se „Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike“ koji će služiti pri osposobljavanju pomoćnika u nastavi.

Može se zaključiti da su stručnjaci iz centara za odgoj i obrazovanje izrazito važni učiteljima redovitih osnovnih škola. Povećanje broja učenika s teškoćama pred učitelje stavlja veliki izazov i iziskuje puno vremena, učenja i motivacije za rad. Uključivanjem stručnjaka učiteljima se olakšava posao, a nastavni program i proces prilagođavaju se učenicima i njihovim sposobnostima, što im pomaže u podizanju samopouzdanja, boljoj društvenoj integraciji te, na koncu, inkluziji.

4. Metodologija empirijskog istraživanja

4.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Nacionalni kurikuli i razni drugi dokumenti obrazovne politike ističu provođenje inkluzije kao modela promoviranja jednakosti, tolerancije i ravnopravnosti. To za sobom povlači unošenje promjena u odgoju i obrazovanju, a jedan od mogućih načina ostvarivanja inkluzije jest udruživanje redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava. O važnosti međuinstitucionalne suradnje govore Bouillet (2010) i Vadala (2014), koji je smatraju nužnim preduvjetom za stvaranje učinkovitih škola. Hunt i suradnici (2003) raspravljaju o utjecaju suradnje na sve aktere odgoja i obrazovanja. Navode da suradnja između navedenih sustava omogućuje učiteljima i stručnjacima razmjenu iskustava i profesionalno razvijanje te povezivanje i jačanje prijateljskih odnosa između učenika s teškoćama u razvoju i učenika opće populacije. Učestaliji kontakti među učenicima doprinose razvijanju tolerancije i uvažavanju različitosti (Ollore, 2017). Pregledavajući literaturu za potrebe pisanja ovoga rada, uočeno je da su se ovom tematikom većinom bavili inozemni autori. U Hrvatskoj je naglasak na provođenju integracije i inkluzije jak, važnost suradnje posebnog i redovitoga odgojno-obrazovnog sustava prepoznaje se kao bitan element, no, s druge strane, nisu uočeni radovi koji proučavaju tu suradnju u praksi. Postavlja se pitanje kako i koliko surađuju redovite i posebne odgojno-obrazovne ustanove i koje je trenutačne nedostatke potrebno ukloniti kako bi integracija i inkluzija u potpunosti zaživjele u odgojno-obrazovnom sustavu, a u konačnici i u cijelom društvu. Upravo zbog toga cilj je ovoga istraživanja ispitati stavove zaposlenika odabranoga Centra za odgoj i obrazovanje te učitelja i stručnih suradnika obližnjih redovitih osnovnih škola o potencijalima mogućeg jačanja suradnje između redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava. Iz navedenog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako ispitanici procjenjuju trenutačnu suradnju između Centra za odgoj i obrazovanje i osnovnih škola?
2. Koji su dosadašnji oblici suradnje?
3. Koji su mogući oblici suradnje koji bi ispitanicima bili korisni u budućnosti?
4. Koje su prednosti, a koji nedostaci/prepreke u provođenju kvalitetne suradnje?

4.2. Način provođenja istraživanja

Nakon što je izrađen teorijski okvir i dogovorena forma empirijskog dijela istraživanja, određena su istraživačka pitanja koja su služila kao temelj u osmišljavanju pitanja za intervju. Pri sastavljanju protokola za intervju vodila se briga o tome da pitanja budu jednostavna, jasna i nesugestivna (Milas, 2005). Istraživanje je provedeno intervjuiranjem ispitanica tijekom srpnja 2021. Prije provođenja intervjua prethodila je molba za sudjelovanje u istraživanju koja je poslana stručnim suradnicima škole, koji su je zatim prosljedili učiteljima. Nakon što su se određene ispitanice javile, dogovoreni su termini intervjuiranja. Na početku sastanka ispitanice su dobile Informativno pismo (Prilog 1) u kojemu su bile obaviještene o cilju i metodi istraživanja, anonimnosti odgovora, snimanju intervjua diktafonom (pri čemu će snimke biti dostupne samo studentici i mentorici), njihovoj mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku istraživanja te mogućnošću uvida u rezultate istraživanja. Nakon toga svaka ispitanica potpisala je Suglasnost (Prilog 2) kojom potvrđuje svoje sudjelovanje u istraživanju te da je upoznata sa svim podacima o istraživanju. Svaka ispitanica intervjuirana je individualno, a ispitivanje je provedeno uživo, licem u lice uz poštivanje svih epidemioloških mjera s obzirom na sprječavanje širenja pandemije COVID-19. Prosječno trajanje intervjua bilo je oko 40 min. Tri ispitanice intervjuirane su u lokalnom kafiću, dvije u školi, jedna u Centru za odgoj i obrazovanje te jedna u svom domu. Intervjui su snimani diktafonom na mobilnom uređaju kako bi se mogli transkribirati te tako lakše analizirati i usporediti rezultati.

4.3. Uzorak istraživanja

Vodeći brigu o tome da se dobije kompletna slika stanja u praksi, u istraživanje su se nastojali uključiti različiti stručnjaci odgoja i obrazovanja. Upravo tako dobiveni su odgovori iz različitih perspektiva (Milas, 2005). Stoga uzorak istraživanja čine zaposlenici prigodno odabranoga Centra za odgoj i obrazovanje i odabranih redovitih osnovnih škola s područja Bjelovarsko-bilogorske županije. Konkretno, dvije stručne suradnice osnovnih škola (pedagoginja i socijalna pedagoginja), dvije učiteljice razredne nastave, dvije učiteljice predmetne nastave te stručna suradnica Centra za odgoj i obrazovanje (logoped). Jedan od važnih preduvjeta za sudjelovanje u istraživanju bilo je da svaka od ispitanica ima iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

4.4. Postupci i instrumenti istraživanja

Pri provedbi ovoga istraživanja korištena je kvalitativna metodologija. Naime, Halmi (2013) navodi da kvalitativna metodologija proučava sudionike u njihovu povijesnom i socijalnom kontekstu s ciljem razumijevanja i interpretiranja njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva, stoga se ta metodologija činila najprimjerenijom. Konkretno, za prikupljanje podataka u istraživanju korištena je metoda polustrukturiranog intervjua, koji je specifičan po tome što njegov protokol sadrži određene teme i pitanja o kojima se želi razgovarati, ali se ipak nastoji slijediti logika razgovora i daje se sloboda ispitaniku prilikom odgovaranja (Tkalac Verčić, 2010). Tako se i u ovome istraživanju intervju provodio na temelju protokola (Prilog 3 i Prilog 4) koji su nastali kao rezultat teorijske razrade i postavljenog istraživačkog cilja i istraživačkih pitanja. Pitanja su bila otvorenog tipa te je intervju proveden individualno sa svakom ispitanicom radi dobivanja bogatijih odgovora te kako se pri odgovaranju ne bi dogodilo priklanjanje stajalištima određenih osoba. Također se vodila briga o tome da pitanja budu jasna, nesugestivna i neutralna u tonu (Tkalac Verčić i sur., 2010). Pitanja su ponekad postavljena različitim redoslijedom, ovisno o odgovorima ispitanika, a sve s ciljem dobivanja dodatnih objašnjenja i bogatijih odgovora. Iako su pitanja bila unaprijed određena, intervju se nastojalo provesti u prijateljskoj atmosferi u obliku svakodnevnog razgovora kako bi se ispitanice osjećale ugodnije i kako bi slobodnije odgovarale na postavljena pitanja.

4.5. Postupak analize podataka

Nakon što su provedeni intervjui, podaci su obrađeni preslušavajući svaki audiozapis po dva puta radi što boljeg upoznavanja s odgovorima svih ispitanika, a nakon toga su odgovori transkribirani. Već prilikom slušanja i transkribiranja uočavane su sličnosti i razlike između odgovora ispitanika. Potom je slijedilo je detaljno iščitavanje transkribiranih iskaza. Nakon iščitavanja svi su odgovori kategorizirani prema unaprijed određenim istraživačkim pitanjima. U radu su podaci detaljno analizirani na sljedeći način: radi što bolje usporedbe za svako istraživačko pitanje prikazani su odgovori djelatnika redovitih osnovnih škola, a nakon toga slijede odgovori djelatnika posebne odgojno-obrazovne ustanove, tj. Centra za odgoj i obrazovanje. Prilikom prikaza podataka unutar svake teme odnosno istraživačkog pitanja prikazani su odabrani odgovori koji najbolje prikazuju mišljenje ispitanika, a posebna pozornost usmjerena je na one

odgovore koji su bili suprotni većini odgovora, upravo zbog stvaranja bogatije slike ovog istraživanja i prepoznavanja različitih perspektiva. Naravno, pritom se nastoje u jednakoj mjeri prikazati odgovori svih ispitanika. Također, komentari ispitanika uspoređeni su i potkrijepljeni relevantnom teorijom te dosadašnjim istraživanjima u ovome području. U nastavku rada slijedi analiza dobivenih podataka prema glavnim istraživačkim pitanjima.

4.6. Analiza podataka

4.6.1. *Kako ispitanici procjenjuju trenutačnu suradnju između Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole?*

Odabrani Centar za odgoj i obrazovanje duži niz godina surađuje s redovitim osnovnim školama, stoga se prvo istraživačko pitanje odnosilo na stavove ispitanica o trenutačnoj suradnji. Na početku intervjua ispitanici su predstavili svoje viđenje pojma suradnje. Odgovori su uglavnom uključivali pojmove poput *pomaganja, dogovora, zajedničkog rješavanja problema*. U nastavku slijede neki primjeri odgovora.

Ispitanica 1: *Međusobno pomaganje, nadopunjavanje, razmjena iskustava. Konkretno, suradnja škola s centrima za odgoj i obrazovanje može se opisati kao zajednički rad s djecom s teškoćama u razvoju i savjetovanje jer oni imaju više iskustva u radu s tim učenicima nego što imamo mi i svaki njihov savjet o tome kako da se postavimo prema toj djeci je dobrodošao.*

Ispitanica 5: *Kada želimo doći do zajedničkog rješenja, nešto postići, dogovoriti. U suradnji je najbitnije da obje strane žele sudjelovati i da obje strane daju doprinos suradnji. Tu je presudno bitna komunikacija i bitno je kako te dvije strane gledaju na suradnju u smislu žele li ili ne žele doprinijeti. Ako su uvučene u neku suradnju preko volje, onda sigurno ta suradnja neće polučiti nekog ploda. Važno je da netko ima dobiti od te suradnje. Kada govorimo o suradnji Centra i škole, naša djeca profitiraju time što logoped iz Centra dolazi u školu. Ta je suradnja odlična upravo zbog odlične komunikacije između mene kao stručnog suradnika i logopeda iz Centra. Mi sve dogovaramo. Voljnost u suradnji jako je bitna.*

Na pitanje *Kolika je po vama važnost suradnje s Centrom?* svih šest ispitanica iz redovitih osnovnih škola navodi kako je za njih suradnja od velike važnosti. Razlog zbog kojeg je tako objašnjavaju četiri ispitanice, koje govore da je sve veći broj učenika s teškoćama u razvoju u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja, a one se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s njima.

Ispitanica 2: Problem je što sve više učenika ima poteškoće u govoru, sluhu ili opće mentalne poteškoće i sve je više kombiniranih poteškoća (govor, pažnja, ponašanje). Zbog toga suradnju s Centrom smatram izuzetno važnom, njihova stručnost u rješavanju problematike vezane za učenike s poteškoćama može doprinijeti boljem i kvalitetnijem poučavanju.

Ispitanica 2: Gdje ja nisam mogla pomoći djetetu zbog manjka vremena ili stručnosti, stručnjakinja pomaže i meni i djetetu. Najbolje je to što ona odradi svoj posao stručnije nego ja s obzirom na to da to nije moja struka, a vidim da dijete treba poticaj s te strane ako je u pitanju disleksija, disgrafija ili nešto...

S obzirom na nedovoljnu kompetentnost učitelja i povećanje broja učenika s teškoća u razvoju, javlja se i problem nedovoljnog broja različitih stručnih suradnika u redovitim osnovnim školama. Upravo zbog toga dvije ispitanice navode da je suradnja s Centrom izrazito važna.

