

Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima

Korda, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:131:306630>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-05**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Mia Korda

**STRUČNO-REHABILITACIJSKA PODRŠKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU
DJECE SA SLUŠNIM I GOVORNO-JEZIČNIM POREMEĆAJIMA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2022.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Mia Korda

**STRUČNO-REHABILITACIJSKA PODRŠKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU
DJECE SA SLUŠNIM I GOVORNO-JEZIČNIM POREMEĆAJIMA**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Adinda Dulčić
Komentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević-Simić

Zagreb, rujan 2022.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Mia Korda

Naziv oba studija: Pedagogija i Fonetika (rehabilitacija slušanja i govora)

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima

Naslov rada na engleskome jeziku: Professional-rehabilitation support in the inclusive education of children with hearing and speech-language disorders

Datum predaje rada: 9. rujna 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisao/la diplomski rad pod naslovom

Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Mia Korda

Zagreb, 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Učenici sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem	2
2.1. Oštećenje sluha	2
2.1.1. Mjesto oštećenja sluha	4
2.1.2. Sluh i slušanje	4
2.2. Govorno-jezični poremećaji	5
2.2.1. Poremećaji govora	5
2.2.2. Jezični poremećaji	9
3. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju	11
3.1. Integracija	11
3.2. Inkluzija	11
3.3. Povijest razvoja inkluzivnog obrazovanja	12
3.4. Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u RH	14
4. Podrška u inkluzivnom obrazovanju	17
4.1. Uloga nastavnika i stručnih suradnika	17
4.2. Stručno usavršavanje o inkluzivnom obrazovanju	20
4.3. Interdisciplinarnost	22
4.3.1. Oblici interdisciplinarne suradnje	24
4.3.2. Barijere u interdisciplinarnoj suradnji	25
5. Metodologija	27
5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	27
5.2. Uzorak istraživanja	27
5.3. Postupci i instrumenti istraživanja	28
5.4. Postupak analize podatka	29
5.5. Analiza podataka dobivenih sinkronim intervjuom	29
5.5.1. Jesu li zadovoljene vrijednosne pretpostavke za uspješnu inkluziju?	29
5.5.2. Kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi?	33
5.5.3. Kako ispitanice procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi?	39
5.6. Analiza podataka dobivenih asinkronim intervjuom	44
5.6.1. Jesu li zadovoljene vrijednosne pretpostavke za uspješnu inkluziju?	44
5.6.2. Kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi?	47
5.6.3. Kako ispitanici procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi?	51
6. Rasprava	56

7. Zaključak	61
8. Literatura.....	63
9. Sažetak	73
10. Abstract.....	74
11. Prilozi	75

1. Uvod

Neupitno je pravno opredjeljenje Republike Hrvatske za inkluzivni odgoj i obrazovanje, odnosno ostvarenost zakonskih pretpostavki za provođenje inkluzivnih ideja odgoja i obrazovanja za svu djecu (Sunko, 2018). Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021), odgojno-obrazovni proces utemeljen je na načelima prihvaćanja različitosti učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje razvojnog potencijala svakog učenika te u skladu s tim najvećeg mogućeg stupnja obrazovanja. S obzirom na to da je programski sadržaj odgoja i obrazovanja namijenjen i pripremljen za djecu opće populacije (Cavalli, 2019), logično je pretpostaviti da je za uredno savladavanje programa djece sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama potrebno osigurati podršku kojom će se zadovoljiti te potrebe. Uz roditelje/skrbnike, ravnatelja škole, školskog liječnika i druge specijalizirane stručnjake, nastavnici i stručni suradnici predstavljaju glavne aktere u pružanju stručno-rehabilitacijske podrške djeci s teškoćama. S obzirom na to da je za inkluzivni pristup djetetu potrebno obuhvatiti cjeloviti razvojni profil, odnosno sva područja djetetova razvoja, a ne gledati dijete kroz „prizmu teškoće”, javlja se potreba za interdisciplinarnošću, odnosno suradnjom stručnjaka iz različitih srodnih područja. U okviru interdisciplinarnog pristupa, stručnjaci rade zajedno u područjima gdje se preklapa rad dviju ili više različitih disciplina. Stoga se kao pretpostavka pružanja adekvatne podrške pojavljuje važnost suradnje tima za podršku, kao i suradnje odgojno-obrazovnih ustanova s institucijama i stručnjacima iz sustava zdravstvene zaštite, socijalne skrbi te odgoja i obrazovanja. U skladu s navedenim, cilj ovog istraživanja ispitati je razinu osigurane stručne podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima u redovitim osnovnim školama.

2. Učenici sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, kao i kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja. Išpanović-Radojković (2007, prema Bouillet, 2010) djecu s teškoćama u razvoju definira kao onu djecu koja pokazuju određena odstupanja u razvoju, a koji bez dodatne zdravstvene, rehabilitacijske i odgojno-obrazovne potpore u okruženju neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja i razvoja. Terminološko određenje navedene definicije ima svoj povijesni kontekst, pa je tako u znanstvenoj i stručnoj literaturi termine poput abnormalnosti, defektnosti, ometenosti u razvoju, invalidnosti, hendikepa, zaostalosti i sl., zamijenio termin *teškoće u razvoju* (Zrilić i Brzoja, 2013). Prema Greenspan, Wieder i Posokhova (2003), djecu s teškoćama možemo gledati od „kategorijalno sličnih“, koji zahtijevaju slične terapijske programe, do jedinstvenih pojedinaca s individualnim razvojnim mogućnostima i u skladu s tim jedinstvenim odgojno-obrazovnim potrebama. S obzirom na to da oštećenje sluha predstavlja jednu od kategorija teškoća u razvoju, u nastavku će se nastojati definirati navedeno oštećenje.

2.1. Oštećenje sluha

Oštećenje sluha definirano je kao nemogućnost ili smanjena mogućnost primanja, registriranja i provođenja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili smanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu (Dulčić i Kondić, 2002). Oštećenje sluha jedno je od najčešćih prirodnih oštećenja, čija je učestalost prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije 1 do 3 na 1000 novorođenčadi. 70 do 80% djece s oštećenjem sluha prepoznato je već kod otpusta iz rodilišta, a između 20 i 30% nastaje tek kasnije kao posljedica različitih bolesti, traumatskih ozljeda glave, upotrebe nekih lijekova, izloženosti buci ili starenja (Zaputović, 2007; Pribanić, 2014). Osim uzroka, važan parametar u određivanju individualnih razlika kod osoba s oštećenjem sluha je i vrijeme nastanka oštećenja, odnosno je li se slušno oštećenje pojavilo prije rođenja (prenatalno razdoblje), za vrijeme poroda (perinatalno razdoblje) ili poslije rođenja (postnatalno razdoblje) (Kirinčić, 2005).

Velik postotak dijagnosticirane novorođenčadi utvrđen je zahvaljujući Hrvatskoj udruzi za ranu dijagnostiku oštećenja sluha (HURDOS) i akciji „Dajmo da čuju”. Tako se u Hrvatskoj od rujna 2002. godine, u svim rodilištima obavlja probir novorođenčadi (neonatalni *screening*) na oštećenje sluha, u skladu s kojim svako novorođeno dijete treba biti pregledano prije otpusta iz rodilišta metodom automatskog ispitivanja otoakustičke emisije (A-OAE) (Pribanić, 2014).

Za razumijevanje i pristup oštećenju sluha, uz uzrok i vrijeme nastanka oštećenja, potrebno je utvrditi stupanj i mjesto/lokalizaciju oštećenja sluha.

Prema stupnju oštećenja sluha, razlikuju se dvije osnovne skupine: gluhoća i naglušost. Pod gluhoćom se podrazumijeva gubitak sluha veći od 93 decibela u govornim frekvencijama (500 – 4.000 Hz) uz pretpostavku da osoba bez slušnog pomagala ne može u potpunosti percipirati glasovni govor (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). S obzirom na razvitak glasovnog govora, gluhoća se razvrstava na podskupine:

- a) slušno oštećenje bez razvijene vještine glasovnog sporazumijevanja
- b) slušno oštećenje s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Naglušost podrazumijeva oštećenje sluha u rasponu od 26 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha uz pretpostavku djelomično ili gotovo potpuno razvijenog glasovnog govora. S obzirom na stupanj oštećenja sluha i razvijenost glasovnog govora, naglušost se dijeli na:

- I. lakše oštećenje sluha u rasponu od 26 do 40 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, uz pretpostavku da je osoba u prirodno povoljnim uvjetima slušanja spontano usvojila glasovni govor bez značajnih odstupanja
- II. umjereno oštećenje sluha u rasponu od 41 do 60 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, uz pretpostavku usvojenosti vještine glasovnog sporazumijevanja prije oštećenja sluha
- III. teže oštećenje sluha u rasponu od 61 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, uz pretpostavku otežanog razvoja spontanog

govora, pri čemu se naglašava nužnost rehabilitacije za razvoj slušanja i govora te usvajanje jezika (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

2.1.1. Mjesto oštećenja sluha

Osim što je potrebno utvrditi stupanj, važno je otkriti i mjesto oštećenja sluha. Radi lakše lokalizacije oštećenja, slušno osjetilo podijeljeno je u dva dijela: provodni i zamjedbeni dio. Provodni (konduktivni) dio zahvaća vanjsko i srednje uho te prozorčice na medijalnoj stijenci bubnjišta, a zamjedbeni (perceptivni) obuhvaća unutrašnje uho, slušni put i slušnu koru (Padovan i sur., 1991). Stoga prema mjestu oštećenja postoji konduktivno (provodno), perceptivno (zamjedbeno) i mješovito oštećenje sluha (Dulčić i Kondić, 2002). Uzrok provodne naglušosti nalazi se upravo u provodnom dijelu koji obuhvaća vanjsko i srednje uho te prozorčice na medijalnoj stijenci bubnjišta. Uzrok zamjedbene naglušosti je u zamjedbenom dijelu koji obuhvaća unutarne uho, slušni put i slušnu koru mozga. Kada uzrok nastane istovremeno i u provodnom i u zamjedbenom dijelu, radi se o mješovitoj naglušosti (Padovan i sur., 1991).

2.1.2. Sluh i slušanje

„Može li gluha osoba čuti?“ pitanje je na koje je odgovorio profesor Mihovil Pansini (1989). No prije izlaganja odgovora na navedeno pitanje, važno je naglasiti da je sluh osjetilo, a slušanje je funkcija sluha. Osjetilom vida dana je mogućnost čitanja, međutim oči nisu dovoljne za orijentaciju u prostoru da bi se znalo što je lijevo-desno ili gore-dolje. Tako ni sluh nije dovoljan slušanju, već u percepciji, kao i u stvaranju predodžbi sudjeluju i druga osjetila kao što su opip, propriocepcija, ravnotežno (vestibularno) osjetilo, sluh i vid, bez kojih nema razvoja govora ni usvajanja prostornih odnosa i pravila u jeziku. Sva navedena osjetila objedinjena su u jednom osjetu, a zove se spaciocepcija, odnosno sustav za percepciju prostora. Unatoč tome što svako od navedenih ima specifičnu funkciju, spaciocepcijska osjetila djeluju jedinstveno. Tako se, prema potrebi i raspoloživosti, dominantna uloga prebacuje iz jednog osjetila u drugo, ali ih je stalno veći broj istovremeno uključen. Postoji mogućnost da zbog bolesti neko osjetilo djeluje oslabljeno ili se pak isključi. U skladu s navedenim, gluha osoba može čuti slušajući preko sustava za percepciju prostora tako da akustična poruka putuje prema slobodnim ulazima te se vježbom restrukturiraju centralni programi za obradu podataka. Verbotonalni postupci osposobljavanja slušanja još su jednom potvrdili ono što je bilo i ranije poznato, ali nedovoljno korišteno - da se može slušati i bez

uha. Slušanje je spaciocepcijska pojava. U tom se kontekstu naglašava povezanost slušanja i govora, ali važnost razlikovanja istih u rehabilitaciji. Kao što je vidom dana mogućnost čitanja, tako je sluhom isključivo dana mogućnost da bi se razvio govor. Da bi osoba razvila govor, mora imati sluh. Govor je, naime, uvjetovan slušanjem, ali ga slušanje ne stvara (Pansini, 1989). Povezanost navedenih osjetila potvrđuju i rezultati istraživanja, koji pokazuju relativno nisku razinu govorno-jezične kompetencije gluhih i nagluhih osoba, što ometa njihova akademska postignuća. Učenici s oštećenjem sluha imaju otežano usvajanje te razvoj jezika i govora, oskudniji rječnik, agramatičnost, probleme u pisanom izražavanju i otežano usvajanje obrazovnih sadržaja. Često govore vrlo visokim ili niskim intenzitetom, kasno reagiraju ili uopće ne reagiraju na upute i pitanja te traže da im se ono što je rečeno ponovi. Osim u akademskom postignuću, teškoće se javljaju i u socijalnoj interakciji, jer se učenici s oštećenjem sluha povlače iz društvenih aktivnosti (Ivančić, 2010). Siromašan vokabular gluhih i teško nagluhih osoba te disgramatičan jezik neki su od ključnih razloga zašto se vrlo malo gluhih i nagluhih osoba nalazi u višem i visokoškolskom obrazovanju, ne samo u Republici Hrvatskoj nego i u svijetu (Pribanić, 2007; 2013 prema Pribanić, 2014). Tako se uz slušna oštećenja, javlja važnost poznavanja govorno-jezičnih oštećenja kao dodatne ili izolirane teškoće, a njihova kategorizacija i definicija nastojat će se prikazati u nastavku rada.

2.2. Govorno-jezični poremećaji

Ne postoji jedinstvena, općeprihvaćena klasifikacija govorno-jezičnih poremećaja, već su različite klasifikacije rezultat raznih činitelja. Sama procjena govorno-jezičnih poremećaja je kulturalno određen proces, što podrazumijeva važnost kulturalne i lingvističke relevantnosti mjera govorno-jezičnog razvoja za određenu grupu. Prema dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje, govorno-jezični poremećaji dio su kategorije komunikacijskih poremećaja, a potonji predstavljaju potkategoriju neurorazvojnih poremećaja (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Govorno-jezični poremećaji podrazumijevaju sva stanja u kojima osoba otežano komunicira govorom ili komunikacija uopće ne postoji. Odražavaju se teškoćama u razumijevanju te teškoćama u proizvodnji glasova koji uzrokuju nemogućnost svakodnevne komunikacije (Zrilić, 2011).