Ispitanica 1: U malim školama kao što smo mi, koje nemaju tako veliku stručnu službu kao što to imaju ostale škole koje imaju i psihologa, i logopeda, i defektologa... mi imamo samo pedagoginju. Možda je nama ta suradnja važnija nego nekim velikim školama u kojima stručna služba može napraviti kompletnu sliku djeteta.

Ispitanica 4: Mislim da je od iznimne važnosti. Iako su oni u drugom sustavu, sustavu socijalne skrbi, mi smo dvije institucije koje se zapravo nadopunjuju. Pri upisu u prvi razred, ako učenici imaju poteškoće i ne mogu ići u redovnu školu, onda su oni redovna škola za takve učenike. To je prva vrsta suradnje gdje djeca onda idu u školu, a druga je stvar, s obzirom na to da oni imaju te svoje stručne timove, upravo zbog tih nedostataka zapošljavanja u ministarstvima, odnosno u našem ministarstvu, broj stručnih suradnika.

Onda su oni nama od iznimne važnosti, zapravo učenicima koji su u potrebi da im se pomogne.

Isto tako, stručna suradnica iz perspektive Centra za odgoj i obrazovanje govori o nužnosti suradnje te navodi da suradnju između Centra i osnovnih škola prepoznaje kao važan faktor za kvalitetan odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.

Ispitanica 7: Jako je važna. Otkad sam počela raditi, održavam predavanje na kojem im objasnim što je moj posao, da uvijek mogu tražiti pomoć, da ću ja probati objasniti kako s tim djetetom treba raditi... Time što ja radim u Centru za odgoj i obrazovanje i što poznajem problematiku djece s posebnim potrebama, prepoznajem neke elemente koje oni kad rade s redovnom djecom nisu uočavali. Kako je sve više djece u redovnoj školi s posebnim potrebama, oni to isto otkrivaju i netko se s time ne zna nositi. Ta suradnja, dogovor, nebojanje... ja nisam kontrolor njihova rada, tu sam da pomognem toj djeci, meni su u interesu djeca i ako se mi lijepo dogovorimo, riješit ćemo sve u hodu i onda neće biti teškoća. Ako je suradnja dobra, lakše je objasniti i roditeljima jer kad se dobro surađuje sa školom, onda je i s roditeljima puno bolja suradnja. Oni su treći element trokuta – dijete, škola i roditelji, to sve treba objediniti da bi ta suradnja bila svrhovita, da bi bilo dobro to što se radi.

Na pitanje *Koji članovi po Vama imaju glavnu ulogu u promoviranju suradnje?* pet ispitanica navelo je stručne suradnike i jedne i druge institucije. Iako se očekivalo da će većina ispitanica navesti ravnatelje kao glavne, tj. prve promotore suradnje, ipak većina ispitanica u toj ulozi vidi stručne suradnike. Jedan je od razloga to što prilikom testiranja pri upisu u prvi razred stručni suradnici redovitih škola otkrivaju ako neki učenici imaju poteškoća te prvi ukazuju na potrebu za suradnjom, a drugi je što se ravnatelji više bave administrativnim poslom i menadžerstvom. Nadalje, jedna od ispitanica uz stručne suradnike uvrstila je i ravnatelje, a jedna učitelje kao glavne promotore suradnje. Jedna ispitanica navela je pak da su glavni promotori stručni suradnici Centra za odgoj i obrazovanje zbog prevelikog opsega posla učitelja i stručnih suradnika u redovitim školama.

Ispitanica 3: Logopedi i psiholozi iz Centra. U školi imamo psihologa, ali oni se dosta bave drugim stvarima pa ne vjerujem da stignu sve obraditi. Ne da to ne žele, nego su

prezasićeni drugim školskim obvezama isto kao i mi učitelji u razredu. Stoga mi se čini da ako psiholozi i logopedi dođu iz Centra, pomognu i daju svoju podršku, onda je to na kraju krajeva dvostruka pomoć djetetu i tu nikako ne možemo pogriješiti. Uglavnom, mislim da su logopedi i psiholozi 'dream team'.

Stručna suradnica iz Centra također navodi stručne suradnike redovitih škola kao glavne promotore suradnje.

Ispitanica 7: Važno je imati dobrog koordinatora u školi: pedagoga, psihologa... nekoga tko poznaje djecu i zna tko ima kakvih problema. To je vrlo važno. S mog stajališta kao osobe koja radi na integraciji i koja dolazi u školu, važno je imati dobrog koordinatora te volju i želju da se pomogne tom djetetu. Naravno, važno je da su dobri i ravnatelji jer bez njihova pristanka ni stručni suradnici ne mogu mnogo. On mora dopustiti da mi tamo radimo, remetimo raspored i ako ima razumijevanja, onda sve to ide jako dobro. Zatim, naravno, i sami učitelji, a u Centru je također važna uloga i podrška ravnatelja. On s ravnateljima redovitih škola dogovara da mi možemo dolaziti u škole i obavljati integraciju. Potrebna je privola škole i roditelja.

Na pitanje *Biste li opisali školu u kojoj radite kao školu koja promiče integraciju i inkluziju?* sve ispitanice odgovorile su potvrdno. To se posebice odnosi na posljednjih nekoliko godina kada se broj učenika s teškoćama u razvoju u školama povećava, a inkluzija kao nov način življenja postaje imperativ.

Ispitanica 5: Naravno, ja prva i moja škola osobito uvijek zastupamo integraciju takve djece. Za zaista najteže slučajeve djece koja se ne mogu snaći u redovitom školskom sustavu dajemo preporuke. Uvijek polazim od toga da damo priliku djetetu da vidimo kako će se ono snaći. Kao pedagog radim s učiteljima, pomažem im u vezi s integracijom djeteta, jako intenzivno radimo a roditeljima, a ako baš ne ide, onda dajemo preporuku za Centar. Mi baš inzistiramo na integraciji.

Jedna ispitanica uz potvrdan odgovor ipak navodi da iako se svi trude najviše što mogu, djelatnici redovitih škola nisu dovoljno educirani kako bi se ostvarila potpuna inkluzija.

Ispitanica 4: Svakako. Prošlu godinu završili smo s 43 učenika s teškoćama u razvoju, što je dosta velik broj djece. Nastojimo svoj toj djeci pružiti barem minimum onoga što je

potrebno kako bi dijete ostvarilo svoje potencijale... No željela bih naglasiti da je još uvijek problem needuciranost učitelja, pa i stručnih suradnika u potpunoj realizaciji inkluzije jer mi smo svi svjesni toga da ta djeca imaju potrebe. Mogu reći da učitelji samoinicijativno na različitim stručnim usavršavanjima i webinarima pokušavaju dobiti informacije... i naši stručni suradnici isto to rade. Međutim, ne postoji sustavna briga koja bi bila važna kada dijete dođe u redovnu nastavu da ono dobije najviše što treba dobiti.

Navedeni problem nedovoljne educiranosti učitelja i stručnih suradnika navode i Zrilić i Brzoja (2013) u svome radu, a pritom također dodaju da treba obratiti pozornost na zakonske odredbe u odgoju i obrazovanju koje je potrebno mijenjati ako se želi ostvariti kvalitetan odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.

Na postavljeno pitanje stručnoj suradnici u Centru za odgoj i obrazovanje prepoznaje li ona centar u kojem radi kao centar koji promiče integraciju i inkluziju, ispitanica također daje potvrđan odgovor.

Ispitanica 7: Da, kod nas se puno na tome radi. Mi smo u proteklih nekoliko godina uveli sve moguće psihosocijalne podrške – od logopeda, senzorne sobe, kineziološke podrške i pomoći, edukatora, ranih intervencija... Trudimo se pokrivati razdoblje prije vrtića, vrtić, pa školu... znači sve. Idemo u smjeru pružanja usluga u lokalnoj zajednici, razvijanja stručnih timova koliko nam dopušta broj djelatnika.

Na pitanje *Smatrate li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?* sve ispitanice također daju potvrđan odgovor, što nam govori da su prepoznate potrebe za raznim stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila kojih u redovitim školama nedostaje.

Ispitanica 6: Obvezno. Iz svoga iskustva mogu reći da učenici s teškoćama u razvoju koje sam imala nisu imali intelektualnih poteškoća, nego su bili odgojno zapuštena djeca. Svako dijete u razredu osjeća se dobro ako dobije dobru ocjenu, ako ga drugi prihvaćaju itd. Ako nije cijelo vrijeme taj neuspjeh, neuspjeh... dijete se automatski osjeća vrijedno i zapaženo. Mislim da je to jako, jako važno, posebno za tu djecu, i da im je veoma pomagalo to što su s kolegicom radili jedan na jedan. Mi smo kombinirani razredni odjel

i ja se tu ne mogu samo njima posvetiti, a kada kolegica radi s njima, to je onda nešto drugo.

Važnost suradnje prepoznaje i djelatnica Centra za odgoj i obrazovanje.

Ispitanica 7: *Većina učitelja htjela bi da mi dolazimo češće. Nedostaje im stručne literature i edukacija, ne znaju odakle krenuti, pogotovo jer se sada pojavljuju različite teškoće u razvoju djece.*

Prvo istraživačko pitanje daje uvid u stavove djelatnika redovitih osnovnih škola i Centra za odgoj i obrazovanje o važnosti suradnje između dvaju sustava. Iskazi ispitanica ukazuju na prepoznatost potrebe za suradnjom kako bi učenici s teškoćama u razvoju u redovitom sustavu bili prikladno zbrinuti i obrazovani na način koji će im u najvećoj mjeri pomoći da ostvare svoje mogućnosti. Iskazi potvrđuju da navedene škole ustraju na integraciji i inkluziji, no da im je za to ipak potrebna pomoć Centra zbog nedovoljne educiranosti učitelja prilikom inicijalnog obrazovanja u području rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Mnogobrojne su poteškoće s kojima se učitelji susreću i zbog toga se suradnja s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima iz Centra za odgoj i obrazovanje vidi kao najbolja pomoć u snalaženju s novim izazovima. Centar također prepoznaje potrebe svoga rada u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu i zbog toga suradnju vidi kao važan moment u ostvarivanju integracije i inkluzije u punom smislu te kvalitetnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.

4.6.2. Koji su bili dosadašnji oblici suradnje?

S obzirom na to da suradnja između dotičnog Centra za odgoj i obrazovanje i redovitih osnovnih škola postoji duži niz godina, druga istraživačka tema odnosila se na oblike zajedničkog rada koji trenutačno postoje te se ispitalo je li to dovoljna potpora učenicima s teškoćama u razvoju da uspiju ostvariti najbolje moguće rezultate u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu.

Na prvo pitanje *Koliko je važna suradnja učitelja Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole kada govorimo o učenicima koji su djelomično integrirani?* ispitanice nisu mogle odgovoriti u punom smislu jer u ispitivanim školama još uvijek ne postoji

djelomična integracija. Jedna od stručnih suradnica navodi razlog zbog kojeg u njihovoj školi ne postoji djelomična integracija, iako se ukazuje potreba za time.

Stručna suradnica 1: *To bi u pravilu trebao biti poseban odjel kojeg kod nas i u bližjoj okolici nema. Mi smo imali potrebu za time, ali su nam rekli da trebamo imati četvero djece po razredu da bismo to mogli oformiti. Možda su ti pravilnici i zakoni još uvijek u nerazmjeru s trenutačnom situacijom na terenu. Meni je najviše žao što djeca s teškoćama u razvoju ne dobiju u školi ono što bi trebali dobiti, pa ne ostvare svoj maksimum ni u školi ni u Centru za odgoj i obrazovanje, ili nekoj drugoj instituciji ili odjelu u nekoj udruzi.*

S obzirom na temu istraživanja, pitanje je preoblikovano tako da su ispitanice davale odgovore o potpunoj integraciji učenika. Sve ispitanice navode da im je suradnja vrlo važna, posebice učiteljicama iz redovite škole, a jedan je od glavnih razloga nedovoljna educiranost i nemogućnost snalaženja sa svim „novim“ teškoćama koje se pojavljuju u školama.

Ispitanica 3: *Važna je, opet govorim iz vlastitog iskustva, jer mi nismo spremni raditi s djecom koja imaju određenih poteškoća, pogotovo s djecom koja imaju malo veće poteškoće. Nisam na to spremna jer nisam dovoljno educirana od početka, sve je ostalo na nekoj teoriji, ne znam kako bih to nazvala... Kako to na fakultetu bude, štrebanje, štrebanje, a kad se nađeš pred djetetom od krvi i mesa, to je ipak drugačije.*

Na pitanje *U kojim je područjima rada suradnja bila najčešća?* sve ispitanice navode da je najčešći izravni oblik rada, odnosno provođenje logopedskih vježbi s učenicima u samom Centru, ali češće u prostorijama škole za one učenike koji nemaju mogućnost putovati na drugi kraj grada u Centar za odgoj i obrazovanje, kao i zbog stigmatizacije Centra kao nečega lošega. Također, ispitanice navode da su na logopedske vježbe učenici odlazili unutar školskih satova, što je posljedica nefleksibilnosti školskog prijevoza i nedostatka vremena.

Ispitanica 6: *Ona (logopetkinja iz Centra za odgoj i obrazovanje) je uzimala učenike s izbornih predmeta i tada su oni radili s njom (npr. s češkog jezika i kulture te vjeronauka). Nastojali smo napraviti dogovor da tada uzima naše učenike za rad kako djeci ne bi nedostajalo gradivo iz obveznih predmeta.*

Ispitanica 7: *Ako dijete dobije rješenje od Centra za socijalnu skrb, ono ima pravo na 60 minuta integracije tjedno. Ako djeca imaju kombinirana oštećenja (najčešće tjelesni invalidi), oni imaju dva puta po 60 minuta (s njima treba svladavati motoriku).*

Od drugih oblika suradnje jedna učiteljica navodi (Ispitanica 3): *Žene iz Centra savjetuju i nas kako bismo mi učitelji mogli poboljšati svoj rad s tom djecom, da bismo zapravo i sami naučili kako raditi s djecom koja imaju određenih poteškoća i kako im pomoći na kraju krajeva... Stoga mislim da one mogu itekako pomoći da se naš posao poboljša, da bude kvalitetniji.*

Ovdje se radi o neformalnom obliku suradnje koji u svome radu spominje Blask (2011), a koji ispitanice navode kao najčešći oblik suradnje između njih i stručne suradnice Centra za odgoj i obrazovanje. Jedna ispitanica navodi pak obrnuti slučaj, kada je ona kao stručni suradnik održavala radionice korisnicima Centra za odgoj i obrazovanje.

Sljedeće postavljeno pitanje bilo je *Jesu li u suradnju uključeni sami učenici kroz određene aktivnosti, manifestacije i sl.?*, a njime se htjelo provjeriti kakav je stav prema korisnicima Centra za odgoj i obrazovanje, jesu li oni i dalje stigmatizirani i socijalno izolirani kao što je to bilo u prošlosti (Bouillet, 2010). Tri ispitanice redovitih škola ne sjećaju se da su učenici surađivali na bilo koji način, dok tri navode Dane kruha kao jedinu zajedničku manifestaciju koje se sjećaju.

Ispitanica 4: *Ne mogu reći da je često. Mi pokušavamo kroz neke naše aktivnosti uključiti učenike iz Centra. Jednom godišnje imamo Dane kruha i tada odlazimo u Centar održati program, oni su nama također održali kratki program. Imali smo druženja jednom godišnje. Eventualno ako neki učitelj samoinicijativno u sklopu npr. sata razrednika ode u posjet, to je direktna suradnja škole i Centra.*

Posebice navode da se u posljednje dvije godine nije organizirao niti jedan događaj zbog pandemije COVID-19. Jedna ispitanica kao razlog slabe komunikacije učenika navodi i udaljenost škole i Centra za odgoj i obrazovanje.

Ispitanica 5: *Ne, nismo imali nikakav kontakt. Valjda nije bilo nikakve potrebe za tim jer ustvari surađujemo isključivo preko mobilnog stručnog tima, ali inače nismo nikad išli*

posjećivati ih. Nitko dosad nije pokrenuo ništa... Naša je škola udaljena 10 kilometara od Centra pa bi to zahtijevalo organizaciju prijevoza i financijske izdatke.

Djelatnica Centra za odgoj i obrazovanje navodi neke manifestacije tijekom kojih je bilo kontakta među djecom, no govori da je to ipak nedovoljno, a da je to djeci potrebno.

Ispitanica 7: Kada je završna svečanost u redovitim školama koja se održava u kinu, naši učenici idu na to. Također, kad su bili Dani otvorenih vrata u Centru, na radionice su došli vrtićanci i niži razredi osnovnih škola, viši razredi ne. Naša su djeca stvarno željna kontakta i druženja i baš je šteta što ti kontakti nisu češći.

Autor Norwich (2008, prema Rose, 2012) u svome istraživanju navodi da kvalitetan način suradnje i razvijanje partnerstva između redovite škole i centara za odgoj i obrazovanje može ublažiti socijalnu izolaciju učenika koji se nalaze u centrima. Isto tako, dvije ispitanice navode da bi takav oblik suradnje imao pozitivan utjecaj na učenike iz Centra za odgoj i obrazovanje.

Ispitanica 1: Zasad nisu imali zajedničke događaje ili projekte, ali možda bi se moglo nešto organizirati, recimo pod satom razrednika. Baš zbog tog promicanja tolerancije prema onima koji su drukčiji... Ili organizirati posjet Centru ili zajedničke radionice na kojima bi se djeca međusobno upoznala i na kojima bi se razvijala tolerancija i da ne bude 'Eno onih iz specijalne'. Mislim da na to dosta utječe i odgoj kod kuće, kakve stavove imaju roditelji, takve stavove djeca pakupe od njih. No kontaktom bi se, vjerujem, ta percepcija prema djeci iz Centra promijenila.

Upravo o tome govori i ispitanica Centra za odgoj i obrazovanje.

Ispitanica 7: Predrasude postoje i zbog toga ja idem u škole, teško bi meni dolazili korisnici u Centar. Ja sam po struci logoped i tako se dekliram da roditelji ne bi slučajno pomislili da njihovo dijete treba defektologa. Predrasude u našem društvu još uvijek postoje. Djeca sama u neposrednom kontaktu... to njima ne smeta, ali kada dođemo do roditelja, onda se to mijenja. Ne znam što se dogodi nama odraslima u glavi... Jednake probleme imaju djeca s posebnim potrebama u redovnim školama. Po meni, integracija kakvu su oni zamislili kao razbijanje predrasuda ne funkcionira. I dalje su ta djeca sa strane i nisu dobro prihvaćena. U nižim razredima jesu zato što se oni svi drže zajedno,

učiteljica puno više radi na tom življenju zajedno. U višim razredima dolazi do izražaja da su drukčiji po nečemu, uglavnom po učenju, i tako ih se izolira.

Time se potvrđuje da su stavovi prema učenicima iz Centra za odgoj i obrazovanje i općenito učenicima s teškoćama u razvoju u nekim slučajevima još uvijek negativni. Iako se godinama teži promovirati inkluziju i ravnopravnost svih članova društva, u pojedinim društvenim zajednicama još uvijek postoji stigmatizacija pojedinih skupina koju je veoma teško iskorijeniti.

Sljedeće pitanje glasilo je: *Postoje li neki oblici stručnog usavršavanja u Centru? Ako da, kome su oni namijenjeni i u kojem području rada?* Dvije ispitanice navode da su išle na predavanja u Centar prije nekoliko godina, no da u posljednje vrijeme nije bilo nikakvih usavršavanja. Četiri ispitanice kažu da nisu upoznate ni s kakvim oblikom usavršavanja u Centru, ali da djelatnice Centra ponekad znaju održati predavanje na učiteljskim vijećima, ako se za tim ukaže potreba.

Ispitanica 5: *Kada imamo neko specifično dijete, onda imamo edukacije za učitelje. Dosad smo imali dvije, zamolila sam stručnjaka iz Centra da dođe održati predavanje učiteljima. To je bilo na moj poziv kao stručnog suradnika jer sam uvidjela potrebe za edukacijom učitelja s obzirom na poteškoće učenika koji je došao u školu, kako bi se učitelji upoznali s njegovim specifičnostima.*

Jedna ispitanica navodi da se usavršava sama, ali da bi bilo korisno da usavršavanja u kojima će predavati stručnjaci iz Centra za odgoj i obrazovanje budu češća.

Ispitanica 6: *To ne znam. Ja nisam išla. Prije sam bila na jednom predavanju koje nam je stvarno pomoglo u radu s djecom. Nakon toga nisam bila u Centru. Predavanja nije bilo ni u školi, ali mislim da bi bilo korisno održati nekoliko predavanja godišnje. Neki učitelji ne mogu shvatiti da su prezahtjevni i da je potrebno učenicima prilagoditi gradivo. Kolegica iz Centra više radi individualno s kolegama u školi. Tako je i sa mnom, jako smo dobre što se toga tiče... Ja se dodatno sama usavršavam na stručnim skupovima, županijskim i državnim stručnim vijećima, na webinarima...*

Ispitanica 7 iz Centra za odgoj i obrazovanje navodi: *Nemamo vremena za to. Jedino kad smo imali Likovnu koloniju bila su predavanja, ali više za socijalne radnike. Naše*

područje također ne, mi uglavnom idemo van na edukacije. Ja držim za učitelje na početku školske godine npr. predavanje o tome što je integracija. U zbornici sam držala predavanje učiteljima i pomoćnicima u nastavi o teškoćama čitanja i pisanja, autizmu... To obično ide preko stručnih suradnika. S pomoćnicima u nastavi nalazili smo se jednom mjesečno uz nazočnost stručnog suradnika škole te smo izmjenjivali iskustva.

S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj pomoćnik u nastavi može biti bilo kojeg profila, vrlo je pohvalno čuti za suradnju između stručnjaka Centra i pomoćnika u nastavi. Na taj način pomoćnici se mogu lakše snalaziti s tekućim problemima, naučiti kako pristupiti djetetu i pomoći mu u radu, kako ga potaknuti i motivirati na rad.

Na pitanje *Tko je najčešći inicijator suradnje?* četiri ispitanice odgovaraju da su to stručni suradnici, jedna glavnim pokretačima smatra stručne suradnike i ravnatelje, dok dvije navode učitelje kao osobe koje su najčešće u kontaktu s djecom i prvi prepoznaju moguće poteškoće u radu učenika te onda sa stručnim suradnicima procjenjuju učeničke sposobnosti i donose odluke o potrebama uključivanja stručnjaka iz Centra za odgoj i obrazovanje. Dvije ispitanice spominju i roditelje kao jedne od glavnih pokretača suradnje jer je za to potreban i njihov pristanak.

Ispitanica 2: Učitelji i stručni suradnici. To je primarno kad mi kao škola, odnosno učitelj koji radi s djetetom (ako ne govorimo o upisu u prvi razred jer se već tada detektiraju učenici s teškoćama) tijekom razvoja djeteta uoči određenu poteškoću koja možda nije detektirana pri upisu u prvi razred. Tada mi ili roditelji iskazujemo potrebu za pomoći stručnog tima.

Na pitanje *U kojoj je mjeri suradnja postojana (koliko se često odvija)? Smatrate li da je to dovoljno?* sve ispitanice odgovaraju da je suradnja vidljiva na tjednoj bazi kada stručnjakinja iz Centra za odgoj i obrazovanje dolazi raditi s određenim učenicima po jedan ili dva školska sata tjedno. Sve se ispitanice slažu da je to nedovoljno i da bi voljele kad bi stručnjaci češće radili s učenicima, no problem je nedostatak vremena i pretrpanost poslom. O tome piše i Vadala (2014), on to naziva profesionalnim preprekama. One se odnose na mnoštvo uloga i odgovornosti koje učitelji imaju, a koje onemogućuju suradnju u onoj mjeri u kojoj bi oni to htjeli. Prvenstveno se radi o poslovima osmišljavanja priprema za nastavu, dokumentacija, ispravljanja testova i sl.