2.2.1. Poremećaji govora

Poremećaji ili smetnje govora mogu se manifestirati u oblicima kao što su: artikulacijski poremećaji koji podrazumijevaju teškoće izgovora ili artikulacije glasova, poremećaji fluentnosti koji uključuju mucanje i brzopletost te dječja govorna apraksija.

a) *Artikulacijski poremećaji*

Krovni termin za poremećaje u motoričkoj izvedbi jedinog ili više glasova je *artikulacijski poremećaji*, odnosno *poremećaji izgovora glasova*, koji se manifestiraju u vidu:

- omisije - definira se kao nečujna realizacija nekog glasa, jer glas ostavlja trag u obliku pauze, pojačane napetosti ili produžavanja glasova ispred/iza omisiranog glasa (*maama* umjesto *marama*)
- supstitucije - jedan glas se zamjenjuje drugim glasom (*jiba* umjesto *riba*)
- distorzije - nepravilan izgovor određenog glasa širokog raspona od gotovo neprimjetnog odstupanja do pogrešnog izgovora koji značajno narušava razumljivost poruke (*vejika* umjesto *velika*) (Benc Štuka, 2010; Kologranić Belić i sur., 2015).

Artikulacijski poremećaj se najčešće pojavljuje u obliku sigmatizma (izgovor glasova /s/, /z/, /c/, /š/, /ž/, /č/, /dž/, /đ/), nadalje u obliku rotacizma (izgovor glasa /r/) i lambdacizma (izgovor glasa /l/) (Kologranić Belić i sur., 2015). Rjeđe se pojavljuje u obliku kapacizma i gamacizma (izgovor glasova /k/ i /g/), tetacizma i deltacizma (poremećaj izgovora glasova /t/ i /d/) te etacizma (poremećaj izgovora glasa /e/). Poremećaj izgovora glasova može se odnositi na jedan ili više glasova, te se pojaviti samostalno ili može biti praćen nekom drugom teškoćom (Benc Štuka, 2010).

S obzirom na uzrok i mehanizam, poremećaji izgovora glasova dijele se na organske i funkcionalne. Organski poremećaji izgovora rezultat su anatomskih promjena govornih organa poput nepravilnih zubi i zagrizi, visokog i uskog tvrdog nepca, prekratke i zadebljane podjezične vezice i slično. Za razliku od organskih, funkcionalni poremećaji izgovora rezultat su nedovoljne pokretljivosti i spretnosti govornih organa, te se češće pojavljuju od organskih poremećaja (Posokhova, 2005, prema Kologranić Belić i sur., 2015). Navedeni oblici govornih poremećaja mogu se pojavljivati sustavno, tako da osoba uvijek, na isti način radi konkretne pogreške u izgovoru. Mogu se javljati i nesustavno, što znači da osoba pogreške u izgovoru ne artikulira uvijek na isti način te iste glasove u pojedinim situacijama može pravilno izgovoriti. Nesustavne greške su do četvrte godine dio urednog govornog razvoja djeteta (Benc Štuka, 2010).

70-ih godina 20. stoljeća za poremećaje u izgovoru glasova sve se više počeo rabiti termin *razvojni fonološki poremećaj*, koji je gotovo potisnuo prijašnji termin *artikulacijski poremećaj*. Karakteristika artikulacijskih poremećaja je motorički pogrešno izvođenje jednog

ili više glasova iz iste skupine uz nepostojanje poteškoća na jezičnom planu. S druge strane, fonološki poremećaj podrazumijeva mogućnost motoričkog proizvođenja određenog glasa, ali osoba ne zna kada proizvesti navedeni glas niti gdje ga smjestiti u proizvodnji. Osim toga, za osobu koja ima fonološki poremećaj karakteristično je proizvođenje višestrukih pogreški na fonološkoj razini, pri čemu pokazuje teškoće i na drugim sastavnicama jezika, a ne isključivo u fonološkoj obradi. Zaključno, osoba s artikulacijskim poremećajem ima teškoće u motoričkoj izvedbi glasova, dok ona s fonološkim poremećajem ima poteškoće na mentalnoj razini fonološkog sustava (Bauman-Waengler, 2000, prema Blaži i Arapović, 2003).

b) Poremećaji fluentnosti

Poremećaj fluentnosti, poznat kao i *poremećaj tečnosti govora*, najočitiiji je govorni poremećaj, ali ne i najučestaliji, a uključuje mucanje i brzopletost (Zrilić, 2011). Poremećaji fluentnosti su u suprotnosti s tečnošću govora, odnosno s govorom kojeg obilježava kontinuiranost i sklad sa zakonitostima fonetskog vezivanja glasova, određeni ritam, visina, naglasak ili melodija. Poremećaj fluentnosti je okarakteriziran oklijevanjem, ispravljanjem, stankama i zastojem u govoru, što predstavlja netečan govor (Kologranić Belić i sur., 2015), a uključuje sljedeće:

- ponavljanje glasova i slogova
- produljivanje zvukova suglasnika i samoglasnika
- razlomljene riječi (npr. stanke unutar riječi)
- čujno ili tiho blokiranje (ispunjene ili neispunjene stanke u govoru)
- okolišanja i cirkumlokucije
- produkcija riječi uz jaku tjelesnu napetost
- ponavljanje jednosložnih riječi (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

I. Mucanje

Kada se kod osobe prekida kontinuitet govora čestim ponavljanjima, blokadama ili produživanjem glasova i/ili slogova, to su neki od znakova poremećaja tečnosti govora - *mucanja*. Uz navedene primarne karakteristike koje se odražavaju u govoru, mucanje uključuje i sekundarna obilježja koja se odnose na specifične grimase, zatim treptanje te pokrete lica i tijela. Mucanje se rjeđe javlja u adolescenciji i odrasloj dobi, ali kada se pojavi u tom periodu, veća je vjerojatnost da se zadrži. S druge strane, djetinjstvo je razdoblje u

kojemu se mucanje češće javlja nego u odnosu na druga životna razdoblja, ali isto tako postoji veća vjerojatnost spontanog oporavka (Dragičević, 2018).

Iako se drugo smatralo da su glavni uzročnici mucanja upravo emocionalne prirode, dubljim proučavanjem istraživači su odbacili tu pretpostavku i još uvijek nisu utvrđeni stvarni uzroci nastanka mucanja. Međutim, kao dominantan faktor nastanka tog poremećaja izdvaja se neuropatska, genetski uvjetovana konstitucija, kao i nepravilnosti u strukturi mozga koje mogu izazvati mucanje (Zrilić, 2011). Osim toga, sklonost djeteta prema mucanju određuju i smanjena razina osjećaja za tempo i ritam, povećana osjetljivost neurološkog sustava, sklonost bolestima, stres u obitelji, psihološki i socijalni uzroci i sl. (Posokhova, 1999). Stoga je važan interdisciplinarni pristup stručnjaka kada je u pitanju mucanje, jer osim netočnosti u govoru, važne su emocionalne reakcije, stavovi, strategije nošenja osoba s problemima vezanima uz mucanje (Vanryckeghem i Muir, 2016). Izraženost mucanja ovisi o socijalnoj situaciji, stoga je važno stvoriti opušteno ozračje u kojemu se mucanje ne smije ispravljati, ne inzistirati na govoru osobe ako ona to ne želi te se pravilnim govornim modelom obraćati osobi (Zrilić, 2011).

II. Brzopletost

Brzopletost je poremećaj fluentnosti govora kojeg karakterizira kaotičnost, ubrzan tempo govora, brz prijelaz misli s jedne na drugu, smanjenost koncentracije na bitno te nemogućnost ograničavanja i razrade osnovne ideje (Zrilić, 2011). Artikulacija osoba s brzopletošću je površna, a preciznost izgovora često narušena. Kao i kod mucanja, kod brzopletosti se ističe nasljedna komponenta, kao i neurološko podrijetlo poremećaja (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2013). Teško prihvaćanje normi okoline, nemirno stajanje na mjestu, poteškoće sa slušanjem i usmjeravanjem na razgovor, zaboravljanje knjiga, zadaća i slično, samo su neki od popratnih čimbenika koje odlikuju osobe s navedenim teškoćama (Zrilić, 2011).

c) Dječja govorna apraksija

Dječja govorna apraksija govorni je poremećaj s neurološkom pozadinom, kojeg karakterizira teškoća u voljnom upravljanju artikulatorima, razvoju ekspresije, preciznosti i konzistentnosti govornih pokreta bez neuromišićnih oštećenja koji uvjetuju abnormalan refleks ili tonus. Planiranje i programiranje prostorno-vremenskih parametara koji rezultiraju pogreškama u izgovoru i prozodiji jedan je od najvećih izazova ovog poremećaja (ASHA,

2007; Brozović, 2014). Postoje dva razloga zašto je termin *dječja govorna apraksija* zamijenio alternativne pojmove poput *razvojne apraksije govora* (DAS) ili *razvojne verbalne dispraksije* (DVD). Prvi razlog je taj što ovaj poremećaj nakon razdoblja djetinjstva osobe "prerastu", odnosno slabe i nestaju simptomi poremećaja. Drugi razlog je zato što se dječja govorna apraksija javlja uglavnom kod djece, u tri klinička konteksta: poremećaj je povezan s poznatom neurološkom etiologijom, javlja se kao primarni ili sekundarni znak u djece koja manifestiraju složene neurološke poremećaje (kojima uzrok može biti poznat ili nepoznat) i posljednje ako se dječja govorna apraksija ne može povezati s neurološkim ili složenim neurološkim poremećajem, onda je prepoznata kao idiopatski neurogeni govorni poremećaj (*idiopathic neurogenic speech sound disorder*) (ASHA, 2007).

2.2.2. Jezični poremećaji

Jezični poremećaji uključuju teškoće u recepciji i ekspresiji, odnosno nemogućnost ili smanjenu mogućnost razumijevanja i izražavanja čovjeka. Kada je riječ o ekspresivnim vještinama, govorno izražavanje uključuje sadržaj (semantiku), formu (fonologiju, morfologiju i sintaksu) te pragmatiku, odnosno pravilnu uporabu u određenom kontekstu. Receptivni govor, s druge strane, omogućava čovjeku da stvara smisao i organizira, prihvaća i odbija informacije u skladu s vlastitom procjenom (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2013). Kontroverzna su pitanja što sve ulazi u područje jezičnih poremećaja te kako se klasificiraju. Na sva ta pitanja nema jednoznačnog odgovora što nije ništa neobično budući da se radi o poremećajima koji nemaju jedinstvenu sliku i koji nisu homogeni (Bishop, 2009, prema Cindrić, 2018). Jezični poremećaji mogu se pojaviti tijekom razdoblja usvajanja jezika, ali i nakon usvojene osnove materinjeg jezika. Stoga se u skladu s navedenim jezični poremećaji dijele na razvojne i stečene (Kologranić Belić i sur., 2015). Primjerice, osoba koja je doživjela moždani udar, što je rezultiralo afazijom, ima stečeni jezični poremećaj jer je kod istih etiologija poznata te je usvojena osnova materinskog jezika, dok osoba kod koje su od rođenja prisutne posebne jezične teškoće, ima razvojni jezični poremećaj. Jezični poremećaj može se pojaviti izolirano, ali i uz prisustvo neke druge teškoće poput intelektualnih teškoća, deficita pažnje, traumatskih ozljeda mozga i slično (Cindrić, 2018).

a) Razvojni jezični poremećaj

Termin razvojni jezični poremećaji podrazumijeva stanje kod koje osoba, bez obzira na uredne kognitivne sposobnosti, uredan neurološki i emocionalni razvoj te primjerenu

izloženost jeziku, ima teškoće s usvajanjem jezika (Pribanić, 2014). Iako se za navedeno stanje koristi termin *posebne jezične teškoće*, danas se najprihvatljivijim terminom smatra *razvojni jezični poremećaji* (Bishop i sur., 2016). Simptomi koji ukazuju na postojanje *razvojno jezičnih poremećaja* su:

- otežano usvajanje novih riječi
- kašnjenje s oblikovanjem dvočlanih i višečlanih iskaza
- usporen razvoj fonološkog sustava
- kasnije dostizanje osnove materinskoga jezika
- prisutnost sustavnih i nesustavnih pogreška u glagolskoj i imenskoj morfologiji,
- otežano usvajanje prostornih odnosa
- rijetko započinjanje i održavanje komunikacije, nedostajanje koherentnosti i kohezije, cjelokupna struktura priče znatno je jednostavnija (Kologranić Belić i sur., 2015).

b) Zakašnjeli govorno-jezični razvoj

Postoji mogućnost da dijete urednog kognitivnog razvoja, urednog sluha i slušne obrade, bez utvrđenih strukturnih oštećenja pokazuje kašnjenje u jezičnom razvoju. Takvo stanje, u kojemu osoba slijedi tijek urednog jezičnog razvoja, ali se isti razvija sporijim tempom, ukazuje na zakašnjeli jezični razvoj (Kologranić Belić i sur., 2015). Benc Štuka (2010) navodi različita terminološka određenja zakašnjelog govorno-jezičnog razvoja, kao što su: *zaostao razvoj govora, nerazvijen ili nedovoljno razvijen govor, usporen razvoj govora te govor na granici dislalije i nedovoljno razvijenog govora*. Autor Škarić (1988) navedeno odstupanje u govoru naziva *usporeni razvoj govora*, a isto izjednačava sa *zakašnjelim razvojem govora* ili *nedovoljno razvijenim govorom*. Takvo odstupanje podrazumijeva široku skalu zaostajanja u govornom razvoju, a na dnu te skale se o nalazi tzv. alalija koja se odnosi na negovorenje. Veliku ulogu u terminološkom određenju ima kronološka dob osobe, jer se terminologija mijenja ovisno o kronološkoj dobi. Tako se dijagnoza usporenog razvoja govora određuje u vrijeme kada je govor još uvijek u razvoju, odnosno u dobi do tri ili četiri godine. Zaostao razvoj govora, kao dijagnoza postavlja se u dobi od tri do šest godina, a dijagnoza nedovoljno razvijenog govora karakteristična je za djecu koja su navršila šest ili sedam godina, a čiji govor karakterizira agramatičnost, kratke rečenice i siromašan vokabular (Škarić, 1988). Teške slučajeve alalije moguće je primijetiti kod djeteta u starosti od godine dana i šest mjeseci. Kod lakše izraženosti alalije, dijete ne govori, ali razvija sustav gesti kojima komunicira s drugima, donekle razumijevajući njihov govor. Najblaži stupanj alalije

moguće je primijetiti u dobi od dvije i pol godine, a podrazumijeva reduciran govor koji se sastoji od otprilike deset izoliranih riječi koje imaju vrijednost rečenice, a koje su sastavljene od jednog ili dva sloga (Škarić, 1988).

3. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju

3.1. Integracija

Integracija je proces uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Bakota i Čilić Burušić, 2013), a javlja se kao suprotnost izdvajanju, odnosno segregaciji djece s teškoćama u razvoju (Zrilić, 2018). Za uključivanje učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav zajedno s učenicima urednog razvoja, autor Stančić (1982, prema Bouillet, 2010) naglašava važnost kreiranja najmanje restriktivne okoline za razvoj učenika, uz istovremeno postojanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov ulazak, obrazovanje, rehabilitaciju i povezanost s društvenom sredinom. Dok je u potonjoj definiciji čimbenik promjene upravo okolina u kojoj se odvija odgoj i obrazovanje, autorica Zrilić (2018) integraciju definira kao proces u kojem dijete predstavlja čimbenik koji se mijenja, odnosno prilagođava nekom prosjeku (Zrilić, 2018). Stoga je moguće zaključiti da ne postoji jedinstvena definicija integracije te da ona ovisi o interpretaciji različitih autora, ali i praktičara. Tome u prilog govori činjenica da se iskustvo integracije jednog može uvelike razlikovati od iskustva drugog učenika. Međutim, razumljivo je postojanje različitih tumačenja i prakse, prije svega zato što su temeljna žarišta integracije povezana s reformama sustava, pri čemu je integracija imala puno manje težišta na praksu, odnosno učenje i poučavanje (Vislie, 2003). Razvojem svijesti o važnosti svakog pojedinca i shodno tome premještanjem naglaska s „potreba” na „prava” pojedinca za jednakim ophođenjem, pojavio se termin inkluzija, o kojemu slijedi više riječi u tekstu.