Ispitanica 4: *Problem je što mi u masi svih događanja, prateći nastavne sadržaje i ishode, ne znamo kako bismo još i to uklopili, kao i mnoštvo drugih stvari i aktivnosti. Pokušavamo u svakom segmentu sudjelovati koliko god možemo, ali suradnja bi ipak trebala biti još intenzivnija.*

Posljednje pitanje ove istraživačke teme bilo je sljedeće: *U literaturi se kao oblik suradnje spominju mobilni stručni timovi iz Centara za odgoj i obrazovanje. Jeste li upoznati s njihovim članovima i mogućnostima koje oni nude? Šest ispitanica redovite škole reklo je da je upoznato s radom stručnog tima, no jedna je rekla da nije upoznata s time koji su njezini članovi. Dvije ispitanice naglašavaju da su prije dolazili svi članovi, a sada dolazi samo logoped, no on ne može ispuniti potrebe svih učenika za koje učitelji smatraju da im je pomoć nužna.*

Ispitanica 1: *Da, upoznata sam s time. Sada k nama iz Centra dolazi logoped, a prije je dolazio i psiholog, no sada više ne dolazi, a nama bi bilo dobro da ponovno dođe i on jer imamo djece koja imaju probleme u ponašanju. Roditelji nisu u mogućnosti voziti ih nekamo dalje, pa bi bilo dobro da psiholog iz Centra dođe k nama.*

Razlog zbog kojeg je to tako navodi stručna suradnica Centra za odgoj i obrazovanje (Ispitanica 7): *U početku je u školu ulazio psiholog, edukator, logoped i socijalni radnik. Škola je izdvojila djecu za koju je prepoznala potrebe, mi smo ih svatko sa svoga aspekta opservirali i onda se dalo završno mišljenje u kojemu piše treba li dijete neku od usluga koje naš Centar pruža. Sada je već drukčije jer se to sve uhodalo, roditelji dođu s nalazom psihologa, fizijatra i traže određenu uslugu. No to više nije mobilni stručni tim. Kolegice i ja odlazimo pojedinačno po vrtićima i školama upravo zbog nedostatka stručnog kadra.*

Cilj drugog istraživačkog pitanja bila je provjera dosadašnjih načina suradnje i njezine učestalosti. Kada govorimo o suradnji učitelja redovitih škola i Centra za odgoj i obrazovanje, ispitanice uviđaju velik potencijal i potrebu za što češćim kontaktima. Učiteljice redovitih škola vide edukacijsko-rehabilitacijske stručnjake kao pomagače u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, prvenstveno zbog nedovoljne educiranosti i nedovoljne „snalažljivosti“ učitelja sa svim teškoćama koje se pojavljuju u redovitom školstvu. Stručnih usavršavanja u Centru nema, a za to postoji interes. Također, rad stručnjaka iz Centra s učenicima koji su u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu za

učitelje je od velike pomoći jer im olakšava rad s ostatkom razreda. Sam kontakt učenika iz Centra za odgoj i obrazovanje i redovitih škola vrlo je slab ili nikakav, no ispitanice vide potencijal u takvom obliku suradnje jer smatraju da bi to dovelo do promicanja tolerancije i jačanja inkluzije. Isto tako, autori Solone, Thornton i Chiappe (2020) govore o prethodnim istraživanjima u SAD-u koja su pokazala da djeca opće populacije imaju tendenciju druženja sa sebi sličnim vršnjacima, što je značilo odbacivanje učenika s teškoćama u razvoju. No ako bi se povećao kontakt tih dviju grupa učenika, ako bi učenici opće populacije svakodnevno imali priliku igrati se i učiti zajedno s učenicima s teškoćama u razvoju, moglo bi se povećati društveno prihvaćanje tih učenika, a oni bi ujedno bili socijalno angažiraniji i kompetentniji. Takvo shvaćanje bio je jedan od temeljnih argumenata kojima se ukazivalo na potrebu inkluzije i suradnje (Solone, Thornton, Chiappe, 2020). Ispitanice naglašavaju da bi svi oblici suradnje trebali biti češći, a to je problem koji je potrebno rješavati na višim razinama upravljanja na području cijele države, na što upozoravaju i Zrilić i Brzoja (2013).

4.6.3. Koji su mogući oblici suradnje koji bi ispitanicima bili korisni u budućnosti?

Treće istraživačko pitanje nastojalo je provjeriti koje potencijale suradnje ispitanici prepoznaju te kako bi se suradnja mogla unaprijediti. Oslanjajući se na pretpostavke prije provođenja samog intervjuiranja te na prethodne odgovore ispitanica, može se pretpostaviti da ima prostora za napredak, stoga je cilj ovog istraživačkog pitanja otkriti ideje sudionika o izgradnji bolje i kvalitetnije suradnje.

Na pitanje *Koje oblike suradnje vidite kao važne, a koji dosad možda nisu (dovoljno) korišteni?* dani su raznovrsni odgovori. Dvije ispitanice smatraju da je potrebno uključiti više članova stručnog tima Centra za odgoj i obrazovanje, a posebno naglašavaju potrebu za psihologom i logopedom.

Ispitanica 6: *Mislim da bi bio potreban rad i sa psihologom. Ja sam imala situaciju u kojoj je došlo do sukoba između djece i njihovih obitelji koju je bilo potrebno riješiti. Iako imamo pedagoga, ipak mislim da bi nam u takvim situacijama bila potrebija psihološka pomoć, prvenstveno kod djece. Imam primjer gdje mi dijete kaže: 'Ja, učiteljice, jedva čekam da si nađem prijateljicu.' Takvo mi se nešto dosad nikad nije događalo i ne znam kako bih postupila u takvim situacijama. Mislim da bi nam baš zbog toga trebala*

psihološka pomoć. Ja se doista trudim, takve me stvari dosta iscrpe. Ipak, moramo biti sretni jer je pitanje koliko škola uopće ima pedagoga da im pomogne u takvim situacijama.

Ispitanica 2: Naravno, potrebe za stručnom pomoći sve su veće, a broj suradnika nije dovoljan. Smatram da je potrebna veća pomoć stručnih suradnika Centra koja bi bila na tjednoj ili mjesečnoj razini. Uz to, da nam oni daju adekvatne didaktičke i metodičke upute za rad s djecom s teškoćama u razvoju jer mi učitelji nismo dovoljno educirani za sve 'nove' poteškoće koje se pojavljuju u školama i jednostavno trebamo pomoć. Dobra bi bila i edukacija učitelja za točno određenu poteškoću s kojom se susreću u nastavnom procesu. Po meni, komunikacija između članova mobilnog stručnog tima i učitelja izuzetno je važna i mislim da bi svaki učitelj trebao surađivati s defektolozima i logopedima mnogo češće nego što je to dosad bila praksa.

O osjećaju nekompetentnosti učitelja u didaktičko-metodičkom dijelu rada učitelja govori i autorica Skočić-Mihić (2017), koja je istraživala osposobljenost hrvatskih i slovenskih učitelja za izradu, realizaciju, primjenu i evaluaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, vođenje odgojno-obrazovnog procesa, stvaranje razrednog ozračja itd. Kao najveća osposobljenost hrvatskih učitelja pokazalo se upravljanje razrednom disciplinom, dok je najniža razina osposobljenosti procijenjena pri izradi i vrednovanju programske podrške za učenike s teškoćama u razvoju.

Uz navedene odgovore jedna ispitanica govori da je potrebno veću pozornost obratiti na to kako i koliko komuniciraju stručni suradnici iz Centra i učitelji redovitih škola.

Ispitanica 2: Određeni učenici imaju dogovorene termine za vježbe u Centru kada tamo odlaze i rade sa stručnjacima. Ja, kao učitelj, nemam povratnu informaciju od stručnjaka niti bilo kakvu uputu za daljnji rad u redovnoj nastavi. Smatram da na tome trebamo više poraditi kako bi i meni, a na kraju krajeva i djetetu, bilo lakše raditi i postići napredak.

Tri ispitanice govore o važnosti boljih usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, dok dvije od njih navode i predavanja za roditelje te poticanje suradnje između učitelja i roditelja, a njihov edukator i medijator mogao bi biti Centar za odgoj i obrazovanje.

U teoriji i dosadašnjim istraživanjima također se ukazuje na važnost partnerstva škole i obitelji. Zrilić (2012) smatra da se suradnja s roditeljima može shvatiti kao temelj uspješnosti učenika, a pogotovo onih učenika koji imaju teškoće u razvoju.

Ispitanica 1: *S učiteljima bi moglo biti ipak više stručnih predavanja na kojima bi oni nas educirali jer nas na fakultetu nitko nije učio kako raditi s djecom s teškoćama u razvoju, pogotovo s ovim 'današnjim' poteškoćama. Primjerice, sada imamo sve više učenika koji imaju teškoće s pažnjom i koncentracijom, s čitanjem i pisanjem, a mi na fakultetu nismo imali nijedan kolegij o tome.*

O problemu inicijalnog obrazovanja učitelja govori i autorica Martan (2018), koja upućuje na potrebu povećanja broja kolegija vezanih za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te inkluziju.

Ispitanica 3: *Važna je i bolja edukacija učitelja. Mislim da bi roditelji trebali više surađivati s učiteljima, ali bih stvarno voljela kada bi roditelji pristupili učiteljima prijateljski, da to bude odnos u kojemu smo mi tim, da roditelji rade kod kuće s djecom, a mi radimo s istom tom djecom, nadovezujemo se na njihov rad i odgojno i obrazovno u školi, a onda opet oni to preuzimaju kod kuće. Ako mi radimo na jednu stranu, a roditelji na drugu, dijete može puknuti. Mislim da je jako važna suradnja s roditeljima, ali kvalitetna suradnja, ne u smislu da jedni druge optužuju 'Vi ne radite ništa, vi ne radite ništa, vi radite loše'. Ne bih se fokusirala na to, nego da si pomognemo i da svi radimo bolje, jer uvijek mislim da možemo raditi bolje.*

Ispitanica 4: *Ako se s roditeljima ne uspostavi suradnja, to je vrlo velik problem, pogotovo za dijete jer ono ne dobije sve potrebno. Važno je da se roditelji educiraju što ranije. Kod nas je još uvijek problem neprihvatanja i stigmatizacije djece s teškoćama u razvoju.*

Ista učiteljica navodi i uključivanje pomoćnika u nastavi ili pak češći kontakt s postojećim mobilnim stručnim timom Centra za odgoj i obrazovanje:

Ispitanica 3: *Mislim da je potrebno više pomoćnika u nastavi. U gotovo svim razredima potrebni su pomoćnici, ali ih nema, pa svi mi učitelji idemo linijom manjeg otpora – daš djetetu da nešto kratko prepisuje, da nalijepi u bilježnicu, da nešto nacрта, da povezuje... Treba se jako pripremati za to, moraš napraviti listiće za dijete, dakle ti se za taj sat*

pripremaš kao da radiš dupli sat. I opet svi ti listići moraju biti personalizirani i da to dijete vidi da je to za njega, da to može riješiti, jer ako se dijete nađe pred listićem koji je za njega poput hijeroglifa, neće riješiti ništa. Stoga, velim, više pomoćnika u nastavi puno bi značilo. Ne moraju biti na nastavi, mogu to biti i mobilne službe koje dođu, malo više njih dođe i malo više rade s djecom. Da to ne bude samo jedna osoba koja po satu uzima samo jednog učenika, nego da ih bude malo više. Možda bi to poboljšalo rad.

Tri ispitanice govore o organiziranju većeg broja kontakata i susreta samih učenika iz redovitih škola i Centra za odgoj i obrazovanje

Ispitanica 5: Možda bismo mogli poraditi na senzibiliziranju djece na različitosti, posjećivati njihovu djecu ili da oni dođu kod nas. U razgovoru s ravnateljicom Centra došle smo do zaključka da se organiziraju dodatne grupne aktivnosti... Mogli bismo npr. napraviti prijateljske razrede.

Stručna suradnica Centra za odgoj i obrazovanje smatra da bi za učenike koji su integrirani u redoviti odgojno-obrazovni sustav bilo potrebno odrađivati više školskih sati i više terapija koje bi im olakšale učenje i praćenje nastave.

Na pitanje *Na koji bi način oni doprinijeli razvoju inkluzivnog obrazovanja?* ispitanice navode da se predavanjima za roditelje jača stvaranje inkluzivnog društva jer je potrebno da roditelji prepoznaju važnost poštivanja različitosti. Djeca od kuće nose stavove i mišljenja, pa dvije ispitanice navode da ako se počne s predavanjima za roditelje, lakše će se moći educirati i učenike jer će tada zajedničkim radom obitelji i škola potaknuti djecu da različitost shvaćaju kao bogatstvo. Samo usavršavanje učitelja omogućuje lakše snalaženje u radu s djecom s teškoćama u razvoju, a ostvarivanje međusobnih kontakata između tih dviju skupina učenika potaknut će senzibilizaciju.