3.2. Inkluzija

Inkluzija je pristup prema kojemu se na svakog čovjeka gleda kroz prizmu njegovih sposobnosti, potreba, prava i interesa, naglašavajući da su razlike u istima prirodne i da ih treba poštovati (Zrilić i Brzoja, 2013). Za razliku od integracije, prema kojoj je važno prilagoditi osobu društvenim uvjetima, inkluzija zagovara dužnost društva da odgovori individualnim potrebama svakog pojedinca (Vislie, 2003). Kao bitan aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti, javlja se inkluzivno obrazovanje (Margaritoiu, 2010, prema Karamatić Brčić, 2011). Prema Smjernicama za

planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama (2021), odbacuje se pretpostavka da uvjeti odgojno-obrazovnog okruženja trebaju biti oblikovani u skladu s kategorijom oštećenja, već u skladu s interesima, potrebama i snagama svakog učenika. Kako bi se ostvarili razvojni ishodi i društvena uključenost učenika s teškoćama, potrebno je pružiti adekvatnu odgojno-obrazovnu podršku za učenje i razvoj.

Termin *inkluzija* podrazumijeva potpunu uključenost i aktivno sudjelovanje svakog učenika kao sastavnog člana redovite škole. Međutim, kao i kod integracije, definicija inkluzije malo govori o kvaliteti obrazovanja. Postoji mogućnost da učenik s teškoćama pohađa redovitu školu, ali da cijeli dan provede potpuno izoliran od svojih vršnjaka pri čemu je zapravo riječ o segregaciji (Farrell, 2000). Drugim riječima, unatoč tome što je navedeni termin dostupan u velikom broju dokumenata na lokalnoj, državnoj i međunarodnoj razini, individualno promišljanje o samom terminu rezultira različitim tumačenjima. Tako široka upotreba i tumačenje termina *inkluzija*, uz istovremeno postojanje velikog broja njezinih formi, kao i izostanak kritičkog mišljenja vodi prema konstrukciji pseudo-inkluzije koja je za djecu podjednako nepovoljna kao i segregacija (Romstein, 2010). Zato bi u raspravi o konstrukciji i značenju samog termina trebalo uključiti upravo osobe na koje se navedeni termini odnose (Neubert i Reich, 2002).

3.3. Povijest razvoja inkluzivnog obrazovanja

Teškoća je, naime, u vrijeme starih kultura i civilizacija shvaćena kao „kazna Bogova“. Teoretičari tog razdoblja zalagali su se za ideje poput „čistoće rase“ i društva „bez mana“, koje bi doprinijele superiornosti društva, a osobe s teškoćama su bile one koje su sputavale ostvarenje navedenih ideja. Tako su osobe s teškoćama često bile smještene u bolnice, azile ili druge institucije koje im nisu pružale prilike za obrazovanje (Tremblay, 2007). Sredinom 19. stoljeća dolazi do promjena u pogledu na djecu s teškoćama. 1870-ih godina uvodi se obvezno školovanje, a s obzirom na to da je prevladavalo mišljenje kako djeca s teškoćama ne mogu pohađati redovitu školu, ona su bila prepuštena skrbi zdravstvene ustanove (Thompson, 2016). Takav odnos prema djeci s teškoćama pripada *medicinskom modelu*, pri čemu je u središtu pozornosti teškoća, odnosno „nedostatak“ djeteta, a cilj rehabilitacije je da se dijete promjeni, odnosno da se ublaže ili otklone posljedice teškoće koja mu priječi da se uklopi u društvo (Zrilić i Brzoja, 2013). Krajem 19. i početkom 20. stoljeća, kao prijelazni model od medicinskog prema socijalnom modelu, javlja se *model deficita*, koji stavlja naglasak na utvrđivanje i zadovoljavanje „posebnih potreba“ osoba s teškoćama (Zrilić

i Brzoja, 2013). Dijagnostika modela deficita usmjerena je na ono što osoba s teškoćama u razvoju ne može, kako bi se prepoznale, utvrdile i zadovoljile posebne potrebe te osobe. Stoga je u okviru navedenog modela „izvor problema“ još uvijek u osobi s teškoćama, a specijalizirani stručnjaci djeluju kako bi omogućili uspješnu prilagodbu u društvo (Bouillet, 2019). Za razliku od položaja u kojemu se u modelu deficita nalazi osoba s teškoćama, *socijalni model* naglašava osobu s teškoćama kao aktivnog sudionika u društvu. Naime, radi se o suvremenom pristupu koji je zaživio 90-ih godina 20. stoljeća, a u kojemu se razvija svijest da neki pojedinci imaju fizičke i psihološke razlike koje mogu utjecati na sposobnost funkcioniranja u društvu. Društvo je, prema socijalnom modelu, uzrok što pojedinac s fizičkim ili psihološkim razlikama spada u kategoriju „posebnih potreba“ (Mihanović, 2011). Predrasude, neznanje i strahovi koji prevladavaju su ono što isključuje osobu iz društva, a ne njezova teškoća. Rješenje problema diskriminacije i položaja osobe s teškoćama upravo je u osvješćivanju naučenih i zdravorazumski prihvaćenih predrasuda i stavova te njihovom restrukturiranju. Nadilaženje predrasuda i stavova moguće je upravo dolaženjem u odnos s osobama s teškoćama, odnosno neposrednim iskustvom (Zrilić i Brzoja, 2013), a pravi put za to je inkluzivno obrazovanje.

Ideju o ulasku djece s teškoćama u redovite škole potaknuo je zahtjev za pravo na jednak odgoj i obrazovanje za sve, koji svoj temelj prije svega nalazi u Deklaraciji o pravima čovjeka iz 1948. godine. Promoviranje istog prava je nakon toga objedinjeno u dokumentima i preporukama poput Deklaracije o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971), Deklaracije o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975) te Konvencije o pravima djeteta (UN, 1989). U ovom kontekstu važno je izdvojiti događaj na kojemu su uspostavljeni važni dokumenti na međunarodnoj razini, a radi se o *Izjavi i Okviru za akciju iz Salamance* (1994). Na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji održanoj 1994. godine ističu se principi i praksa inkluzivnog obrazovanja, točnije pravo na uključivanje svakog djeteta u redoviti odgojno-obrazovni sustav u skladu s fizičkim, emocionalnim, intelektualnim, socijalnim, jezičnim ili drugim stanjem (UNESCO, 1994). Navedene ideje i preporuke postale su dio zakona prema kojem obrazovanje predstavlja školovanje djece s teškoćama u razvoju i djece opće populacije, a koji je u Hrvatskoj zaživio 1980. godine (Zrilić i Brzoja, 2013). Nakon povijesnog pregleda odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, u sljedećem poglavlju nastojat će se predstaviti trenutni pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj.

3.4. Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u RH

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja, od 457.136 učenika koji pohađaju osnovnu i srednju školu, broj učenika s teškoćama u razvoju je 30 790, što je 6,74% od cjelokupnog broja učenika. Gledajući unazad, od 2013./14. školske godine pa sve do 2021./22. godine zabilježen je rast broja učenika s teškoćama u razvoju (e-Rudnik, 2022). Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju zahtjeva postojanje pravnog okvira unutar kojeg se reguliraju isti, a povećan broj učenika s teškoćama u odgoju i obrazovanju, ali i ostalim društvenim sustavima, zahtjeva odgoj i obrazovanje svih učenika za inkluziju.

Temeljni dokument kojim su regulirani odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), a isti upućuje na obvezu i dužnost osiguravanja osnovnih uvjeta koji podrazumijevaju organizaciju podrške učenicima s posebnim potrebama (Sunko, 2018). Organizacija rada u uvjetima inkluzivnog odgoja i obrazovanja sadržana je u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Prema navedenom Pravilniku, odgojno-obrazovni proces trebao bi se temeljiti na prihvaćanju i različitosti svakog učenika, prihvaćanju individualnog razvoja učenika, osiguravanju uvjeta i podrške za maksimalni razvoj potencijala svakog učenika, uz izjednačavanje mogućnosti za postizanje najvećeg mogućeg stupnja obrazovanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). U potonjem dokumentu utvrđuju se vrste teškoća, koje su sadržane u Orijentacijskoj listi vrsta teškoća, a čija je svrha definirati orijentacijske skupine i podskupine teškoća kako bi se definirala programska i profesionalna potpora primjerena potrebama učenika. Skupine vrsta teškoća su:

- I. oštećenja vida
- II. oštećenja sluha
- III. oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- IV. oštećenja organa i organskih sustava
- V. intelektualne teškoće
- VI. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- VII. postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Istaknuti temeljni dokument detaljno tematizira i oblike programske potpore, kao i postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta. Programska potpora donosi se na temelju

postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika, pri čemu se stvaraju uvjeti za omogućavanje odgojno-obrazovnog napredovanja uz uvažavanje specifičnosti utvrđene teškoće, a obuhvaća primjerene programe koji su: 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 (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika, kao i prijedlog o programskoj potpori utvrđuje stručno povjerenstvo škole kojeg čine nadležni školski liječnik (iznimno liječnik koji nema završenu specijalizaciju iz školske medicine), stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog i/ili psiholog i/ili stručnjak edukator-rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika. Rješenje o primjerenom programu donosi nadležno upravno tijelo županije, odnosno Ured državne uprave u županiji nadležan za poslove obrazovanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014).

Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji mogu, uz individualizirane postupke, savladati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničenja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Navedeni program najčešće se određuje učenicima s teškoćama glasovno-govorne komunikacije i učenicima s oštećenjem sluha (Eurydice, 2018). Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji ne mogu savladati nastavni plan i program bez sadržajne prilagodbe odnosno ograničavanja, kao i potrebnog individualiziranog pristupa u radu. Posebni program uz individualizirane postupke čini posebno strukturiran sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika. Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke obvezno je obrazovanje kojemu je cilj osposobljavanje učenika za obavljanje jednostavnih aktivnosti u svakodnevnom životu i radu, a provodi se od 6. do 21. godine života. Ostvarenje primjerenih programa odgoja i obrazovanja moguće je u: redovitom razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu i odgojno-

obrazovnoj skupini (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika su: program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženog stručnog postupka i rehabilitacijski programi (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Isti programi organizirani su od strane stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila ili stručnjaka drugih profila koji su kompetentni za rad s učenicima s teškoćama. Program edukacijsko-rehabilitacijskog postupka organizira se prije i/ili poslije nastave, a omogućava pomoć u učenju, edukacijsko-rehabilitacijske programe, kao i strukturirane slobodne aktivnosti, individualno ili u manjim grupama. Potonje omogućava i program produženog stručnog postupka, koji se odvija u skladu s potrebama i interesima posebne odgojno-obrazovne skupine. Rehabilitacijski program organiziran je u svrhu povećanja komunikacijske, jezično-govorno-glasovne, motoričke, osjetilne, kognitivne i emocionalne sposobnosti, a koja nije izravno vezana uz odgojno-obrazovni proces (Eurydice, 2018).

Uz temeljne legislativne dokumente koji određuju odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, nužno je spomenuti neke od recentnijih obrazovno-političkih dokumenata kao što su Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) (u daljnjem tekstu: Smjernice) te Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) (u daljnjem tekstu: Okvir). Smjernice (2021) predstavljaju dokument koji služi svim djelatnicima osnovnih i srednjih škola koji provode redovite nastavne programe, a sadrži okvir za plan, realizaciju i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa učenika s teškoćama. Okvir (2016) naglašava važnost praćenja napredovanja učenika u ranim i predškolskim te osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama, zatim važnost prikupljanja dokumentacije od drugih stručnjaka o svim područjima razvoja učenika, jednako kao i protočnost relevantnih podataka o djetetu, prikupljenih kroz postupke utvrđivanja teškoće i postupke prijelaza između razina odgojno-obrazovnog sustava. Zakonodavni okvir Republike Hrvatske sadrži odabrane termine koje bi trebali poštovati svi nositelji i sudionici odgoja, obrazovanja i rehabilitacije teškoćama u razvoju (Sunko, 2018), o čemu će detaljnije biti riječi u sljedećem poglavlju.

4. Podrška u inkluzivnom obrazovanju

Prema Okviru (2016), učenici s teškoćama ostvaruju pravo na osobni kurikulum, točnije dokument u kojemu su sadržani odgojno-obrazovni ciljevi, očekivanja i ishodi te prilagodbe koje su nužne da bi učenik ostvario navedene ciljeve. Osobni kurikulum, u inozemstvu poznat kao individualizirani obrazovni program (*individualized education program* ili „IEP”) (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2011), opisuje jedinstvene potrebe djeteta i usluge koje su osmišljene da zadovolje te potrebe, a sadrži i plan posebnih oblika podrške koje su nužne da bi učenik mogao ostvariti planirane ciljeve. Prema Smjernicama (2021), podršku učenicima s teškoćama pružaju roditelji/skrbnici, članovi razrednog vijeća, članovi nastavničkog vijeća, stručni suradnici i školski liječnik, a prema potrebi i drugi specijalizirani stručnjaci koji su uključeni u rehabilitacijsku podršku učenicima. Odgovornost za neposrednu potporu preuzimaju pomoćnici u nastavi, a komunikacijsku potporu gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima pružaju stručni komunikacijski posrednici. Djeca sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama svakako mogu, uz primjenu individualiziranih postupaka u radu, biti vrlo uspješna u savladavanju redovitog programa. Međutim, ako stručna podrška nije pružena na vrijeme, djeca s navedenim teškoćama u opasnosti su od školskog, ali i neuspjeha u ostalim područjima. Naime, formalno učenje najčešće se odvija putem jezika te je logično pretpostaviti da jezične teškoće mogu rezultirati otežanim svladavanjem nastavnog gradiva i slabijim akademskim postignućima, dovesti ih do mogućeg otpora naspram učenja, osjećaja bespomoćnosti, odustajanja od školovanja, a u konačnici i do poteškoća s ponašanjem (Brozović, 2014; Zrilić, 2011). Stoga je neupitna važnost pružanja adekvatne podrške, a s obzirom na to da nastavnici i stručni suradnici predstavljaju bitne nosioce u provođenju iste, važno je navesti njihove temeljne uloge i zadatke kojima se osigurava najprimjereniji odgoj i obrazovanje.

4.1. Uloga nastavnika i stručnih suradnika

Prema Smjernicama (2021), stručni suradnici škole: pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog, na temelju zajedničkih i specifičnih stručnih kompetencija stečenih tijekom obrazovanja i profesionalnog rada, pružaju dodatnu stručnu podršku učenicima s teškoćama. Iako je stručna podrška usmjerena na razvoj učenika s teškoćama, ne podrazumijeva samo podršku učeniku, već uključuje i međusobnu podršku, podršku roditeljima/skrbnicima, nastavnicima, odgojno-obrazovnim radnicima koji ispunjavaju posebne uvjete za obrazovanje učenika s teškoćama, vanjskim ustanovama i svim

ostalim subjektima koji na posredan ili neposredan način determiniraju školovanje učenika s teškoćama. Uz ravnatelja i knjižničara, stručni suradnici promoviraju načela i vrijednosti dječjih prava i inkluzije te prate suvremene spoznaje u provedbi istih u odgojno-obrazovnom radu. Navedeno predstavlja jedan od ključnih čimbenika za ostvarenje inkluzivnih uvjeta u školi, koje je, s obzirom na to da je škola živ i dinamičan sustav koji je podložan stalnim promjenama, potrebno sustavno preispitivati (Bakota i Čilić Burušić, 2013). U tom se kontekstu kao jedna od mogućnosti javlja iniciranje, planiranje i provođenje procesa samovrednovanja i akcijskih istraživanja u okviru školske ustanove, a sa svrhom što bolje pripreme škole za provođenje inkluzivnog obrazovanja (Smjernice, 2021). Kada učenici prelaze u redovitu školu, stručni suradnici predstavljaju „medij“ za prijenos informacija o učenikovim potrebama, što je moguće suradnjom s dijelom sustava iz kojeg učenik dolazi ili kojeg još uvijek pohađa. Zadatak stručnog suradnika je savjetodavan rad i profesionalno usmjeravanje učenika s teškoćama. Osim učenicima, stručni suradnik pruža savjetodavnu podršku, edukaciju i stručnu intervenciju ostalim odgojno-obrazovnim subjektima, kao što su stručni komunikacijski posrednici i pomoćnici u nastavi, ali i obitelji učenika s teškoćama u razvoju (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014; Smjernice, 2021). Kada je u pitanju podrška nastavnicima - neposrednim subjektima u radu s učenicima s teškoćama, uloga stručnog suradnika sudjelovati je u izradi osobnog kurikulumu učenika s teškoćama, kao i pratiti provođenje u svrhu izmjene i/ili dopune istog.

Iz ranijeg teksta vidljivo je da ekspresija poteškoća može iznimno varirati. Različita djeca s istom teškoćom imaju različite potrebe pa je za svako dijete ponaosob potrebno izraditi program individualizacije. Stoga se smislene prilagodbe ne izrađuju na temelju dijagnoze, već uvažavajući djetetov razvojni profil pa se iz tog razloga i zovu individualiziranima (Brozović, 2014). Prije izrade osobnog kurikulumu za učenike s teškoćama za svoje područje, nastavnik je dužan proučiti postojeću dokumentaciju o učeniku i upoznati tim za podršku s uočenim odstupanjima. S obzirom na to da je nastavnik član tima za podršku, važno je njegovo sudjelovanje kada je u pitanju izrada školske dokumentacije uz pomoć koje se prati napredak učenika i daje prijedlog primjerenog oblika podrške, utemeljenog na stručnom mišljenju. Nastavnik je dužan pratiti psihofizički razvoj učenika, njegove odgojno-obrazovne potrebe i potencijale te surađivati s roditeljima kako bi dijete, u skladu s teškoćom, koristilo usluge vanjskih stručnjaka (Okvir, 2016). Iz navedenog je vidljivo da se radi o kompleksnom zadatku, koji od nastavnika, uz odgoj i obrazovanje ostalih učenika u razredu te ostale popratne zadatke, iziskuje temeljito poznavanje učenika kako bi

mu se osigurala adekvatna podrška. Istraživanje autorice Bouillet (2014) pokazalo je da u hrvatskim školama postoji nedopustiva razlika kada je u pitanju uvažavanje navedenog razvojnog profila učenika, odnosno razlika u spremnosti škola za prilagodbu specifičnostima razvoja djece s teškoćama, što je povezano s uvjetima u odgojno-obrazovnim ustanovama. U skladu sa specifičnim potrebama učenika s teškoćama, nastavnik u suradnji s timom za podršku oblikuje odgojno-obrazovno okruženje kako bi učenik s teškoćama savladao odgojno-obrazovne sadržaje (Smjernice, 2021). Kako bi podučavali i predstavili odgojno-obrazovne sadržaje učenicima, nastavnici se u nastavnom procesu dominantno služe govorom. Shodno tome, od učenika se očekuje da razumijevanje novog znanja realiziraju kroz izlaganje, usmeno ispitivanje ili neki drugi oralni način prenošenja informacija. S obzirom na prirodu govorno-jezičnog oštećenja, važno je da nastavnik razvije svijest o vlastitom govoru, osiguravajući jasne informacije i upute, kao i vrijeme učeniku za obradu informacije i odgovor, ponavljanje te preformuliranje ključnih informacija, uz davanje prioriteta razvoju govora. Osim toga, važno je da nastavnik velike količine informacija rastavi na manje, pruži govornu uz pisanu uputu te modificira radne listove tako da, radi lakšeg snalaženja, pitanja i tekst budu na istoj stranici. Važno je i senzibilizirati razred za dekonstrukciju složenih tekstova, na primjer, stvaranjem umne mape na ploči koja sažima ključne informacije o nekoj temi i uključivanjem cijelog razreda u stvaranje vizualnih pomagala kao što su karte i plakati koji pomažu u obradi i zadržavanju informacija (Starling i sur., 2012). Zbog prirode samog oštećenja, učenici s oštećenjem sluha određene obrazovne sadržaje usvajaju s većim izazovom, što iziskuje promjenu u zahtjevima za određenim sadržajima koji se usvajaju auditivnim kanalom, poput vježbi slušanja i izgovora te diktata na stranom jeziku; pjevanja na glazbenoj kulturi, slušanja glazbenih djela i slično. Uvažavanjem potreba individualizacijom samog pristupa, uz upotrebu pomagala kao što su klasični slušni aparat ili umjetna pužnica, učenici svakako mogu biti uspješni u savladavanju redovitog programa (Ivančić, 2010). Međutim, s obzirom na to da je riječ o učenicima upisanim u redovite škole, nerijetko se radi o prenatrpanosti i neadekvatnim fizičkim uvjetima u učionicama ili nemogućnosti učinkovitog korištenja svojih slušnih pomagala, što uzrokuje potencijalne izazove u stjecanju vještina koje njihovi vršnjaci s urednim slušnim sposobnostima stječu prirodno i brzo. Stoga se javlja potreba za dodatnim, posrednim i neposrednim uslugama podrške učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem upisanim u redovite škole, kako bi se ostvarile jednake mogućnosti za postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Tako je u istraživanju provedenom sa 17 učenika s oštećenjem sluha koji pohađaju redovite škole, dokazano da usluge podrške koje pružaju stručnjaci specijalizirani za rad s učenicima s oštećenjem sluha imaju ključnu ulogu u

razvijanju govorno-jezičnih i akademskih vještina (Pelin Karasu, 2017). Također, rezultati istraživanja autora Starling i sur. (2012) pokazali su da posredna podrška, putem koje stručnjak specijaliziran za rehabilitaciju slušanja i govora obučava profesore redovitih škola za rad s djecom s govorno-jezičnim oštećenjem, povećava razvoj govorno-jezičnih sposobnosti kod iste djece. Oblik podrške sličan potonjem je dio i odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, a provođenje navedenih usluga pod okriljem je rada mobilnih stručnih timova. Koncept mobilnih stručnih timova podrazumijeva posredno djelovanje stručnjaka (poput logopeda, edukacijskih rehabilitatora, pedagoga, socijalnih pedagoga, psihologa ili drugih stručnjaka) potrebnih određenim školama, kako bi se pružila adekvatna podrška djeci s teškoćama u razvoju. Uz stručnu i savjetodavnu potporu u vidu stvaranja strategija podrške, praćenja i vrednovanja učenikovog rada, mobilna služba podrške educira odgojno-obrazovne djelatnike o suvremenim metodama rada i informira ih o primjerima dobre prakse (Okvir, 2016), što osigurava pretpostavke za učinkovit izravan rad s učenicima s teškoćama. Prema Smjernicama (2021), stručni suradnik pruža dodatnu rehabilitacijsku podršku i provodi programe prevencije ili stručne intervencije u skladu s procjenom kvalitete funkcioniranja učenika na razini razrednog odjela. Zastupljenost slušnih i govorno-jezičnih teškoća u školama zahtjeva procjenu i provođenje individualnog/grupnog probira na teškoće koje su prisutne ili koje nastaju kada su u pitanju komunikacijske, jezične i govorne sposobnosti te predvještine i vještine čitanja, pisanja i računanja. Također, važno je stvoriti programe prevencije, intervencije i podrške kako bi se što ranije prepoznali učenici rizični za komunikacijske, jezične i govorne teškoće. Navedene zadatke provodi stručni suradnik - logoped (Okvir, 2016). Spomenuto istraživanje autora Starling i sur. (2012), u kojemu je dokazan pomak u govorno-jezičnom razvoju učenika s teškoćama, čiji su se nastavnici educirali za rad s navedenom kategorijom oštećenja na razini ustanove, u odnosu na kontrolnu skupinu učenika, čiji nastavnici nisu dobili edukaciju, ukazuje na važnost stručnog usavršavanja, čemu je posvećeno sljedeće poglavlje.

4.2. Stručno usavršavanje o inkluzivnom obrazovanju

Doprinos učitelja i stručnih suradnika u radu s učenicima s teškoćama utemeljen je na kompetencijama stečenima u okviru inicijalnog obrazovanja, ali i profesionalnog razvoja. Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da samoprocjena kompetencija budućih odgojno-obrazovnih djelatnika nije na visokoj razini (Skočić Mihić i sur., 2014; Roso, 2021), ali ni samoprocjena djelatnika koji već djeluju u praksi (Bukvić, 2014). Stoga rad s učenicima s teškoćama zahtjeva kvalitetno profesionalno stručno usavršavanje. Ravnatelj, kao glavni

rukovoditelj odgojno-obrazovne ustanove, ima zadatak odgojno-obrazovnim djelatnicima omogućiti obvezno individualno stručno usavršavanje u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U Hrvatskoj je propisana obveza stručnog usavršavanja svih djelatnika (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014). S obzirom na to da je programski sadržaj izrađen za djecu urednog razvoja, ulaskom u redovite ustanove javlja se potreba za praćenjem kako bi se osigurala primjerena didaktičko-metodička ili sadržajna prilagodba za učenike s teškoćama (Krampač-Grljušić, 2017; Cavalli, 2019). Naravno, na temelju osmišljenog primjerenog programa u suradnji sa stručnim suradnicima, učitelj taj program provodi u praksi. Nove spoznaje o razvojnim značajkama teškoća, nove odgojno-obrazovne metode, strategije i pristupi iziskuju stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika koji na posredan i neposredan način oblikuju uvjete inkluzivnog obrazovanja. U suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje te sa specijaliziranom ustanovom za rehabilitaciju slušanja i govora kao što je Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj te Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek, škola ima odgovornost dogovoriti edukaciju koja će pružiti potporu u inkluzivnom obrazovanju (Bakota i Čilić Burušić, 2013). Navedene ustanove s kojima škola ostvaruje suradnju nazivaju se Centri potpore, koji uz odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju kao svoje primarno djelovanje, pružaju rehabilitacijsku i stručnu podršku redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama koje pohađaju učenici (Eurydice, 2018). Kada su autorice McCormick Richburg i Knickelbein (2011) ispitivale učestalost i važnost suradnje rehabilitatora slušanja i govora u redovitoj ustanovi te liječnika, točnije subspecijalista audiologije, stručnjaci specijalizirani za rehabilitaciju slušanja i govora procijenili su vlastitu spremnost za podršku učenicima koji imaju teškoće sa slušnim pomagalicama. 60,6% ispitanika smatra da je njihova spremnost u tom kontekstu niska ili vrlo niska, u usporedbi s 27,3% koji su se procijenili visoko ili vrlo visoko spremnima. Na pitanje o njihovoj spremnosti za podršku učenicima koji imaju problema s FM sustavom, 60,6% svoju spremnost za pomoć ocijenilo je niskom ili vrlo niskom, a 25,8% bilo je sigurno u svoje znanje i vještine u ovom području. Rezultati pokazuju nespemnost više od polovice ispitanih odgojno-obrazovnih djelatnika, pri čemu je otvoren velik prostor za usavršavanje stručnih suradnika u tom području. Nažalost, u Hrvatskoj nema istraživanja o spremnosti stručnih suradnika na pomoć djeci s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem. No, kada je u pitanju stručno usavršavanje nastavnika u Hrvatskoj, autorice Dulčić i Bakota (2008) istražile su stavove 78 nastavnika povijesti osnovnih škola prema uključenim učenicima oštećena sluha, učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju. Premda

prevladavaju pozitivni stavovi prema uključivanju učenika s navedenim oštećenjima u redovite škole, nastavnici pokazuju nedostatnost i nepravovremenost stručnog usavršavanja u tom području. Rezultati istraživanja autorice Hranić (2017) pokazuju da je s najvećim brojem pojmova, čije je poznavanje nužno za razumijevanje slušnih, komunikacijskih i govorno-jezičnih oštećenja, a time ostalih i odgojno-obrazovnih teškoća, detaljno upoznato samo 20 do 30% ispitanika, a s nekim od tih pojmova upoznato je tek 50%, što pokazuje da je stručno usavršavanje u području slušnih i govorno-jezičnih teškoća na nezadovoljavajućoj razini.

Osim važnosti stručnog usavršavanja, rezultati istraživanja pokazuju važnost održavanja suradnje škole s liječnicima specijalizirane izobrazbe, koji rade u specijaliziranim ustanovama (McCormick Richburg i Knickelbein, 2011), ali i liječnicima školske medicine, koji upućuju odgojno-obrazovne djelatnike o mogućem utjecaju teškoće na nastavni proces i školsko postignuće učenika (Bakota i Čilić Burušić, 2013). Otvorena i stalna suradnja liječnika i stručnih suradnika primjer je susretanja profesija, koje su objedinjene pod krovnom pojmom interdisciplinarnost, o kojoj slijedi više riječi.