Ispitanica 3: Ogroman je to spektar poteškoća. Mislim da je vrlo važno da se djeca integriraju i budu u razredu s djecom koja idu po redovnom programu, da se ta djeca ipak priviknu na ljude koji imaju poteškoća. Svi će oni odrasti, biti ljudi i kad budu surađivali s osobom koja bude imala nekakvih problema, neće uperiti prstom u tu osobu i reći 'Hahaha', nego će reći 'Gle, idem ti pomoći'. Pomoći ću ti tako što ću razgovarati s tobom, što ću te uključiti, a ne 'Neću biti blizu tebe jer će tvoj mentalni problem prijeći

na mene'. Nažalost, živimo u svijetu u kojem ljudi tako razmišljaju... Meni to užasno smeta.

Na pitanje *Postoje li neki drugi akteri (organizacije, lokalna zajednica, institucije itd.) koji bi svojim uključenjem na bilo koji način mogli obogatiti suradnju? Ako da, tko i na koji način?* svih sedam ispitanica spomenulo je dvije lokalne udruge za osobe s invaliditetom koje su vrlo aktivne i koje bi mogle potaknuti različite aktivnosti u kojima bi uključile učenike redovitih osnovnih škola i učenike Centra za odgoj i obrazovanje. Od toga dvije ispitanice spominju i lokalnu vlast, koja bi također mogla organizirati manifestacije u kojima bi se ostvarivao kontakt učenika, a ona bi mogla i financijski pomoći u organiziranju projekata i sličnih događaja. Jedna ispitanica spominje uključenje regionalnog obrazovnog centra, a druga pak udruge za mlade i sportske udruge.

Ispitanica 3: Uvijek postoje neke udruge poput udruge za invalide ili različite druge udruge koje se bave mladima. Ti svi mladi individue su sami za sebe, to što netko nema stručno stavljen pečat da ima poteškoću ne mora značiti da to dijete nema poteškoću. Jako je puno djece koja imaju mnogo poteškoća i to se zanemaruje, pa to dijete nadoknadi u nekom drugom području. 'Nema veze što ti imaš poteškoća, ti si super matematičar...' Ali tom djetetu i dalje treba pomoć. Mislim da bi se dijete tada osjećalo bolje u svim aspektima života, ne samo kao matematičar. I mislim da bi takve udruge koje se bave nekim aktivnostima, a ne samo škola, škola, mogle uvelike utjecati, npr. sportske udruge, zašto ne. Nogomet je nogomet, a lopta je okrugla tko god da je šutne. Na primjer, da u jednom timu budu učenici s teškoćama u razvoju s učenicima redovitih osnovnih škola. Mislim da je i to dobra ideja za uključenje i druženje i jednih i drugih učenika. U igri bi bili izjednačeni i to bi bilo baš super.

Trećim istraživačkim pitanjem nastojalo se prikupiti prijedloge ispitanica o tome koji bi oblici bili korisni u budućoj suradnji. Ispitanice prepoznaju manjkavosti u dosadašnjim oblicima suradnje i navode da bi u budućnosti najveća potreba bila veći stručni kadar Centra za odgoj i obrazovanje, tj. veći broj članova mobilnog stručnog tima. Ideja mobilnog stručnog tima podrazumijeva različite stručnjake koji zajednički odlaze u škole i rade s učenicima i učiteljima te stručnim suradnicima (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016), a ispitanice govore da kod njih to nije slučaj. Posjet cijelog stručnog tima omogućio bi

stvaranje kompletne slike o određenom problemu s kojim se učitelji i učenici susreću te bi se time olakšalo i ubrzalo rješavanje problema. Trenutačno su učitelji prepušteni samima sebi i sami moraju raditi poslove drugih stručnjaka. Također, ispitanice kao potencijalni oblik suradnje vide i posredovanje Centra za odgoj i obrazovanje između škole i obitelji. Kad bi Centar provodio predavanja za roditelje i poučavao ih o integraciji i inkluziji, to bi učiteljima olakšalo rad i s njima i s učenicima te bi lakše postizali dogovor i imali bi iste ciljeve. Osim toga, ispitanice smatraju da su potrebna češća usavršavanja učitelja u Centru za odgoj i obrazovanje koja bi bila vezana za teškoće s kojima se učitelji susreću u tekućoj godini. Ispitanicama su potrebne razmjene iskustava, preporuke u radu i praktični savjeti o tome kako se nositi s preprekama koje rad s učenicima s teškoćama u razvoju nosi sa sobom. Nadalje, ispitanice spominju učestaliju suradnju, češći rad stručnjaka s učenicima s teškoćama u razvoju te češće ostvarivanje kontakata između učenika u redovitim školama i učenika u Centru za odgoj i obrazovanje kako bi se potaknula senzibilizacija učenika, tolerancija i jednakost svih.

4.6.4. Koje su prednosti, a koji nedostaci/prepreke u provođenju kvalitetne suradnje? Posljednjim istraživačkim pitanjem cilj je bio kod ispitanica provjeriti pozitivne i negativne strane suradnje, odnosno elemente za koje smatraju da su vrlo bitni za izgradnju dobre suradnje te elemente koji je onemogućuju. Uz to su se htjeli provjeriti stavovi o djelomičnoj integraciji.

Na pitanje *Koje potencijale suradnje prepoznajete? Na koji način suradnja doprinosi razvoju inkluzivnog obrazovanja?* dobiveni su vrlo slični odgovori, što ukazuje na to da su ispitanice svjesne svojih potreba i potreba učenika s teškoćama u razvoju te da razumiju na koje sve načine suradnja može unaprijediti i potaknuti integraciju i inkluziju. Pet ispitanica navodi da suradnja s Centrom za odgoj i obrazovanje omogućuje jačanje senzibilizacije redovitih učenika prema učenicima s teškoćama u razvoju. Jedna ispitanica kao pozitivnu stranu suradnje navodi da rad stručnjaka iz Centra s integriranim učenicima s teškoćama u razvoju u redovitom sustavu pomaže u jačanju samopouzdanja. Autorica Sardelić (2016) također govori o stvaranju pozitivne slike o sebi kod djeteta s teškoćama u razvoju. Ako učenik vjeruje u sebe i svoje sposobnosti, ako ima pozitivnu sliku o sebi,

to mu daje veću hrabrost za prilaženje drugim učenicima te doprinosi stvaranju većeg broja socijalnih kontakata i manjoj izoliranosti tih učenika.

Ispitanica 6: Bitan je poticaj djeci da se ne osjećaju manje vrijednom u razredu. Ako radiš s djetetom, ako ono dobiva na snazi, volji i želji, samo sebi kaže 'Ja to mogu', kad se dobije bolja ocjena, to se vidi na djetetovu licu. Najbitnije je da se dijete ne osjeća manje vrijednim. Dijete nije biralo svoju obitelj, nije ni za što krivo, njemu je potrebna pomoć. Važno mi je da djeca ne osjećaju opterećenje i imaju osjećaj kao da s kolegicom idu po kazni, da imaju strah. Djeca s radošću idu s kolegicom na vježbe.

Dvije ispitanice navode blizinu škola i Centra za odgoj i obrazovanje kao prednost jer u tom slučaju mogu lakše i češće stupiti u kontakt s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima, potražiti pomoć ako im je potrebna, pitati za savjet, a to povezuju s jačanjem educiranosti učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Jedna ispitanica kao prednost suradnje navodi i prisutnost različitih profila stručnjaka u Centru za odgoj i obrazovanje, što omogućuje dobivanje odgovora i savjeta iz različitih aspekata, no smatra da je broj tih stručnjaka nedovoljan.

Na pitanje *Što vidite kao moguće prepreke koje onemogućuju bolju suradnju?* ispitanice daju više različitih odgovora. Četiri ispitanice navode nedovoljan broj stručnih suradnika u Centru. Broj učenika znatno je veći od mogućnosti stručnjaka da pomognu djeci koja su obuhvaćena obrazovanjem u redovitoj školi. Sada je slučaj da stručnjak jednog profila odlazi raditi s djecom s teškoćama u razvoju u nekoliko škola, dok drugi odlazi u drugi dio škola. Stručnjaci su se podijelili i svatko odlazi na svoj „teren“. Problem je u tome što tzv. stručni tim dolazi u škole, ali on nije potpun, nego zbog nedostatka kadra oni stručnjaci koji i postoje ne mogu obići sve škole i raditi sa svim učenicima kojima je potrebna njihova pomoć.

Ispitanica 1: Mi u školi imamo samo pedagoga i nama bi od iznimne važnosti bilo da s našim učenicima dođe raditi i psiholog. Svaka čast i pedagogu, ali mislim da bi tu psiholog ipak bolje uspio rješavati neke probleme.

Dvije ispitanice navode mentalitet ljudi, učitelja i roditelja te problem koji škole imaju s roditeljima, a to je da oni ne žele priznati da njihovo dijete ne može u potpunosti pratiti

redoviti odgojno-obrazovni program, nego da mu je ipak potrebna pomoć edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka.

Ispitanica 3: *Mentalitet ljudi koji stigmatizira osobe s teškoćama, zatucanost, odluka roditelja da zažmire na sve što se događa njihovu djetetu i kažu: 'Ma samo da ima dva i to je dosta.' To nije dosta za većinu te djece i ona jako pate. Znaju da znaju više, samo im treba dati uvjete da se razviju, ali roditelji ih dosta koče, kao i učitelji koji nemaju razumijevanja ili dovoljno vremena. Djetetova sredina ne daje mu podršku.*

Jedna ispitanica navodi nedovoljnu motiviranost i dislociranost kao glavne prepreke suradnje, a druga nedostatak vremena zbog prevelikog broja sadržaja koji je potrebno obraditi prema nastavnom planu i programu.

Ispitanica 4: *Bili bismo preoptimistični kada bismo očekivali da svih 70-ak djelatnika škole bude jednako motivirano. Nisu svi jednako motivirani. Svakako se trudimo motivirati ih, no sve je stvar intrinzične motivacije, sve je to do čovjeka. Zvanje ne čini čovjeka učiteljem, nego ono nešto što je u njemu. Ili to ima ili nema.*

Govoreći o nedovoljnoj motiviranosti djelatnika, jedna ispitanica osvrće se i na zakonski okvir za koji smatra da ga je potrebno mijenjati.

Ispitanica 4: *Zakonski okvir (ne u pravom smislu riječi), jer kad je nešto propisano zakonom, to mora biti i odrađeno, a ovako je sve prepušteno na dobru volju zainteresiranih sudionika. Kad je nešto zakonski propisano pravilnicima, uredbama, odlukama, to već ima svoju snagu te su ljudi primorani (bez obzira na količinu motivacije) nešto odraditi. Smatram da je trenutačni zakonski okvir preširok i svatko ga može interpretirati na svoj način, što je malo problematično. S tim povezuje i problem što je za suradnju redovite škole i Centra za odgoj i obrazovanje potrebno odobrenje Centra za socijalnu skrb, što dodatno usporava cijeli proces suradnje.*

Ispitanica 4: *Prvi je u nizu Centar za socijalnu skrb. Naša inicijativa nije dovoljna za pokretanje rada Centra za odgoj i obrazovanje s djetetom, nego Centar za odgoj i obrazovanje mora dobiti rješenje od Centra za socijalnu skrb. Mi ili roditelji iskazujemo potrebu za pomoći stručnog tima, tada Centar za socijalnu skrb daje rješenje i s tim*

rješenjem djelatnici Centra za odgoj i obrazovanje dolaze u našu školu. Mi možemo tražiti pomoć, ali opet preko Centra za socijalnu skrb.

Na pitanje *Koje izazove vidite u radu s djecom s teškoćama u razvoju?* ispitanice navode problem prilagodbe rada i materijala učenicima s teškoćama u razvoju zbog nedovoljne upoznatosti s nekim poteškoćama s kojima se dosad nisu susretale. Dvije ispitanice navode problem nemogućnosti ostvarivanja discipline u onim razredima u kojima su učenici s teškoćama u razvoju.