4.3. Interdisciplinarnost

Veliku ulogu u kontekstu osiguravanja stručne podrške ima interdisciplinarnost tima, što podrazumijeva suradnju svih odgojno-obrazovnih subjekata, kao i subjekata izvan odgojno-obrazovne ustanove (Bouillet, 2014). Interdisciplinarnost je pristup u kojemu stručnjaci, iz dvije ili više disciplina, rade zajedno u područjima koja se preklapaju ili se međusobno presijecaju, stoga se može shvatiti kao gradnja zajedničkoga modela za uključene discipline (Cerovac, 2013). Razlike u iskustvu, znanjima i kompetencijama za rad koje postoje između različitih stručnjaka u timu za podršku djeci s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem susreću se u interdisciplinarnoj suradnji, koja omogućuje poglede iz različitih perspektiva i informativne prakse među različitim srodnim područjima. Donošenje informiranih odluka daje osjećaj sigurnosti jer su subjektivni izbor i planiranje jednog stručnjaka zamijenjeni doprinosom mišljenja više njih (Muncy, Yoho i Brunson McClain, 2019).

Istraživanje Reid i sur. (1996) pokazalo je da rehabilitatori slušanja i govora, koji rade izolirano od ostalih profesionalaca, ne zadovoljavaju potrebe učenika kada su u pitanju ishodi rehabilitacije i razvoja učenika s govorno-jezičnim teškoćama. Razlog tomu iskazan je u rezultatima istraživanja koje su provele Muncy, Yoho i Brunson McClain (2019), kada je 34%

stručnih suradnika izjavilo da je uvjet za stvaranje optimalnog odgojno-obrazovnog okruženja uvid u „cjelovitu sliku djeteta“, a potomje je moguće ostvariti interdisciplinarnom suradnjom i dobivanjem informacija od svih stručnjaka koji su uključeni u rad s djetetom. Osim što je uvid u „cjelovitu sliku djeteta“ bitan kako bi se utvrdile potrebe, snage i slabosti individue, važnost istog dolazi do izražaja pri izradi osobnog kurikuluma kojim se pokrivaju sva područja djetetovog razvoja i koji, kao što je već rečeno, treba biti izrađen na temelju razvojnog profila, a ne teškoće (Brozović, 2014). Stoga slušne, govorne i jezične teškoće učenika, kao i rehabilitaciju istih, potrebno je promatrati kao odgojno-obrazovno pitanje koje se tiče svih stručnjaka koji su uključeni u rad s djetetom, a ne kao isključivu brigu pojedinog stručnjaka (Reid i sur., 1996; Bouillet, 2019).

Neupitna je zastupljenost profesionalaca osposobljenih za rad s teškoćama sluha i govora u specijaliziranim ustanovama i jedinicama, međutim postavlja se pitanje jesu li resursi odgojno-obrazovnih djelatnika u redovitim školama adekvatni kako bi se izradio osobni kurikulum koji pokriva sva područja razvoja djeteta s teškoćama sluha i govora (Reid i sur., 1996; Muncy, Yoho i Brunson McClain, 2019)? Uloge stručnih suradnika se, u Republici Hrvatskoj, ostvaruju ovisno o stvarnim mogućnostima koje su određene trenutnim specifičnim potrebama odgojno-obrazovne ustanove, brojem i specifičnim potrebama njezinih učenika te ekipiranošću stručne službe škole (Smjernice, 2021). U redovitoj školi koju pohađa 180 učenika, trebala bi biti zaposlena 2 stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog. Škola koju pohađa više od 180, a manje od 500 učenika trebala bi imati zaposlena 3 stručna suradnika, a škola koju pohađa više od 500 učenika, trebala bi imati zaposlena 4 stručna suradnika. Ako je u redovite razredne odjele integrirano 15 do 20 učenika koji imaju rješenje o primjerenom obliku školovanja, škola ima pravo zaposliti stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila (Eurydice, 2018). Uvažavanjem Državnog pedagoškog standarda, tako primjerice škola u kojoj ima 130 djece, od kojih je 10 djece sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem, zapošljava jednog stručnog suradnika - pedagoga. To znači da, izostajanjem stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učenici s govorno-jezičnim i slušnim oštećenjem neće imati mogućnost rehabilitacije unutar odgojno-obrazovne ustanove, što predstavlja još jedan razlog za suradnju s vanjskim suradnicima. Situacija je otežana činjenicom što se Državni pedagoški standard ne poštuje, a autori Švegar i sur. (2020) potvrđuju da navedeno predstavlja realnost u 326, od mogućih 913 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Od navedenih 326, 233 škole ne zapošljavaju dovoljan broj stručnih suradnika, a 156 škola s 15 ili više djece s teškoćama ne zapošljava stručnjaka edukacijsko-

rehabilitacijskog profila. Prema Smjernicama (2021), stručni suradnici imaju odgovornost aktivne suradnje s pružateljima usluga izvan odgojno-obrazovne ustanove (primjerice socijalni pedagog, logoped, psiholog...) u svrhu osiguravanja programa koji je primjeren učeniku s teškoćama. U skladu s navedenim, važno je da škola surađuje s ustanovom koja je specijalizirana za teškoće koje učenik ima, a u kojima se kontrolira i/ili rehabilitira. Navedena suradnja otvara mogućnost podrške i savjeta, ali i sigurnosti učiteljima u radu s učenicima s teškoćama (Bakota i Čilić Burušić, 2013). Procjena učenika koji imaju slušne i govorno-jezične teškoće, suradnja na dokumentaciji potrebnoj za utvrđivanje individualiziranih programa, pružanje usluga osposobljavanja (profesionalni razvoj) i savjetovanja odgojno-obrazovnih subjekata - situacije su koje iziskuju suradnju posebne i redovite ustanove, kada je u pitanju razvoj slušanja kod učenika (Muncy, Yoho i Brunson McClain, 2019). Ukazujući na važnost interdisciplinarnе suradnje, u sljedećem poglavlju nastojat će se prikazati najčešći oblici suradnje stručnjaka iz različitih područja.

4.3.1. Oblici interdisciplinarnе suradnje

Interdisciplinarnost struka u odgojno-obrazovnim ustanovama jedno je od temeljnih načela odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama (Okvir, 2017). Interdisciplinarn pristup iziskuje suradnju svih aktera koji na posredan i neposredan način rade s učenicima s teškoćama. Ciljevi posrednog (neizravnog) i neposrednog (izravnog) rada slični su, a odnose se na poboljšavanje uspješnosti razvoja učenika u redovitom razrednom odjelu (Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng, 2017).

Neposredni načini na koje je stručni suradnik uključen u rad s učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem su produženi stručni postupak i rehabilitacijski program, u okviru kojih im je pružena podrška, a kojeg provodi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila - logoped (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Ako se produženi stručni postupak odvija u specijaliziranoj ustanovi, moguće je da, uz logopede, isti provode i fonetičari. Njihova zadaća je, osim rada na rehabilitacijskom programu, pomoći učenicima u ostalim aspektima razvoja (Praznik i Valjak, 2013). Iako još uvijek nije zaživjelo u Hrvatskoj, sukladno sve većem uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav razvio se model nazvan *co-teaching*, a radi se o suradnji nastavnika i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Uključuje zajedničko poučavanje u istoj učionici, uz pretpostavku zajedničkog planiranja, konstruiranja i ocjenjivanja u nastavi. Istraživanja pokazuju da navedena vrsta suradnje koristi učenicima

kada su u pitanju društveni i akademski ishodi, kao i ponašanje učenika. Prakticiranje modela *co-teaching* zahtjeva kvalitetnu pripremu dionika, pri čemu je naglasak na razvoju komunikacijskih vještina te vrijednosti poput poštovanja, uzajamnosti i jednakosti (Kokko, Takala i Pihlaja, 2021).

S druge strane, posredno djelovanje uključuje rad s učiteljem pri čemu se neizravno djeluje na razvoj učenika s teškoćama. Gottlieb i Rathmann (2014, prema Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng, 2017) identificiraju četiri kategorije neizravne suradnje. Prva je *advisory model*, a uključuje davanje savjeta i propisivanje rješenja za specifične probleme u odgojno-obrazovnom procesu. Druga je *consultative model*, a uključuje savjetovanje usmjereno na specifična rješenja vezana za rješavanje određenog problema. Treća je *model of inspiration*, a podrazumijeva uvid u nova znanja, shvaćanja i pristupe u radu. Posljednja kategorija pokazala se najprimjerenijom kada su u pitanju ishodi učenika. Naziva se *model of professional discussion*, a dionici ovog modela su „partneri u raspravi“, koji zajednički identificiraju problem u praksi i nude zajedničko rješenje problema. Preduvjeti koji bi trebali biti zadovoljeni su jasne vrijednosti, principi, vizija i ciljevi na kojima se zasniva dogovorena suradnja. Dionici, među kojima bi trebala vladati podrška, povjerenje, kompromis i komunikacija, trebali bi prepoznati potrebe i uzajamne dobrobiti suradnje. Dionici trebaju biti angažirani, predani i uključeni u suradnju (Kovač i Buchberger, 2013). Međutim, interdisciplinarna suradnja sadrži i potencijalne izazove koji će biti prikazani u nastavku teksta.

4.3.2. Barijere u interdisciplinarnoj suradnji

Unatoč tome što stručni suradnici trebaju promovirati načela i vrijednosti inkluzivnog obrazovanja kao preduvjeta stvaranja inkluzivnih uvjeta obrazovanja (Bakota i Čilić Burušić, 2013; Smjernice, 2021), postoje odgojno-obrazovni djelatnici koji se protive inkluzivnim vrijednostima i smatraju da djeci s teškoćama nije mjesto u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu. Stoga interdisciplinarnost u radu, kao preduvjet stvaranja inkluzivnog okruženja smatraju nepotrebnom, odnosno gubitkom vremena. Tako u istraživanju autorice Finka (2021) većina ispitanika (konkretno 58,8%) smatra da redoviti odgojno-obrazovni sustav nije u potpunosti optimalan za napredovanje učenika s teškoćama. Podijeljenost u vrijednostima, gdje polovica ispitanika smatra da djeca s teškoćama trebaju pohađati redoviti razredni odjel, dok druga polovica misli da je djeci mjesto u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, rezultati su do kojih dolazi autorica Bliznac (2021), pri čemu mentalitet pojedinca

predstavlja jednu od ključnih prepreka u razvoju suradnje. U tom se kontekstu stvaraju *kulturne barijere*, odnosno vrijednosti i uvjerenja kojima se vode djelatnici u svom radu, a koje istovremeno sprječavaju razvoj suradnje (Vadala, 2014). Prema Muncy, Yoho i Brunson McClain (2019), stručni suradnici kao jedan od ključnih izazova, uz nedostupnost stručnog kadra, navode nedostatak vremena, navodeći da školski sustav, uz ostale dnevne zadatke, ne dopušta dovoljno vremena za odgovarajuću suradnju. Unatoč tome što službeni dokumenti na razini Republike Hrvatske zagovaraju važnost suradnje kao preduvjet razvoja inkluzivnog obrazovanja, rezultati istraživanja pokazuju nedovoljno razrađene mehanizme suradnje među sustavima koji uglavnom funkcioniraju fragmentirano i vertikalno su organizirani. Nedovoljno razrađen standardiziran postupak suradnje, rascjepkanost poslova među djelatnicima u istoj instituciji (Bouillet, 2014), kruto određen raspored aktivnosti u koji je teško uključiti aktivnosti kojima se potiče suradnja djelatnika pripadaju kategoriji *strukturnih barijera* koje koče razvoj suradnje. Za kraj, prisustvovanje raznim sastancima i edukacijama, rad s dokumentacijom i ocjenjivanje samo su neke od *profesionalnih barijera* koje najčešće onemogućavaju suradnju (Vadala, 2014).

5. Metodologija

5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

U teorijskom okviru navedeni su osnovni dokumenti Republike Hrvatske, prema kojima su u načelu ostvarene zakonske pretpostavke za utemeljenjem odgoja i obrazovanja u skladu s inkluzivnim vrijednostima. Zakonske pretpostavke su okvir na temelju kojega se događaju promjene u praksi. Većina rasprava istraživača odnosi se na trokut obrazovne politike koji sadrži odnos triju ključnih aktera koji su zainteresirani za odgojno-obrazovne promjene: istraživanje, koje se očituje kroz proučavanje odgoja i obrazovanja od strane sveučilišta i ostalih istraživačkih centara; politika, koja se očituje kroz djelovanje ministarstva na državnoj razini, a koje treba biti utemeljeno na rezultatima istraživanja; i naposljetku praksa, promatrana kroz djelatnosti subjekata u odgojno-obrazovnim institucijama. Uz politiku i istraživanja, odgojno-obrazovna praksa, kao predmet istraživanja i/ili korisnik rezultata, bitan je čimbenik u donošenju odgojno-obrazovnih promjena. Konsenzus stručnjaka je jasan; politika na državnoj razini prenamaglašen je dio trokuta, praksu se premalo pita i istražuje, a rezultati istraživanja (obrazovanja) premalo se iskorištavaju (Kovač, 2007). S obzirom na prilagođenost programskog sadržaja djeci urednog razvoja, jasno je i da put prema stvaranju inkluzivnih odgojno-obrazovnih ustanova uključuje stručno-rehabilitacijsku podršku učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Unatoč tome što naglasak na inkluziji u odgojno-obrazovnom kontekstu Republike Hrvatske postaje sve jači, rijetki su radovi koji proučavaju navedenu podršku u praksi. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati razinu osigurane stručne podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima u redovitim osnovnim školama. Iz navedenog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

1. Jesu li zadovoljene vrijednosne pretpostavke za uspješnu inkluziju?
2. Kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi?
3. Kako ispitanici procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi?

5.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2022. godine, na području Grada Zagreba i Splitsko-dalmatinske županije. Kriterij za odabir ispitanika prigodnoga uzorka je sudjelovanje u posrednom i neposrednom radu s učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjima. Tako je preduvjet za provođenje istraživanja bio pronaći redovite škole koje pohađaju učenici sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjima. S težnjom da se dobije cjelovita

slika trenutnog stanja u praksi, u istraživanje su nastojali biti uključeni odgojno-obrazovni djelatnici različitih profila (Milas, 2005), pa je shodno tome u istraživanju sudjelovalo sedam stručnih suradnika (pet pedagoginja, jedna socijalna pedagoginja i jedna logopedinja) i dvije učiteljice (učiteljica predmetne i učiteljica razredne nastave) odabranih redovitih škola. Kontaktiranjem redovitih ustanova pristupom preko rukovoditelja ustanove ili direktnim pristupom prema stručnim suradnicima i učiteljima/nastavnicima, putem molbe tražilo se sudjelovanje u istraživanju. S obzirom na prirodu istraživanja, unutar koje su ispitanici iznosili podatke o vlastitom profesionalnom radu, kao i o radu ustanove, bilo je važno osigurati mogućnost informiranog donošenja odluke o sudjelovanju u istraživanju, uz pretpostavku poznavanja svrhe, cilja, garancije anonimnosti i ostalih podataka vezanih za istraživanje. Stoga se potencijalnim ispitanicima uputilo Informativno pismo (Prilog 1) u kojemu su jasno navedene informacije o istraživanju. Ispitanici koji su pristali na sudjelovanje u istraživanju, prije provođenja intervjua trebali su ispuniti Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2), kojom potvrđuju svoje sudjelovanje i informiranost o svim podacima vezanima za istraživanje.