Tri ispitanice posebno su se osvrnule na jačanje inkluzije u svojim školama.

Ispitanica 3: Meni je najveći izazov da se uspijem prilagoditi njima. Prilagođeni program znači da mi prilagođavamo taj program djeci, a ne djecu školi, i da sebe prilagođavamo tom djetetu. Meni je najveći izazov da toj djeci pokušam pokazati da su sposobna i da mogu, a ne 'evo ti dva' i to je to. Uvijek možeš nekom dati dva, to je najmanji problem. Ja bih voljela da ta djeca steknu pouzdanje i da budu sretna, nasmijana, da školu pamte kao lijepo mjesto, kao odskočnu dasku za daljnji rad i da steknu neke radne navike. Da jednostavno sami sebe vide kao vrijedne i važne osobe koje će reći: 'Evo, završio sam osnovnu školu pa ću završiti i srednju i negdje raditi.' Kad vidim da su mnoga djeca s teškoćama u razvoju fakultetski obrazovana, meni je to velik uspjeh, pomalo čak i osobni, pogotovo jer su to učenici koje znam, jer imam osjećaj da sam bila barem jedna ili dvije cigle na tom putu, koja ih je potakla dalje. Mislim da si izazove sama postavljam – da budem fleksibilnija, da imam više strpljenja, da više obratim pažnju na detalje, na ono što nije izrečeno i što moraš iščitavati. Tu stvarno samu sebe tjeram naprijed i da probam nekako toj djeci pomoći, eto, da se oni osjete više vrijednima i idu naprijed. Nema predaje, nema 'ja to ne mogu'. Možeš! Ako ne možeš, napraviti ćemo da možeš.

Ispitanica 6: Za mene je izazov radost kod sve djece da ih se nešto novo nauči, da oni budu zadovoljni i sretni. Naša je škola mala i svi se osjećamo kao da smo jedna velika obitelj. Mi ne znamo kakve su obiteljske situacije, a najveći nam je izazov da djeca budu sretna i zadovoljna. Još ih više nosite u srcu jer činjenica je da ostali učenici mogu sve sami, a učenici s teškoćama u razredu traže vaš pogled, trebaju vašu pomoć, dižu ruke... Takva nas djeca trebaju i onda kad dođem kući i osjećam sreću jer sam te učenike nešto naučila ili im pomogla, tada sam stvarno sretna. Uvijek kući dođem umorna, ali do jutra

opet napunim baterije i spremna sam za novi radni dan i nove borbe. Tu djecu posebno zapamtim.

Na pitanje *Smatrate li da bi te izazove suradnja s Centrom za odgoj i obrazovanje mogla riješiti?* ispitanice odgovaraju da bi im suradnja s Centrom za odgoj i obrazovanje svakako pomogla, da od njih mogu uvijek naučiti nešto što dosad nisu znale ili se nisu susretale s time. Jedna ispitanica govori kako je važno da se učitelji ne ustručavaju tražiti pomoć i da nije sramota ako se nešto ne zna, bitno je prepoznati ono što je potrebno nadograditi te onda tražiti pomoć stručnjaka. Druga ispitanica navodi pak da osim suradnje s Centrom treba surađivati i s drugim akterima.

Ispitanica 2: Kako bi se pomoglo djetetu, a da bih ja njemu znala pomoći, smatram da je potrebno da netko pomogne meni. Mislim da mi je potrebna pomoć i Centra kako bih se osjećala kompetentnijom i kako bih svoj dio posla u učionici odradila kako treba. Ali da, mislim da treba pomoć i roditelja i stručne službe, da svi trebamo biti otvoreni i da se ne trebamo praviti pametni i govoriti da sve znamo, da smo vrhunski educirani i da je sve odlično. Mislim da se stalno treba educirati jer stalno dolaze drukčija djeca i ni s jednim djetetom s kojim sam radila nije jednako kao s drugima.

No jedna učiteljica navodi da je zbog nedostatka stručnog kadra ipak prepuštena samoj sebi te da se sama pokušava educirati.

Ispitanica 2: Raditi s djecom s poteškoćama velik je izazov. Za mene je to svakodnevno pronalaženje načina, metoda, didaktičkog materijala, prilagodbe izgovora i tempa u radu. Broj učenika u redovitoj školi sve je veći, a potrebe za stručnjacima su ogromne. Međutim, logopeda u Centru je premalo i ja se mogu osloniti samo na sebe i sama učim i istražujem. Uz to, ta učiteljica navodi: Ja, kao učitelj, nemam povratnu informaciju od stručnjaka niti bilo kakvu uputu za rad u redovnoj nastavi. Komunikacija između učitelja i stručnog tima trebala bi biti znatno bolja.

Partnerstvo učitelja iz redovite nastave i stručnjaka iz Centra za odgoj i obrazovanje primarni je oblik suradnje upravo zbog toga što se njihova saznanja o učeniku i rad s učenikom nadopunjuju. Učenikov je napredak upitan ako nema razmjene informacija.

Na pitanje *Smatrate li da je dio učenika u redovitoj školi potrebno djelomično integrirati? Zašto?* tri ispitanice odgovorile su da nema potrebe za djelomičnom integracijom jer su svi učenici koji su kod njih za potpunu integraciju, a dvije su ispitanice navele da je prethodnih godina bilo takvih slučajeva. Četiri ispitanice smatraju da postoji potreba za djelomičnom integracijom, iako je oni zasad nemaju, a razlog je taj što ne postoji dovoljan broj učenika s teškoćama u razvoju u svakom godištu da bi se mogao oformiti dodatni razred. Jedna ispitanica navodi da ona zbog toga sama provodi dodatne vježbe s učenicima kojima nije dodijeljen rad sa stručnjakom iz Centra.

Ispitanica 5: *Ja zaista intenzivno radim s učenicima u prvom i drugom razredu da eventualne poteškoće nadoknadimo zajedno i onda dobiju samo prilagodbu. Jako je važno investirati u djecu.*

Štoviše, dvije od četiri ispitanice koje smatraju da je potrebno uvesti djelomičnu integraciju govore da je neku djecu potrebno potpuno vratiti u Centar za odgoj i obrazovanje, a među njima je i sama djelatnica tog Centra.

Ispitanica 7: *Smatram da postoji dio djece koju je potrebno potpuno vratiti u Centar ili u najmanju ruku obrazovne predmete učiti u Centru. Imma djece koja su ne ispodprosječna, nego su laka mentalna retardacija te ne napreduju. Ne može se prilagođavati da dođe do toga da dijete u 7. razredu preslikava slova. Po meni to nije smisao. Imma djece koja bi tu bolje prosperirala, ne bi bila emotivno opterećena, bolje bi se psihički osjećala, ne bi bila provocirana, ne bi se osjećala inferiorno i gurnuto sa strane. Redovne škole ne daju ih samo zato što si drže broj korisnika (za jedno dijete s teškoćama u razvoju njima se priznaju tri) jer opada broj djece u školama. Time ujedno drže broj zaposlenih učitelja, a i roditelji to onda koriste.*

Druga ispitanica govori o problemu zakonskih okvira.

Ispitanica 4: *Smatram da postoje i učenici koje je potrebno vratiti u Centar. Slažem se u potpunosti da djetetu treba dati vremena i šansu, međutim imamo slučajeva u kojima dijete nije sposobno za upis u redovnu nastavu, a pušta ga se jer će se možda ipak snaći. Pušta se već s oblikom školovanja, znači da je uočena teškoća, i to velika, jer inače dijete ne bi dobilo rješenje, te ga se pušta u redovnu nastavu. Onda se dogodi da dijete krene u prvi razred, dobije primjeren oblik školovanja ili ga ne dobije, možda ga dobije u drugom*

ili trećem razredu. I doći će do 4. razreda. Ono prolazi kroz sustav. Prolazi, no s kakvim uspjehom? Čak nije važan ni brojčani uspjeh, nego s kakvim rezultatima, uspješnosti savladavanja svih tih sadržaja. Onda dijete ne možemo upisati u 5. razred jer još ne zna čitati ni pisati. E, to je problem. To dijete je četiri godine 'vegetiralo' i onda se u 5. razredu mora prebaciti u Centar za odgoj i obrazovanje jer dalje ne može pratiti sustav. Smatram da je to jako velik problem. A tko je tu kriv i gdje je tu greška? Mislim da bi zakonski okvir to trebao propisati u svaku tačinu. Da roditelj ne može otići kome god hoće, bilo kojem privatniku i donijeti papire po kojima će dijete biti za individualizaciju, a ne za prilagođeni program. Mi imamo problem sa sustavom jer naše povjerenstvo radi temeljem razgovora s djetetom, temeljem preporuke učitelja i temeljem medicinske dokumentacije koju je dobilo od ovlaštenih osoba, struka, koje mogu biti privatne ili društvene. A kod privatnika... ne kažem da oni ne rade dobro svoj posao, ali oni će uvijek ići na ruku roditelju. Iako radimo s tom djecom, naše povjerenstvo ne može odlučiti drukčije od onoga što je navedeno u toj dokumentaciji, a medicinska dokumentacija je temelj. Kad bismo željeli drukčiji oblik školovanja od onoga koji je preporuka doktora, da se netko žali, mi bismo pali. U tome je problem zakonskog okvira.

Na pitanje *Smatrate li da je dio učenika u Centru potrebno djelomično integrirati? Zašto?* četiri ispitanice nisu sigurne da bi mogle odgovoriti na to ili ne znaju jer nisu imale kontakata s učenicima iz Centra za odgoj i obrazovanje (što također govori o neposjećivanju Centra za odgoj i obrazovanje), jedna navodi da su tamo učenici koji imaju zaista velike teškoće u razvoju te da njihova djelomična integracija ne bi bila moguća, a dvije ispitanice smatraju da je to potrebno.

Ispitanica 3: *Zašto ne? Mislim da je to potrebno i njima i djeci koja su kod nas u školi, upravo zato da iziđu iz tih mentalnih kalupa gdje misle da je ići u ovu školu nešto super, a ići u neku drugu školu nešto malo manje super. Mislim da treba što više surađivati i primati učenike. Naravno, ako postoje djeca koja imaju baš velikih problema, a ja se s time ne mogu nositi, uvijek ću tražiti pomoć stručne službe. U tom slučaju svakako mi treba pomoć. Mislim da bismo trebali otvarati vrata jedni drugima, da to bude dvosmjerna cesta. Nažalost, zaglavili smo u jednosmjernoj, i to slijepoj... Kada naidemo na zatvoreni mentalitet, imam osjećaj kao da smo u slijepoj ulici. Onda je potrebno da se*

vратиш nazad i kreneš svojim putem, okolnim ako treba. Mislim da je podrška Centra nama potrebna, ali i da smo i mi njima potrebni.

Ispitanica 4: Da, ali... tijekom godina primijetili smo da djeca koja imaju veliku teškoću kod nas kopne. Nema te socijalizacije o kojoj svi govorimo. Dijete ima pomoćnika jer ga mora imati s obzirom na to da ne može samostalno funkcionirati u našoj školi. Taj je pomoćnik s njim tijekom cijelog nastavnog procesa, tu je pokraj djeteta jer ono bez njega ne može funkcionirati, i tu nema socijalizacije. Čim je odrasla osoba kraj djeteta i ako ga ona gura ili nosi ili kako god kad treba ići nekamo, tu onda socijalizacije nema. Za takvu djecu trebao bi postojati poseban sustav, ne kažem da su oni za Centar. To ja kažem, nedostaje nam taj međuprostor i poseban odjel možda bi nam dobro došao.

Djelatnica iz Centra za odgoj i obrazovanje navodi:

Ispitanica 7: Sada ne. Imali smo nekoliko učenika koji su, u sklopu uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne škole, bili izdvojeni iz obitelji. Pokušali smo ih uključiti u redovne škole, ali ni to nije funkcioniralo upravo zbog te stigme da oni dolaze iz Centra. Oni se tamo ne uklapaju kao ni ovdje.