5.3. Postupci i instrumenti istraživanja

S obzirom na to da je ovo istraživanje usmjereno na razumijevanje istraživanog socijalnog konteksta, upravljanog značenjima koja mu pridaju sudionici tog konteksta, a zatim opisivanje i interpretiranje navedenih značenja (Gray, 2009), isto je utemeljeno na kvalitativnoj metodologiji. Za potrebe istraživanja korišten je polustrukturirani intervju koji se sastoji od nekoliko već predloženih tema čija pitanja ne prate visoko strukturirani protokol. U tim situacijama intervju je usmjeren na postavljen istraživački problem, ali se ispitivanje odvija više u formi razgovora (Halmi, 2013). Osnovna zamisao korištenja polustrukturiranog intervjua u ovom istraživanju je, koristeći jasna i nesugestivna pitanja, steći nove perspektive i uvide u istraživački problem (Milas, 2005). Tako je na temelju teorijskog okvira, istraživačkog cilja i konstruiranih pitanja nastao protokol (Prilog 3), koji sadrži pitanja otvorenog tipa. Iako je tijekom razgovora uglavnom pratio pitanja, nastojala se stvoriti ugodna i opuštana atmosfera koja bi ispitanicima omogućila slobodnije odgovaranje na pitanja. Osim toga, zamišljeno je da se intervjui provode uživo, licem u lice. Međutim, uzimajući u obzir specifičnost organizacije svake pojedine škole kada je u pitanju primanje stranaka, kao i osobne razloge ispitanika (primjerice, zdravstveni razlozi, rizične skupine...) s obzirom na epidemiološku situaciju, bio je omogućen asinkroni intervju onim ispitanicima koji na tome

inzistiraju. Asinkroni intervju bio je osiguran putem e-pošte, pri čemu su pitanja, Informativno pismo i Suglasnost poslani u elektronskoj verziji.

5.4. Postupak analize podataka

Analiza podataka dobivenih sinkronim i asinkronim intervjuima odvijala se na sljedeći način. Za početak, svi audiozapisi dobiveni sinkronim intervjuom su preslušani dva puta, kako bi razumijevanje i interpretacija podataka bili što uspješniji. Prilikom drugog preslušavanja, podaci su transkribirani, nakon čega su detaljno iščitavani. Podaci dobiveni asinkronim intervjuom su nakon prikupljanja detaljno iščitavani. Nadalje, svi podaci su kategorizirani prema unaprijed postavljenim istraživačkim pitanjima. Kako bi se stvorila bogatija slika istraživanja, temeljena na različitim perspektivama i iskustvima, prikaz podataka sadrži odgovore koji najbolje prikazuju mišljenje ispitanika, kao i one koji su bili u suprotnosti s većinom odgovora. Iako je u istraživanju korištena isključivo metoda intervju, radi se o dva različita oblika provođenja istog, koji iziskuju različite uvjete i načine provođenja. Stoga se analiza sastoji od dva dijela; prvi dio se odnosi na analizu podataka dobivenih sinkronim, a drugi asinkronim intervjuom. Prikazani podaci povezani su s relevantnom literaturom.

5.5. Analiza podataka dobivenih sinkronim intervjuom

5.5.1. Jesu li zadovoljene vrijednosne pretpostavke za uspješnu inkluziju?

S obzirom na to da je preduvjet za stvaranje inkluzivne škole, pa tako i pružanje odgojno-obrazovne podrške, vjerovanje u inkluzivne vrijednosti (Bakota i Čilić Burušić, 2013), ispitanicima su postavljena pitanja *Promiče li Vaša škola vrijednosti inkluzije i integracije? Zašto?*. Dvije ispitanice dale su potvrđan odgovor, a kao razloge zašto prevladavaju navedene vrijednosti su postojanje posebnog razrednog odjela, integracija u redovite razredne odjele i ekipiranost stručne službe. U nastavku slijedi primjer odgovora:

Ispitanica 3: *Smatram da naša škola promiče ove vrijednosti prvenstveno, evo, imamo u našoj školi već pet godina i posebni razredni odjel, znači, u koji su integrirana djeca s većim poteškoćama, na način da se glavni dio nastave sluša u posebnom razrednom odjelu, a odgojne predmete, odnosno predmete kulture s određenim razredima, ovisno o kronološkoj dobi djece. A isto tako, znači, u redovne razredne odjele i integrirana su brojna djeca s poteškoćama različitog tipa, tako da zaista, i uz pomoćnike u nastavi, ako je potrebno, je li, opet ovisi od djeteta do djeteta. Svakako u biti promičemo vrijednosti inkluzije i integracije.*

Jedna ispitanica navodi da se navedene vrijednosti promiču, ali na deklarativnoj razini, zato što u školi ne postoje uvjeti za ostvarenje inkluzije i integracije, poput nedovoljnog broja stručnih suradnika, nedostatka prostorne i materijalne opremljenosti i needuciranosti učitelja. Do sličnih rezultata dolaze i autorice Dulčić i Kondić (2002), navodeći da uvjeti za provođenje navedenih vrijednosti uopće nisu zadovoljeni. Stoga odgovori poput navedenog nisu začuđujući, s obzirom na to da su povezani s brojnim preprekama s kojima se odgojno-obrazovni djelatnici suočavaju u svakodnevnoj praksi (Bouillet i Bukvić, 2015).

Ispitanica 1: Pa, naša škola, kao i većina škola, vjerujemo, ovoga, stvarno, promiče vrijednosti inkluzije i integracije, međutim ono što smo prije u nevezanom razgovoru rekli, zapravo uvjeti ne postoje. Znači, uvjeti bi prije svega bili dovoljan broj stručnih suradnika koji bi se bavio s djecom s posebnim potrebama, oprema škole; znači prostorni uvjeti, oprema didaktičkim materijalima i tako... u praksi vidimo da zapravo mladi ljudi dolaze s različitih fakulteta, a da nisu čuli ništa o osnovnim nekim teškoćama s kojima se danas normalno svi učitelji u svom radu susreću... to je sve na deklarativnoj razini da, je l', ali ja smatram da bi se jako trebalo poraditi na uvjetima da ta onda integracija zaista bude i uspješna.

Jedna ispitanica smatra da njezina škola promiče proces integracije, ali ne i inkluzije.

Ispitanica 2: Obzirom na tu dugogodišnju suradnju s Poliklinikom SUVAG... kada se krenulo s uključivanjem djece u ovu školu, tada je to bio proces integracije. Nekako je, moram reći ostao i dalje više kao proces integracije... sam proces inkluzije je novijega datuma je l', to je nešto što ima jedan drugi kontekst i drugačiji pristup uključivanja bilo koje populacije djece s razvojnim teškoćama... Mi smo nekako ostali i dalje na razini edukacije s tog stručnog konteksta... iskreno ne mogu reći da provodimo inkluziju.

Na pitanja *Smatrate li da bi djeca oštećena sluha uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?* većina ispitanica smatra da djeca sa slušnim oštećenjem uredno funkcioniraju u njihovim školama, ali da generalno ne mogu odgovoriti na to pitanje jer je potrebno uzeti u obzir djetetov cjelokupni razvoj, razinu oštećenosti sluha i je li oštećenje izolirano ili je u kombinaciji s drugim oštećenjima.

Ispitanica 4: Iz mog iskustva, meni se čini da bi oni dobro napredovali u redovnom sustavu. Međutim, to ipak ovisi o oštećenosti sluha. Znači, moguće da... dijete koje ima veće

oštećenje sluha bi trebalo možda i kombinirati, kombinirati poseban odgojno-obrazovni sustav, znači pretpostavimo recimo kao što je SUVAG, i oni sigurno imaju tu kombinaciju. Mi to u Splitu nemamo ali, za sada ja nisam evo susrela neku djecu koja imaju tako veće teškoće, pa mogu reći da iz mog iskustva bi se oni uspješno uklopili, ali to ovisi o dijagnozi.

Iako se nisu u potpunosti opredijelile kada je u pitanju odgoj i obrazovanje djece sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem u redovitoj školi, ispitanice navode vlastita pozitivna iskustva o školovanju djece s navedenim oštećenjem zajedno s djecom urednog razvoja. Dobiveni rezultati su u skladu s povoljnim stavovima o uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovite škole, kao i u istraživanjima autorica Bosnar i Bradarić-Jončić (2008).

Na pitanja *Smatrate li da bi djeca s govorno-jezičnim oštećenjima uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?* većina ispitanica, kao i za djecu slušnog oštećenja, prema vlastitom iskustvu navode da djeca s govorno-jezičnim oštećenjem uredno funkcioniraju u njihovim školama, međutim generaliziranje redovitih škola kao onih najpovoljnijih u ovom kontekstu ne vide kao mogućnost, uzimajući u obzir posebnost svakog djeteta.

Ispitanica 3: *... ukoliko djeca u biti imaju primarno govorno-jezična oštećenja, je li, koja ih ne ograničavaju u savladavanju nastavnog programa u redovnom školskom sustavu, uz podršku koju naravno im taj sustav i osigurava, ne vidim razloga zašto oni ne bi bili uključeni integrirani u redovni sustav, ali ako opet, je li, za dobrobit djeteta i kontekst poteškoće primjerenije i bolje znači, poticajnije za dijete da se obrazuje u nekom drugom sustavu, onda zašto ne?*

Dvije ispitanice kao ključan čimbenik u ovom odgovoru naglašavaju i postojanje stručnog tima koji djeci s govorno-jezičnim oštećenjem može pružiti rehabilitacijsku podršku. Ako profil logopeda izostane, jedna ispitanica navodi da je uspješnost djece u tom kontekstu u ruci roditelja, odnosno njegovoj mogućnosti da djetetu omogući rehabilitaciju izvan ustanove, s obzirom na to da neke odgojno-obrazovne ustanove nemaju zaposlene stručne suradnike primjerene za navedenu kategoriju teškoće.

Ispitanica 1: *Da li bi djeca uspješnije napredovala negdje drugdje, ja to ne mogu znati, jer, ovisi o tome koliko su i roditelji angažirani oko problema, vode li djecu negdje na govorne terapije, jezične, logopedске terapije. Sve to jako ovisi o angažiranosti roditelja, je*

l'? Tako da, oni koji rade na tome, djeca su u našoj školi uspješnija, a oni koji ne poduzimaju ništa, naravno da su djeca automatski neuspješnija. Ja sam u svakom slučaju za to da se stvore preduvjeti da bi djeca bila uspješna, ali evo, recimo, u našoj školi imamo logopeda, defektologa, logopeda samo na pola radnog vremena. Znači ta osoba, logoped, praktički može napraviti trijažu i nekoliko djece uzimati jednom tjedno po pola sata, što je kod većih govorno-jezičnih teškoća apsolutno nedovoljno. Tako da, velim, puno roditelja vodi na privatne logopedске terapije. Za SUVAG i takve institucije znamo da i nemaju mjesta za, evo trenutne informacije od roditelja je da se čeka po dvije godine da se dijete uključi na logopedsku terapiju.

Na pitanje *Smatrate li nužnim preduvjetom školovanja djece oštećena sluha i govorno-jezičnog oštećenja imati zaposlenog stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila?*, odgovori su uglavnom bili potvrdni, u rasponu od *apsolutno* do *bilo bi dobro*, *bilo bi poželjno*.

Ispitanica 1: *Da, apsolutno, bez toga, mislim da ta integracija i inkluzija niti neće dati očekivane rezultate. Evo, mi smo sad baš trenutno zatražili od Ministarstva, ovoga, imamo, kako nemamo pravo na trajno zapošljavanje bilo kojeg profila stručnog suradnika, ali Ministarstvo svake godine odobri jedan broj stručnih suradnika gdje može se uzeti pripravnik na godinu dana, pa sam evo baš s tom ravnateljicom dogovorila da ćemo ovog puta tražiti edukacijskog rehabilitatora, upravo iz tog razloga što jako puno djece ima te govorno-jezične teškoće, sve više, ove godine naročito. Imamo puno djece isto s poremećajem iz spektra autizma i tako mislim da nam je edukacijski rehabilitator neophodan za stalno, ne samo kao pripravnik na godinu dana nego za stalno, i da u općenito, u sustavu ima premalo stručnih suradnika i psihologa i edukacijskih rehabilitatora.*

Samo je jedna ispitanica navela da nužnost zaposlenja stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila ovisi o stupnju teškoće.

Ispitanica 3: *Opet, ovisi o stupnju oštećenja u biti sluha kod djeteta, djeteta znači, i govorno-jezičnoj poteškoći, ali evo, nama ovaj stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskog profila u našoj školi radi u posebnom razrednom odjelu, znači za učenike koji su integrirani u redovne razredne odjele s ovakvim poteškoćama ne vidimo za sada potrebu ovakvog stručnog suradnika, je l', ovakvog profila.*

Prvim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi jesu li zadovoljeni osnovni vrijednosni uvjeti koji su polazište za provođenje integracije i inkluzije kada su u pitanju djeca sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Daljnjom analizom rezultata nastojat će se utvrditi koliko su vrijednosti i vjerovanja koje navode ispitanice utjelovljene u praksi, konkretno u kontekstu stručno-rehabilitacijske podrške.

5.5.2. Kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi?

Na pitanje *Smatrate li da stručni suradnici u Vašoj školi mogu osigurati podršku djeci s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* odgovori ispitanica su različiti. Dvije ispitanice navode da je njihova stručna služba upotpunjena, a shodno tome i mogućnost adekvatne rehabilitacije djece sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 3: Pa da, mi imamo stručno dobro ekipiranu školu što se tiče stručne službe... uz pedagoga i psihologa, imamo i defektologa logopeda, tako da upravo kolegica logoped može zaista u svom tretmanu pružiti i pruža podršku djeci upravo s ovakvim oštećenjima. Oni su, u biti, nakon redovne nastave ili u dogovoru s roditeljima uvijek u tretmanu kod naše kolegice, tako da zaista i u onom savjetodavnom radu s učiteljima ili nekako veću ulogu ima, po pitanju ovih poteškoća kolegica logoped.

Ispitanice koje navode da nemaju upotpunjenu stručnu službu odgovaraju na sljedeći način: jedna ispitanica je neodlučna oko odgovora, navodeći da je organizacijski dio podrške pokriven, primjerice pronalaženje pomoćnika u nastavi. Međutim, rehabilitacijski dio nije u dovoljnoj mjeri zadovoljen, uzimajući u obzir to da je ona, uz logopeda koji radi na pola radnog vremena, jedini stručni suradnik u školi, a da je broj djece koja imaju primjeren oblik školovanja 38, pri čemu je riječ o nepoštivanju Državnog pedagoškog standarda (2008).

Ispitanica 1: I da i ne. Da toliko koliko su angažirani... mi pružamo podršku toj djevojčici s oštećenjem sluha na način da koordiniramo oko pronalaženja pomoćnika, organizacijski je l', ali podrška po meni zapravo više se može smatrati tretmanom. Tako da taj dio sigurno ne možemo u ovakvom sastavu kakvom jesmo i u ovakvim okolnostima u kojima jesmo. Ja sam pedagog, ali kažem, pola radnog vremena logoped uzme pola sata tjedno tu djevojčicu i evo od ovih drugih teškoća, jezično-govornih, ovoga, nekoliko djece. Međutim, mi trenutno imamo u školi 38 rješenja o primjerenom obliku školovanja gdje je većina djece koja ima ta rješenja uz neke druge dijagnoze imaju i jezično-govorna oštećenja.

Škola u kojoj također izostaje stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskog profila, svoju podršku opisuje praćenjem napretka i rada učenika. Međutim, izostanak stručnjaka navedenog profila zamijenjen je suradnjom s Poliklinikom SUVAG, čiji stručnjaci (fonetičari i logopedi) dolaze u prostorije škole i vode produženi stručni postupak te informiraju djelatnike redovite škole o napretku i radu s učenicima.

Ispitanica 2: To mi i radimo... mi smo involvirani i od dolaska djeteta u školu, je l', i pratimo njegov napredak i njegov rad. Puno razgovaramo o njima i na sjednicama naših razrednih vijeća... Tim sjednicama razrednih vijeća nam prisustvuju i voditelji grupa produženog stručnog postupka, znači oni su redovni članovi naših sjednica razrednih vijeća i, između ostaloga, razgovaramo i o toj djeci, o njihovom napretku, a i ti ljudi nama onda daju i stručno potrebne informacije i... govore u okvirima teškoće s ciljem davanja savjeta, što u stvari dijete može i na koji način bi bilo dobro s djetetom raditi.

Na pitanje *Jesu li u individualiziranim odgojno-obrazovnim programima izražene jake strane učenika s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* sve ispitanice smatraju da je potrebno poticati jake strane učenika s navedenim kategorijama oštećenja i da je to u njihovim školama zastupljeno. Međutim, unatoč tome što potiče učitelje da individualiziraju program rada, jedna ispitanica navodi da to ne ovisi o njoj kao stručnoj suradnici, već o učiteljima, ostavljajući prostor za razmišljanje o realnom stanju u školama.

Ispitanica 4: To je ono što trebalo biti... znači, jasne upute su učitelji dobili za izradu tog individualiziranog odgojno-obrazovnog programa ili eventualno prilagođenog programa... u jednoj i drugoj verziji je neophodno da učitelj upozna dijete, da mu ispričamo o čemu se radi dijagnostički, da on zapravo čini neke njegove prednosti, je l'. E sad, koliko će to netko provesti, to sad ne ovisi uvijek sve o nama, i tako, ne bih ulazila u detalje. U ovom slučaju to bi bilo jako pozitivno kod ovog dječaka, ali praksa nije uvijek baš takva.

Jedna ispitanica navodi da se individualizirani odgojno-obrazovni program (drugim riječima: osobni kurikulum) ne provodi na pisanoj, nego na usmenoj razini.

Ispitanica 1: Pa mi to stavimo ovdje gdje je dijete uspješnije, naravno, nećete dijete koje ne čuje, da, prisiljavati da, ne znam, sudjeluje u glazbenoj kulturi, ali sudjeluje jer je integrirano i mora biti na tim satovima, naravno. Ali ovoga, znači, mora se zapravo, pa i

djeci koja nemaju oštećenja, zapravo morate danas svakom djetetu individualizirati - ne, ne pisano, ali zapravo učitelji moraju sa svakim djetetom raditi individualizirano.

Prema Okviru (2016), osobni kurikulum je pisani kurikularni dokument pripremljen za pojedinog učenika s teškoćama.

Na pitanje *Pružaju li se dodatni edukacijsko-rehabilitacijski programi (rehabilitacijski program ili program produženog stručnog postupka) djeci sa slušnim i jezično-govornim oštećenjem unutar škole ili u specijaliziranim (posebnim) ustanovama?* dvije ispitanice navode da se pružaju, jedna ispitanica navodi da se pružaju isključivo u okviru posebnog razrednog odjela, a da je djeci koja idu u redoviti razredni odjel rehabilitacija osigurana u posebnoj ustanovi Slava Raškaj, a jedna ispitanica navodi da se rehabilitacija u njihovoj školi ne provodi.

Ispitanica 4: *Evo, u slučaju moje škole, znači, budući da sam ja logoped - govorni terapeut, znači, dobar dio tih učenika je obuhvaćen logopedskim tretmanom, u smislu neke dijagnostike, razgovara s roditeljima, samog tretmana. Ali, to je ono što ja mogu obaviti, s obzirom na to da našu školu pohađa 54 djece s govorno-jezičnim i 2 sa slušnim oštećenjem. Recimo, normalno, kod većih teškoća ako se radi o slušnim teškoćama, tu obavezno bi dijete trebalo biti uključeno u neku specijaliziranu ustanovu, koja bi još dalje, dodatno omogućila dodatni rad. Mi ovdje imamo i taj SUVAG aparat, ako ga vidite tamo u pozadini, jer sam ja svojevremeno završila taj njihov tečaj, je l', davno to bilo i škola je dobila mogućnost kupnje ovog aparata koji sad već malo stariji, je l', ali svakako je koristio, eto, u rehabilitaciji.*

Iako se rehabilitacija odvija u školi, s obzirom na to da školu prethodne ispitanice pohađa dvoje djece sa slušnim i 54 djece s govorno-jezičnim oštećenjem, javlja se opterećenje stručnjaka zbog velikog broja djece kojima je potrebna rehabilitacija, a koji je ne mogu dobiti.

Na pitanje *Tijekom svog obrazovanja u okviru kojih kolegija ste se susreli sa sadržajima vezanima uz rad s učenicima s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?*, odgovori će biti dovedeni u vezu s odgovarajućim profilom stručnjaka. S obzirom na to da su u sinkronom intervjuu sudjelovale tri pedagoginje i jedna logopedinja, odgovori su sljedeći: jedna pedagoginja navodi da se nije susrećala s takvim sadržajima tijekom studija, druge dvije pedagoginje su se susrele u manjem opsegu u okviru kolegija *školska higijena, specijalna*

pedagogija i školska patologija, a logopedinja navodi da je cijeli studij bio posvećen takvoj populaciji djece. Zanimljivo je kako se odgovori stručnjaka istog profila razlikuju, ali je potrebno naglasiti da se radi o značajnoj dobnoj razlici među stručnim suradnicama istog profila.

Na pitanje *Smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?* sve ispitanice navode da to nije dovoljno da bi se procijenile kompetentnima za rad s navedenim kategorijama oštećenja.

Ispitanica 2: *Koliko se sjećam, nismo imali nikakve posebne kolegije, ali smo imali jedan kolegij koji se zvao školska higijena i koji nam je držala, inače, jedna školska liječnica, jedna liječnica nam je držala taj kolegij. Bio je dosta interesantan, čak postoji knjiga iz tog područja i ona nas je tada upoznavala s određenim vrstama teškoća koje su bile prisutne u osnovnim školama, ali nisu bile u takvom, u takvoj, u takvom dijapazonu i nisu bile toliko, ovaj, raširene kao što su, i definirane, kao što su recimo definirane danas, tu je napravljen veliki napredak i benefit za samu djecu.*

Ispitanica 1: *Ne, ne, nikad. Dobro, ja sam starija generacija i nismo imale uopće, ovoga, ne samo o učenicima s oštećenjem sluha, nego ni o kojoj drugoj dijagnozi, poteškoći, ovoga, nitko nas nije na to pripremao, ali mi se čini da je danas tako, da se zapravo nije puno toga promijenilo. Smatram da bi apsolutno trebalo uvesti na sve pedagoške fakultete minimalno - ne 1 semestar, 1 kolegij, nego barem 2 kolegija o općenito svim vrstama teškoća kod djece s kojima se mi danas evo, u praksi susrećemo, a njih je sve više i više, naročito autistični spektar.*

Na pitanja *Jeste li se stručno usavršavali u području rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem? Ako jeste, smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?*, tri ispitanice su odgovorile potvrdnim odgovorom, a jedna ispitanica navodi da se nikad nije educirala u tom području, opravdavajući svoj odgovor time da je to uglavnom posao logopeda. Od tri ispitanice koje su se stručno usavršavale, jedna se usavršavala prije *sedam ili osam godina*, jedna *davno*, a jedna *tijekom studija*.

Ispitanica 1: *Da, da, jesmo... naša škola, kao što sam vam prije rekla je sudjelovala, to je bilo davno, malo je učitelja ostalo, svi su otišli u mirovinu kad smo se, ovoga, educirali.*

Imali smo suradnju sa SUVAG-om, ovoga, gdje su naši učitelji i prije nego što su dobili djecu s oštećenjem sluha, znači bili smo nekoliko puta u posjetu SUVAG-u, išli smo kroz njihove te programe i upoznali se s načinima rada s djecom, a isto tako su i njihovi stručnjaci dolazili k nama i naši su se učitelji usavršavali na način da mogu raditi s takvom djecom... Pa tada je to bilo dovoljno. Tada je to bilo jako dobro organizirano... Međutim, dugi niz godina sada više... nemamo takva stručna usavršavanja... ne zato što ne bismo htjeli, nego naprosto što škola niti nema novaca da bi platila stručnjake koji bi eventualno došli predavati, a ovo sve drugo zapravo se može svesti na nekakvu suradnju s nekim institutom ili fakultetom. Znači to zapravo sve ovisi o dobroj volji, da l' neko želi ili ne želi...

Ispitanica 2: Kao što znate, SUVAG ima u svojoj organizaciji edukaciju za rad s tom populacijom djece. Ovaj, i mi smo, mi smo kao škola vam bili aplicirali za sredstva iz Europske unije... znači program je trajao 18 mjeseci i išao je s ciljem dobivanja edukacije svih nas, cjelokupnog kolektiva, za rad s tom populacijom djece, i slušna oštećenja i govorno-jezične teškoće i naša cijela edukacija se provela u Poliklinici SUVAG... Nakon toga smo mi, ovaj, polagali test je l'... imali smo pismeni ispit na kraju edukacije...

Ispitanica 3: Konkretno s ovim oštećenjima ne, nisam, ali jesam drugim, tako da u principu evo, kao što sam rekla, govorno-jezične poteškoće kod djece i konkretno oštećenja sluha više nekako, ovaj, su djeca koja su usmjerena našoj kolegici logoped, nekako je njena struka, pa onda kolegica psiholog i ja iz našeg područja pružamo podršku onoliko koliko možemo, je li, ali primarno u biti logoped radi s njima, tako da mi smo se na neki način, ovaj, dali više u nekakve druge, druge tematike, je l'.

Na pitanje *Koje izazove vidite u (izravnom i neizravnom) radu s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem?* jedna ispitanica navodi manjak vremena koji je rezultat neadekvatne stručne službe koja je, *praktički na jednoj i pol osobi*, druga ispitanica navodi osuvremenjivanje i razvoj u radu s takvom djecom, treća ispitanica navodi da je izazov u *savladavanju nastavnog plana i programa* u čijem procesu veliku ulogu ima učitelj, *njihovoj edukaciji* koja ostaje na principu slobodne volje i koja je *reducirana na edukaciju od strane stručnih suradnika u školi*, a četvrta ispitanica navodi izazov u *socijalizaciji djece sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem* i *kako njihove teškoće zapravo uskladiti sa zahtjevima škole*.

Na pitanje *Imate li prijedloge za poboljšanje rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?*, odgovori će biti dovedeni u direktnu vezu s tipom profila stručnjaka. Od četiri ispitanice koje su sudjelovale u sinkronom intervjuu, tri ispitanice odgovorile su da je edukacija prostor za napredovanje. Jedna pedagoginja navela je edukaciju općenito, druga pedagoginja je uz edukaciju učitelja navela i edukaciju stručnih suradnika. Logopedinja smatra da prema njezinom iskustvu edukacija učitelja za rad s učenicima s teškoćama predstavlja velik izazov, kao i prostor za napredovanjem. Logopedinja i pedagoginja navode da je izazov u tome što edukacija ostaje na razini osobne odgovornosti.

Ispitanica 2: *Mislim da je edukacija uvijek dosta bitna. Mislim za svako područje s kojim se radi u osnovnoj školi. To je, ustvari, jedini način praćenja svih novih zbivanja u radu sa svakom populacijom djece, pa tako i s ovom o kojoj pričamo. Ustvari, danas se edukacija organizira na način da je dosta tih sadržaja dostupno. No, međutim, dolazimo do situacije da je svaki pojedinac odgovoran za sebe.*

Pedagoginja, uz edukaciju učitelja, navodi da je rješenje problema i u rasterećenju uloge stručnog suradnika.

Ispitanica 3: *Više puta sam spomenula kolegicu logoped, ali mislim da kad radite kao stručni suradnik u školi, onda ne radite, u principu samo kao logoped, samo kao psiholog ili pedagog... možda da bi to rasterećenje o kojem stalno pričamo da bi... zaista taj profil stručnjaka mogao baviti se svojim poslom u onom pravom obimu u kojem je to trebao biti i eto, u svojoj struci, da bi trebalo nekako se rasteretiti ovih drugih poslova koje donosi to, to zanimanje stručnog suradnika je l', prije svega mislim na dokumentacijsku djelatnosti, ali i ostale poslove, a pogotovo u školama koje nisu ekipirane kao što smo mi ekipirani, je li, ali je onda logoped jedini stručni suradnik u školi radi puno drugih popratnih poslova, a onda u principu ovaj rad s djecom s bilo kojim poteškoćama, možda pati zbog toga.*

U kontekstu ekipiranosti škola spomenutoj u prethodnom odgovoru, pedagoginja koja je djelatnica u školi koja nije u potpunosti ekipirana, izdvaja se sljedeći prijedlog:

Ispitanica 1: *Imam! Povećati broj stručnih suradnika koji će se baviti. To jedino što, što, što bi moglo poboljšati situaciju trenutno.*

Drugim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi. S obzirom na to da je preduvjet za pružanje adekvatne podrške suradnja djelatnika različitih profila, kao i suradnja sa svim odgojno-obrazovnim akterima izvan ustanove koji su ključni za razvoj učenika, u nastavku će se nastojati utvrditi kako ispitanice procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi.

5.5.3. Kako ispitanice procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi?

Na pitanje *Procjenjujete li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?* sve ispitanice su odgovorile potvrdno, navodeći da je to ključni element za razvoj učenika s teškoćama u razvoju koji se temelji na razmjeni informacija vezanih za djetetov razvoj. Jedna ispitanica u ovom kontekstu navodi važnost suradnje učitelja i voditelja produženog stručnog postupka. Slijedi primjer odgovora ispitanice.

Ispitanica 2: Da, da, to je, to je, mislim da je to ključna jedna stvar... Suradnja se između voditelja grupe i učitelja odvija na dnevnoj bazi i to je jedna, jedna neprocjenjiva vrijednost upravo takve organizacije rada, gdje su svi ljudi u istom objektu je l', gdje su fizički u istom objektu i gdje mogu informaciju izmijeniti istoga trenutka... evo, voditeljice produženih stručnih postupaka su u dnevnim komunikacijama s učiteljicama, pogotovo u razrednoj nastavi, gdje se izmjenjuju te informacije što se radilo, što je za domaću zadaću, kada se pišu kontrolni, što bi trebalo naučiti, učiteljica daje povratnu informaciju kako je dijete funkcioniralo toga dana u školi, kaže što mu, što mu i koji je dio obrazovnog sadržaja djetetu stvarao problem, gdje se još ne vidi napredak, na čemu bi trebalo više raditi da se dođe do napretka. I to, to je ključ cjelokupnog uspjeha ovoga oblika suradnje.