Posljednjim istraživačkim pitanjem provjeravale su se prednosti suradnje, ali i prepreke koje ometaju kvalitetnu suradnju redovitih škola i Centra za odgoj i obrazovanje. Ispitanice kao prednost navode izravni rad stručnjaka s učenicima s teškoćama u razvoju koji osnažuje te učenike, učenici uviđaju da mogu i tada se povećava njihova motivacija za rad, kao i samopouzdanje, a to onda olakšava interakciju s ostalim učenicima. Rad stručnjaka s tim učenicima također olakšava rad učiteljima redovitih škola. Glavne su prepreke u kvalitetnoj suradnji nedostatak stručnog kadra u Centru za odgoj i obrazovanje, nedovoljno dobro uređena zakonska regulativa, nedostatak vremena obiju institucija te mentalitet pojedinaca. Posljednje dvije prepreke Vadala (2014) spominje kao najčešće u ostvarivanju jake suradnje te navodi da su one jako teško promjenjive. Iz odgovora na posljednja dva pitanja može se primijetiti da su ispitanice dosta podijeljenih mišljenja. Uglavnom su odgovori usmjereni na potpunu integraciju u redovite škole ili pak potpuno vraćanje određenih učenika u Centar za odgoj i obrazovanje. Ti su rezultati suprotni od onih koje Martan (2018) izlaže u svome radu, a to je da učitelji prednost daju djelomičnoj integraciji pred potpunom integracijom. Potrebu za djelomičnom integracijom spominje samo jedna ispitanica koja govori o

posebnim razrednim odjelima. Međutim, iščitavajući komentare ispitanica, može se pretpostaviti da ispitanice iz redovitih škola nisu upoznate s time da se pod djelomičnom integracijom može podrazumijevati i pohađanje odgojnih predmeta u redovitoj školi, a općeobrazovnih u Centru za odgoj i obrazovanje. Ispitanice govore o problemu nedostatka broja učenika za otvaranje posebnog razrednog odjela koji bi određenim učenicima bio od pomoći, a pohađanje obrazovnih predmeta u Centru za odgoj i obrazovanje ne prepoznaju kao moguću alternativu za te učenike. Mogući razlog takvih odgovora je u nedovoljno precizno iskazanom zakonskom okviru ili pak u slabijoj upoznatošću ispitanika s istim, ali i realnim praktičnim i organizacijskim izazovima takve alternative. Iznenadjuće je da čak ni ispitanica iz Centra za odgoj i obrazovanje među svojim učenicima koji pohađaju nastavu prema posebnom programu ne prepoznaje nikoga tko bi mogao pohađati odgojne predmete u redovitoj osnovnoj školi, ili barem neke izvannastavne folklorne/sportske aktivnosti. Iako se javlja problem nedostatka resursa poput vremena, financija ili pak fizičke udaljenosti, začuđujuće je da se to ne spominje ni kao moguća opcija. Stavovi ispitanika prema inkluziji i integraciji jesu pozitivni, no postavlja se pitanje jesu li oni upoznati sa svim mogućnostima njihova ostvarivanja.

5. Zaključak

Suradnja se može opisati kao odnos između dvaju ili više pojedinaca koji teže jednakom cilju. Kada za cilj postavimo obrazovnu inkluziju, jedna je od pretpostavki njegova ostvarivanja da je potrebno stvoriti jaku suradnju između redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava (Vadala, 2014). Broj učenika s teškoćama u razvoju s vremenom raste, a za njihovu kvalitetnu integraciju među učenike urednog razvoja nužna su mnoga znanja i kompetencije za koje učitelji trebaju biti osposobljeni. S obzirom na problem manjka stručnih suradnika u školama te osjećaja nekompetentnosti učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, suradnja s posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama odnosno stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila vidi se kao glavni izvor pomoći u radu. Uvođenjem centara potpore učiteljima redovitih škola omogućuje se pružanje podrške u radu s djecom s teškoćama u razvoju, a jedan je od takvih primjera navedeni Centar u kojemu je provedeno istraživanje. Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati stavove zaposlenika odabranoga Centra za odgoj i obrazovanje te učitelja i stručnih suradnika obližnjih redovitih osnovnih škola o potencijalima mogućeg jačanja suradnje između redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava. U teorijskom dijelu rada navedena su glavna terminološka određenja te povijesni prikaz obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Potom slijede istraživanja i teorijska utemeljenja o potencijalima i važnostima suradnje posebnog i redovitog odgojno-obrazovnog sustava za provođenje inkluzije, preduvjetima kvalitetne suradnje i preprekama koje ju onemogućuju. U empirijskom dijelu rada opisana je metodologija te su prikazani rezultati istraživanja. Istraživanje se temeljilo na kvalitativnoj metodologiji, a provedeno je metodom intervjua. Individualno je intervjuirano sedam ispitanica iz dviju redovitih škola i odabranog Centra za odgoj i obrazovanje o njihovim iskustvima i stavovima o dosadašnjoj suradnji te preprekama koje onemogućuju kvalitetniju suradnju.

Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanice prepoznaju važnost suradnje između redovitih škola i centara za odgoj i obrazovanje za ostvarivanje inkluzije. Učiteljice u redovitim školama ne osjećaju se dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i znaju da u tom području moraju napredovati. Upravo zbog toga centre za odgoj i obrazovanje smatraju važnim izvorom znanja. Suradnja s njima omogućila bi stručno usavršavanje učitelja, koje zasad nije provedeno u istraživanoj ustanovi. Glavna je prepreka u tome što Centar za odgoj i obrazovanje nema dovoljno

stručnjaka koji bi se pored svih učenika uspjeli baviti i stručnim usavršavanjima. Nažalost, zbog nedostatka stručnog kadra nije moguće obuhvatiti sve učenike kojima je potrebna njihova pomoć. Na to se nadovezuje i nedostatak vremena i jedne i druge strane da bi se suradnja odvijala u mjeri u kojoj bi trebala. U ostvarivanju kvalitetnije suradnje između posebnog i redovitog odgojno-obrazovnog sustava pomogao bi veći broj stručnih suradnika u školama koji bi pomagali učiteljima, uočavali poteškoće na koje učitelji nailaze te na temelju toga u suradnji sa stručnjacima Centra koordinirali raspored i organizirali stručna usavršavanja. Nadalje, potencijal se vidi u povećanju broja stručnih suradnika u centrima, a to bi omogućilo „pokrivanje“ većeg broja učenika kojima je potrebna pomoć stručnjaka u razvijanju akademskih, ali i društvenih vještina. Više stručnjaka osiguralo bi i veću mogućnost organiziranja radionica i usavršavanja za učitelje i roditelje, organiziranje manifestacija i događaja u kojima bi se ostvarivali kontakti tih dviju skupina učenika. Također, češće bi se mogla održavati predavanja za roditelje s temom integracije, inkluzije i tolerancije, koja ispitanice smatraju nužnima. Potencijal za kvalitetniju suradnju vidi se i u uvođenju djelomične integracije (bez obzira na broj učenika) koja bi svakom učeniku omogućila da ostvari svoje potencijale. No zaboravlja se da djelomična integracija, osim organiziranja posebnih razrednih odjela unutar redovite škole, može podrazumijevati i provođenje odgojnih predmeta u redovitim školama, a općeobrazovnih u posebnim ustanovama. U slučaju da nije moguće organizirati posebne razredne odjele zbog nedovoljnog broja učenika koji bi ih pohađali, može se provoditi drugi oblik. Time bi se svakom učeniku omogućilo obrazovanje prema njegovim potrebama i mogućnostima. Na taj način suradnja između dviju ustanova bila bi neizbježna te bi se, svakako, ojačala. Na temelju odgovora može se zaključiti da ispitanice nisu upoznate s alternativom ili je smatraju neizvedivom u postojećim okolnostima, pa je i ne razmatraju u svojim odgovorima. Uzrok tome može biti zakonski nedovoljno jasno artikulirano što djelomična integracija podrazumijeva ili pak slaba upoznatost ispitanika s istim, ali i realnim praktičnim i organizacijskim izazovima takve alternative. Ispitanice imaju pozitivan stav prema suradnji te želju i potrebu da ta suradnja bude kvalitetnija, a rješenje za to vide u povećanju broja stručnih suradnika koji će raditi s učenicima i pomagati kolegama, kao i u dodatnim usavršavanjima učitelja.

Provedeno istraživanje ima određena ograničenja. Mogući nedostatak istraživanja jest malen broj ispitanika koji se nalaze na području jedne županije te se na temelju toga ne

može generalizirati. No budući da se radi o kvalitativnom istraživanju, cilj nije ni bio postizanje generalizacije. Zbog toga se predlaže da buduća kvalitativna istraživanja ovoga tipa imaju veći broj ispitanika za dobivanje jasnije slike problema. Nadalje, nedostatak može biti to što su prilikom davanja odgovora određene ispitanice mogle manipulirati odgovorima, tj. davati socijalno poželjne odgovore ili pak prešutjeti određene informacije, i to treba uzeti u obzir. Također, moguće ograničenje vidljivo je i u samom protokolu intervjua, u kojemu je moguće da su nenamjerno izostavljena određena pitanja koja su mogla biti korisna u dobivanju bolje slike istraživanja. Naravno, moguće je ograničenje i subjektivnost istraživačice prilikom obrade podataka.

Iako se važnost suradnje između posebnog i redovitog odgojno-obrazovnog sustava sve više spominje u zakonskim regulativama kao što je Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) te u novim obrazovno-političkim dokumentima poput Okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) i Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (2021), radova ove tematike u Hrvatskoj nema mnogo. Stoga istraživanje koje je provedeno u svrhu ovoga rada može biti uvod u daljnja istraživanja. Primjerice, mogla bi se ispitati suradnja Centra za odgoj i obrazovanje s predškolskim sustavom, tj. vrtićima jer se u školama prepoznaje pozitivan utjecaj rane intervencije na učenički uspjeh u školi. Isto ili slično istraživanje može se provesti i u nekom drugom centru za odgoj i obrazovanje ili u drugoj županiji te bi se onda mogli usporediti rezultati. Korisno bi također moglo biti istraživanje s većim brojem ispitanika jer bi se na taj način mogle prepoznati potrebe hrvatskog školstva te u skladu s njima unositi promjene koje se prepoznaju u praksi. S obzirom na uočene stavove ispitanika o suradnji, potrebe unutar škola i Centra za odgoj i obrazovanje, prepoznate dosadašnje prepreke i prikupljene prijedloge za bolju buduću suradnju, ovaj rad pridonosi pojašnjenju trenutnog stanja u praksi te daje uvid u moguća rješenja koja će osnažiti suradnju i potaknuti jačanje inkluzije.

6. Literatura

Avissar, G. (2017) Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online], 18(3), str. 149–156. Dostupno na: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12401>

[13. lipnja 2021.]

Bigunac, A. (2019) *Integracija učenika i učenica s teškoćama u razvoju u osnovnim školama*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Blask, F. (2011) *Collaboration between General Education Teachers and Related Service Providers* [online]. New York: SUNY Oswego Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED518582> [17. lipnja 2021.]

Boras, A. (2019) *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

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

Bratković, D. i Teodorović, B. (2003) Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: Dulčić, A. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zbornik radova. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, str. 83-98.

Braš Roth, M., Markočić Dekanić A. i Ružić, D. (2014) *TALIS 2013. Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja-PISA centar.

Cavalli, I. (2019) *Osposobljenost učitelja primarnog obrazovanja za praćenje i vrednovanje uspjeha učenika s posebnim potrebama*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Elliott, B. i Riddle, M. (1992): An Effective Interface between Regular & Special Education: A Synopsis of Issues and Successful Practices [online]. Indiana University: Department of Special Education. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED358650> [1. lipnja 2021.]

European Commission/EACEA/Eurydice (2016) Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015 [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1> [6. svibnja 2021.]

European Commission/EACEA/Eurydice (2018) Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dostupno na: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-11_en [6. svibnja 2021.]

Friend, M. i sur. (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* [online], 20 (1), str. 9–27. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/232948245_Co-Teaching_An_Illustration_of_the_Complexity_of_Collaboration_in_Special_Education [16. lipnja 2021.]

Halmi, A. (2013) Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja* [online], 10 (2), str. 203-217. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/129605> [16. lipnja 2021.]

Hang, Q. i Rabren, K. (2009) An Examination od Co-Teaching. Perspectives of Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, [online], 30 (5), str. 259-268. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/249835455_An_Examination_of_Co-Teaching_Perspectives_and_Efficacy_Indicators [16. lipnja 2021]

Hedegaard-Hansen J. i sur. (2020) The collaborative practice of inclusion and exclusion, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* [online], 6 (1), str. 47-57. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/339694512_The_collaborative_practice_of_inclusion_and_exclusion [17. lipnja 2021.]

Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R. i Tofteng, D. M. B. (2017) Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* [online], 33 (3), str. 382–395.

Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1314113> [17. lipnja 2021.]

Hunt, P. i sur. (2003) Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children* [online], 69 (3), str. 315-332.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/230852968_Collaborative_Teaming_to_Support_Students_at_Risk_and_Students_with_Severe_Disabilities_in_General_Education_Classrooms [18. lipnja 2021.]

Jurčević-Lozančić, A. (2008) Biti različit-inkluzivni programi ranog odgoja. . U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M.(ur.): *Pedagogija i društvo znanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 137-146.

Karamatić-Brčić, M. (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina* [online], 8 (1), str. 39-47. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090> [13. lipnja 2021]

Kobešćak, S. (2003) Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Dulčić, A. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama. Zbornik radova*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, str. 27-30.

Lemal, E. (2010) Integrirani i posebni oblik školovanja u suradničkim odnosima. U: Đurek, V. (ur.) *Uključivanje i podrška u zajednici. Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem*. Zagreb: Savez defektologa Hrvatske, str. 169-180.

Maras, N. (2017) Kvaliteta suradnje, temeljne psihološke potrebe i dobrobit učitelja. U: Matijević, M. (ur.): *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 277-314.

Martan, V. (2018) Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata, *Školski vjesnik* [online], 67 (2), str. 265-285. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/216729> [13. lipnja 2021.]

Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Milteniene, L. i Venclovaite, I. (2012): Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Special Education* [online], 2 (27), str. 111–123. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/287941250_Teacher_collaboration_in_the_context_of_inclusive_education [18. lipnja 2021].

Mohammed S. S. i sur.(2011) Conversations with practitioners: Supporting state-level collaboration among general and special educators [online]. Portsmouth: Center on Instruction. Dostupno na: https://www.academia.edu/30820034/Conversations_with_Practitioners_Supporting_State_Level_Collaboration_among_General_and_Special_Educators [3. lipnja 2021.]

Narodne novine (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Narodne novine d.d., 102.

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

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

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

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

Narodne novine (2017) *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020 godine*. Zagreb: Narodne novine d.d., 42.

O'Gorman, E. i Drudy, S. (2011) *Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views Of Teachers and Other Stakeholders* [online]. Dublin: University College. Dostupno na https://www.academia.edu/30820034/Conversations_with_Practitioners_Supporting_State_Level_Collaboration_among_General_and_Special_Educators [18. srpnja 2021.]

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama [online]. (2016) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf> [13. srpnja 2021.]

Ollore, K. L. (2017) *The Effectiveness of General and Special Education Collaboration in Middle Schools* [online]. Doktorska disertacija. Cambridge: Lesley University. Dostupno na: https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1130&context=education_dissertations [9. srpnja 2021.]

Rose, J. (2012) Building bridges with other schools: educational partnerships in separate settings in England. *Support for Learning* [online], 27 (2), str. 84–90. Dostupno na: <https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/building-bridges-with-other-schools-educational-partnerships-in-s> [5. srpnja 2021.]

Salaj, I., Opačak, T. i Osmančević Katkić, L. (2013) Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. U: Nikolić, M. (2013): *Unapređenje kvalitete života djece i mladih* [online]. Tuzla: OFF-SET, str. 673-685.

Sardelić, M. (2016) *Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju* [online]. Diplomski rad. Zadar: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd:145/datastream/PDF> [13. lipnja 2021.]

Skočić Mihić, S. (2017) Učiteljska osposobljenost za provedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.) *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*, str. 139–156. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

Solone, C., Thornton, B. i Chiappe, J. (2020) Creating Collaborative Schools in the United States: A Review of Best Practices. *International Electronic Journal of Elementary Education* [online], 12 (3), str. 283-292.

Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242461.pdf> [13. srpnja 2021.]

Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2013) Uloga prosocijalnosti, empatije i sociometrijskog statusa učenika tipičnog razvoja u socijalizaciji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* [online], 49 (2), str. 100-114. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112815> [27. lipnja 2021.]

Takala, M. i Uusitalo-Malmivaara, L. (2012) A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* [online], 27 (3), str. 373–390.

Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2012.691233> [21. lipnja 2021.]

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010) Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. Zagreb: MEP.

UN (1989) *Konvencija o pravima djeteta* [online]. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf [13. lipnja 2021.]

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education* [online]. Paris: UNESCO. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [6. lipnja 2021.]

Vadala, J.P. (2014) *The Nature of Collaboration between General Education and Special Education Teachers in a School with Newly Implemented Common Planning Time*. Ann Arbor: Pro Quest LLC.

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

Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625082000042294>
[13. lipnja 2021.]

Zagorec, A. (2018) *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*.
Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Zrilić, S. (2012) Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina* [online], 7 (7), str. 89-99. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99894> [15. lipnja 2021.]

Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013) Promjene u pristupima u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina* [online], 8 (1), str. 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647> [5. svibnja 2021.]

7. Prilozi

Prilog 1

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO

Ovim informativnim pismom ispitanike se obavještava o cilju i postupku provedbe istraživanja za potrebe izrade diplomskog rada studentice Marijane Bliznac pod naslovom „Jačanje suradnje redovitih osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje“ pod mentorstvom doc. dr. sc. Ane Blažević Simić.

Cilj istraživanja je ispitati stavove zaposlenika Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole o potencijalima jačanja suradnje između redovitog i posebnog odgojno-obrazovnog sustava.

U provedbi istraživanja koristit će se postupak intervjua. Intervjui će se snimati diktafonom, a audiozapis bit će korišten isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. Pristup audiozapisu imat će isključivo studentica i mentorica. Transkripti audiozapisa čuvat će se na osobnom računalu studentice te najduže u periodu od 5 godina nakon obrane diplomskog rada. Pojedini dijelovi intervjua će se citirati/parafrazirati u diplomskom radu uz strogo poštivanje Vaše anonimnosti i anonimnosti drugih osoba ako se takvi podaci tijekom intervjua pojave. Vaše sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku, a za sva pitanja u vezi s postupkom istraživanja i njegovim rezultatima kada istraživanje, tj. diplomski rad bude gotov možete mi se obratiti na e-adresu: marijana_bliznac96@hotmail.com.

Prilog 2

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

Naziv istraživanja: Jačanje suradnje redovitih osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje

Istraživačica: Marijana Bliznac

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam putem Informativnog pisma obaviješten(a):

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

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 3

Protokol intervjua za učitelje i stručne suradnike redovite Osnovne škole

1. Kako ispitanici procjenjuju trenutnu suradnju između Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole
 - a. Kako biste definirali suradnju?
 - b. Kolika je po Vama važnost suradnje s Centrom? Zašto? U kojim je područjima rada važna?
 - c. Koji članovi po Vama imaju glavnu ulogu u promoviranju suradnje?
 - d. Biste li opisali školu u kojoj radite kao školu koja promiče integraciju i inkluziju?
 - e. Smatrate li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?

2. Koji su bili dosadašnji oblici suradnje?
 - a. Koliko je važna suradnja učitelja Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole kada govorimo o učenicima koji su djelomično integrirani?
 - b. U kojim je područjima rada suradnja bila najčešća?
 - c. Jesu li u suradnju uključeni sami učenici kroz određene aktivnosti, manifestacije i sl.?
 - d. Postoje li neki oblici stručnog usavršavanja u Centru? Ako da, kome su oni namijenjeni i u kojem području rada?
 - e. Tko je najčešći inicijator suradnje?
 - f. U kojoj je mjeri suradnja postojana (koliko se često odvija)? Smatrate li da je to dovoljno?
 - g. U literaturi se kao oblik suradnje spominju mobilni stručni timovi iz centara. Jeste li upoznati s njihovim članovima i mogućnostima koje oni nude?

3. Koji su mogući oblici suradnje koji bi ispitanicima bili korisni u budućnosti?
 - a. Koje oblike suradnje vidite kao važne, a koji dosad možda nisu (dovoljno) korišteni?
 - b. Na koji bi način oni doprinijeli razvoju inkluzivnog obrazovanja?
 - c. Postoje li neki drugi akteri (organizacije, lokalna zajednica, institucije itd.) koji bi svojim uključenjem na bilo koji način mogli obogatiti suradnju? Ako da, tko i na koji način?

4. Koje su prednosti, a koji nedostaci/prepreke u provođenju kvalitetne suradnje?
 - a. Koje potencijale suradnje prepoznajete? Na koji način suradnja doprinosi razvoju inkluzivnog obrazovanja?
 - b. Što vidite kao moguće prepreke koje onemogućuju bolju suradnju?
 - c. Koje izazove vidite u radu s djecom s teškoćama u razvoju?
 - d. Smatrate li da bi te izazove suradnja s Centrom za odgoj i obrazovanje mogla riješiti? Ako da, na koji način? Ako ne, kako se snalazite s tim izazovima?
 - e. Smatrate li da je dio učenika u redovitoj školi potrebno djelomično integrirati? Zašto?
 - f. Smatrate li da je dio učenika u Centru potrebno djelomično integrirati? Zašto?
 - g. Želite li na kraju intervjua dodati nešto što Vam se čini važnim, a što dosad nije spomenuto?

Prilog 4

Protokol intervjua za zaposlenika Centra za odgoj i obrazovanje

1. Kako ispitanici procjenjuju trenutnu suradnju između Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole
 - a. Kako biste definirali suradnju?
 - b. Kolika je po Vama važnost suradnje s osnovnom školom? Zašto? U kojim je područjima rada važna?
 - c. Koji članovi po Vama imaju glavnu ulogu u promoviranju suradnje?
 - d. Biste li opisali Centar u kojem radite kao Centar koji promiče integraciju i inkluziju?
 - e. Smatrate li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?

2. Koji su bili dosadašnji oblici suradnje?
 - a. Koliko je važna suradnja učitelja Centra za odgoj i obrazovanje i Osnovne škole kada govorimo o učenicima koji su djelomično integrirani?
 - b. U kojim je područjima rada suradnja bila najčešća?
 - c. Jesu li u suradnju uključeni sami učenici kroz određene aktivnosti, manifestacije i sl.?
 - d. Postoje li neki oblici stručnog usavršavanja u Centru? Ako da, kome su oni namijenjeni i u kojem području rada?
 - e. Tko je najčešći inicijator suradnje?
 - f. U kojoj je mjeri suradnja postojana (koliko se često odvija)? Smatrate li da je to dovoljno?
 - g. U literaturi se kao oblik suradnje spominju mobilni stručni timovi iz centara. Na koji način radi Vaš mobilni tim? Tko su „članovi“ mobilnog tima? Koliko često odlaze u osnovnu školu? Odlaze li samostalno ili na poziv škole?

3. Koji su mogući oblici suradnje koji bi ispitanicima bili korisni u budućnosti?
 - a. Koje oblike suradnje vidite kao važne, a koji dosad možda nisu (dovoljno) korišteni?
 - b. Na koji bi način oni doprinijeli razvoju inkluzivnog obrazovanja?
 - c. Postoje li neki drugi akteri (organizacije, lokalna zajednica, institucije itd.) koji bi svojim uključenjem na bilo koji način mogli obogatiti suradnju? Ako da, tko i na koji način?

4. Koje su prednosti, a koji nedostaci, tj. prepreke u provođenju kvalitetne suradnje?
 - a. Koje potencijale suradnje prepoznajete? Na koji način suradnja doprinosi razvoju inkluzivnog obrazovanja?
 - b. Što vidite kao moguće prepreke koje onemogućuju bolju suradnju?
 - c. Koje izazove vidite u radu s djecom s teškoćama u razvoju?
 - d. Smatrate li da bi te izazove suradnja sa školom mogla riješiti? Ako da, na koji način? Ako ne, kako se snalazite s tim izazovima?
 - e. Smatrate li da je dio učenika u redovitoj školi potrebno djelomično integrirati? Zašto?
 - f. Smatrate li da je dio učenika u Centru potrebno djelomično integrirati? Zašto?
 - g. Želite li na kraju intervjua dodati nešto što Vam se čini važnim, a što dosad nije spomenuto?