Iako sve ispitanice ističu važnost suradnje, dvije ispitanice odgovaraju da realno stanje u praksi pokazuje da se dobra suradnja ne ostvaruje uvijek.

Ispitanica 1: ...jer bi bilo normalno po meni da, i ako recimo moje dijete negdje završi na psihijatriji u bolnici, ovoga, da liječnik uspostavi neku suradnju sa školom, da pita za dijete, da eventualno traži mišljenje stručne službe, što je dovelo do neke situacije, je l', što mi mislimo je l' da, nekako, međutim, to praktički ne postoji.

Ispitanica 4: Znači to je jedan kontinuitet koji je neophodan da bi se dijete zaista, da bi se razvilo i da bi se razvile njegove mogućnosti u odnosu na njegove, njegov razvojni put, u odnosu na rehabilitacijski postupak, u odnosu na, na zahtjeve škole koji su dosta veliki, u

principu... Međutim, ne može se reći iskreno, iz prakse da mi uvijek ostvarujemo dobru suradnju s roditeljima. Evo, upravo sam navela jedan primjer kako to izgleda kad roditelj ima uputu iz još, iz vrtića, da zapravo... da će to vrijeme prilagodbe suradnje, povezivanja puno dulje trajati, je l', nego što bi to bilo već da je roditelj pripremljen, da je nekako svjesniji problema. To je to. Znači, ta integracija, inkluzija će biti na neki način otežana, u tom slučaju tog učenika.

Na pitanje *U kojim je područjima rada, kada je u pitanju podrška djeci sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem, suradnja djelatnika bila najčešća?* dvije ispitanice navode savjetodavni rad unutar kojega putem upute i primjene stručni suradnici pomažu učiteljima realizirati nastavni plan i program, što upućuje na *advisory model* (Gottlieb i Rathman, 2014, prema Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng, 2017) odnosno davanje savjeta i propisivanje rješenja za specifične probleme u odgojno-obrazovnom procesu. Na navedeni model upućuje odgovor ispitanice koji se odnosi na podršku i pomoć vanjskih suradnika.

Kod jedne ispitanice prepoznaje se *model of professional discussion*, gdje se naglašava aktivnost dionika koji predstavljaju „partnere u raspravi“, a imaju zadatak spoznati problem u praksi i zajednički donijeti rješenje problema.

Ispitanica 2: *Voditeljice produženih stručnih postupaka su u dnevnim komunikacijama s učiteljicama, pogotovo u razrednoj nastavi, gdje se izmjenjuju te informacije što se radilo, što je za domaću zadaću, kada se pišu kontrolni, što bi trebalo naučiti, učiteljica daje povratnu informaciju kako je djece funkcioniralo toga dana u školi, kaže što mu, što mu i koji je dio obrazovnog sadržaja djetetu stvarao problem, gdje se još ne vidi napredak, na čemu bi trebalo više raditi da se dođe do napretka.*

Na pitanje *Tko sudjeluje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa djeteta sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem?* odgovori su različiti. Jedna ispitanica navodi da u izradi sudjeluju stručna služba, učitelj, roditelj i pomoćnik u nastavi, druga navodi stručnog suradnika i učitelja, treća ispitanica navodi primarno učitelja, u suradnji s voditeljem produženog stručnog postupka, dok posljednja ispitanica navodi isključivo stručnog suradnika logopeda. Slijede primjeri odgovora ispitanica s najvećom i najmanjom ekipiranošću stručne službe.

Ispitanica 4: *Pa znači ovdje sudjeluje učitelj principu i mi, tj. dobro ja sada baš ako je riječ o govoru, je l', govorno-jezičnim teškoćama, ali reći ću mi kao stručna služba i učitelj. Znači mi to stvaramo u dogovoru s roditeljem, dakle tu ima još jedan momenat kad si već definirao, ovaj, individualiziran odgojno-obrazovni taj program koji može biti, dakle i prilagođen i individualizirani postupak. Kad smo to recimo definirali, na što ćemo obratiti pažnju, što ćemo reducirati itd., je l', ako je potrebno sad je tu važno dati roditelju uputu. Znači, mi pozovemo tog roditelja i njemu isto pokušavamo približiti kako će kući pomagati djetetu, na koji način, u kojem segmentu, ako dijete ima pomoćnika, znači tu još imamo i tog pomoćnika, da i njemu zapravo približimo što se traži i zapravo tog pomoćnika i to dijete vodim cijelo vrijeme kroz taj, hajdemo reći obrazovni proces, zapravo pratim, to je funkcija praćenja.*

Ispitanica 1: *Pa, u pravilu je to logoped kod nas, jer mi drugog, drugoga suradnika nemamo. Znači, trenutno tu kod nas radi logoped, kao i za sve ostale, ne samo ove teškoće, nego i za sve ostale.*

Na pitanja *Jeste li upoznati s uslugom mobilnih stručnih timova i Centrima potpore? Jeste li koristili takve usluge?* ispitanice odgovaraju da su upoznate s navedenim uslugama, međutim odgovori upućuju na to da niti jedna od navedenih škola nije koristila takve usluge kada su u pitanju učenici sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Razlozi izostanka ovakve suradnje su različiti. Dvije ispitanice navode da za takvom suradnjom nije bilo potrebe, zbog, kako navodi jedna ispitanica, već pružene edukacije u tom području, a druga jer je dijete visokofunkcionalno. Za škole koje se nalaze u Splitsko-dalmatinskoj županiji, ispitanica navodi da takve usluge ne postoje u Splitu.

Ispitanica 4: *Znači, u Splitu imamo centar potpore Vinko Bek kao jedna podružnica vezano za djecu koja su slabovidna. A ovaj slušni dio nemamo u Splitu, tako da eto, dobivamo dolje na Meje Centar za djecu s teškoćama i tako, ali nema mobilnog izvršnog tima.*

Jedna ispitanica navodi kako je škola, vezano za djecu s drugim teškoćama, inicirala suradnju, ali s neuspješnim ishodom.

Ispitanica 1: *Ne, nismo koristili zato što nismo uspjeli, ali vezano na djecu, za djecu sa slušno-govornim oštećenjima nismo. Ali, u vezi, recimo nekakvih drugih situacija smo bili, ovoga, kontaktirali i Ministarstvo koje ima navodno, ovaj, mobilni stručni tim, međutim, nije*

se realiziralo. Kad smo mi tražili pomoć, nažalost, nije se realizirao. Ne mogu reći da nije bilo dobre volje, ali trebalo je zapravo, oni su tražili da mi njima podastremo, prvo, što smo sve mi poduzeli, a onda bi eventualno odlučili da li bi oni došli. Međutim, ima druga situacija koja me jako, ovaj, frustrira. To je kad se mama žalila Ministarstvu, odnosno Agenciji, onda su iste savjetnice odmah došle. Kad je škola u 1. razredu tražila pomoć, znači, radi se o djetetu s vrlo kompleksnim, ovaj, teškoćama, od intelektualnih nadalje, ti su roditelji inzistirali na upisu u redovnu školu i mi smo tražili pomoć da vidimo uopće što ćemo i kako ćemo s djetetom.

Na pitanje *Koji su izazovi u interdisciplinarnoj suradnji?* ispitanice su se u odgovorima uglavnom usmjerile na vanjske suradnike. Dvije ispitanice navode da je priroda suradnje otežana zbog tromosti u organizaciji vanjskih stručnjaka, te da uz *puno muke, napora i traženja* dolaze do stručnjaka, što predstavlja *strukturnu barijeru* koja ostavlja posljedice na ranu dijagnostiku kod djeteta. Dio potonje kategorije barijere je i nepostojanje stručnjaka, odnosno manjak Centara koji surađuju sa školama u Splitu. Jedna ispitanica ističe neusuglašenost u viđenju teškoće i onoga što je djetetu s teškoćama potrebno, što predstavlja *kulturnu barijeru* u pogledu iz perspektive stručnjaka različitih profila, utemeljenu na uvjerenjima i vrijednostima kojima se stručnjaci vode u vlastitom radu (Vadala, 2014).

Ispitanica 4: *Važna je ta suradnja s vanjskim centrima, u ovom slučaju s centrom za socijalnu skrb. Mislim da ona nije baš dobra, to moram naglasiti. To nema veze s nama kao školom, to se odnosi, to bi rekle druge kolegice koje rade po školama. Sad, to je njihova neka organizacija, ne bi uopće u to ulazila, tako da je škola često, često u nezgodnoj poziciji, moram reć'. Ali dobro, eto, nedostaje u Splitu, nedostaje jedan kvalitetan tim ljudi koji bi se bavili s djecom s poremećajem, znači jedan tim psihijatra, dječjeg psihijatra, psihologa. Mislim da fali tu stručnjaka u tom području i neke dobre dijagnostike, recimo iz područja autizma i tako, to nam nedostaje isto kao gradu. Ali to je to.*

Za kraj, ispitanicama je postavljeno pitanje *Želite li na kraju intervjua nešto dodati, a da nije spomenuto?*. Tri ispitanice stavljaju naglasak na izazove s kojima se susreću u odgojno-obrazovnom radu, a jedna ispitanica stavlja naglasak na primjer dobre prakse. Opet se naglašavaju tri problema; jedna se ispitanica osvrće problem rasterećenja stručnih suradnika, a druga naglašava problem manjka stručnjaka i korištenja usluga privatnika. Jedan od izazova usmjeren je na zapošljavanje pomoćnika u nastavi.

Ispitanica 1: *Evo, mi sad imamo trenutno u školi i sedam pomoćnika u nastavi. Od toga je ta jedna znakovna prevoditeljica. Znači, to su djeca koja nikad ne bi bila integrirana u redovnu školu da nemaju pomoćnike i tu stvarno svaka čast, je l' i Gradskom Uredu grada Zagreba, koji to financira. Znam da druge lokalne zajednice financiraju, bez toga to ne bi išlo, iako sad bi posebna tema mogla biti tema o kojoj sad nećemo, a to je tema oko rješavanja problema pomoćnika u nastavi. Znači, tu je puno toga nesređeno i pomoćnici se prečesto mijenjaju. Znači, čula sam da neke druge države u našem okruženju imaju to puno bolje riješeno. Tako da mislim da na tome treba još jako puno raditi, ne samo na statusu pomoćnika, jer su financijski uvjeti jako slabi, ali i na svemu ostalom. Znači, naši pomoćnici, koji su više godina, neki su više godina s djecom, ovoga, oni sada 21.6. ostaju bez posla i 5.9. iduće godine opet nastupaju na posao s tom istom djecom, je l', ukoliko se dogodi da žele, naravno, većina ih ne želi, nađu neke bolje plaćene poslove... pa onda zapravo se dogodi da dijete po četiri, pet pomoćnika u jednoj školskoj godini promijeni, što je neadekvatno, nedopustivo. Dijete s posebnim potrebama se taman navikne na osobu koja bude 2 mjeseca i onda ode, onda dolazi nova osoba, i tako, znači to je samo po sebi jasno da nije dobro riješeno.*

Za kraj, jedna ispitanica je zaključila intervju s primjerom dobre prakse.

Ispitanica 2: *E ima, ima nekih stvari po kojima je, ovaj, kuća SUVAG, Poliklinika SUVAG bila napredna u svome radu i prije sadašnjega vremena... Organizirali su vrste pomoći u onim situacijama i trenucima kada je to stvarno trebalo. Nisu ostajali u okvirima formalnosti, nego su išli za time da pružaju i organiziraju pomoć u odnosu na pojedinca onakvu kakva je njemu tada bila trebala. Ovdje imam slučaj jednog dječaka. Ja sam tek bila došla tada u školu. Taj dječak je već bio ovdje u školi i on je imao, on je došao kao dječak sa slušnim oštećenjem i bio je uključen dolje u grupu produženog stručnog postupka. No, međutim, s vremenom je dječak imao poteškoće i sa vidom... dijagnoza nije bila dobra i to gubljenje vida je bilo dosta rapidno. Tako da od dječaka koji se mogao slobodno kretati po školi i koji je došao u integraciju primarno kao slušno oštećeno dijete, pojavio se znači još jedan problem... to su bile devedesete godine, početkom devedesetih godina, ovaj, je zajedno sa školom i s Poliklinikom SUVAG, tome je dječaku bila organizirana sva potrebna pomoć koja je njemu trebala da bi dijete ostalo u školi, da bi... ostalo u svojem razredu, u svojoj sredini i da ga se ne premješta u neke specijalizirane ustanove, a koje bi mu možda mogle pružiti neke možda, tehnički bolje, ovaj, i vrste pomoći od onoga što je bilo, ali stručni tim*

škole i stručni tim Poliklinike SUVAG je pronalazio načine i vrste pomoći koje su njemu trebale i pronalazio načine kako da se to sve skupa organizira, i u tome su bili jako uspješni. Mi danas recimo to imamo po školama, a kad pomislim, to je sve skupa bila jedna vizija prije svih tih danas organiziranih vrsta pomoći koje imamo u školi. Taj dječak nam je dobio svog osobnog pomagača. Znači, Poliklinika SUVAG je njemu organizirala jednu osobu koja je njemu bila na pomoći, i to nakon nastave... Znači, za vrijeme nastave on se toliko, ono, dobro snalazio po sjećanju i htio je biti samostalan i kretao se po školi, ovaj, samostalno. Njegov vid je bio i izuzetno mali, samo jedan kut mu je ostao za mogućnost čitanja, praćenja i svega, ali savladavanje tog obrazovnog sadržaja i za kasniji rad je on imao svog čovjeka, svoju osobu, koja je kasnije nakon nastave s njim radila i učila... Evo, vizija akademika Guberine i u ono vrijeme je bila baš prava vizija i taj čovjek je bio, ovaj, izvan svog vremena...i to što je on pokretao i što je napravio ustvari u tom području, u radu sa slušno oštećenim djetetom je mislim stvarno ovaj, mu se čovjek stvarno mora diviti. Ali, kroz ovaj primjer sam htjela reći da je ta jedna filozofija kuće i odnos prema svakom pojedincu bio prisutan stalno i išlo se za time da se organizira svaka vrsta pomoći koja je bila potrebna svakom pojedincu. Evo, tako da mi je taj primjer ostao u jednom takvom sjećanju gdje ustvari vidite da se ne odustaje od pojedinca i da se išlo stvarno za time da se napravi sve što se trebalo napraviti. Te dvije kuće, ova škola i sama Poliklinika su u tome uspijevali i vjerojatno zato je ostavila jedan senzibilitet prema toj populaciji djece, više izražen, možda nego u drugim školama.

Navedeni primjer prakse pokazuje zalaganje stručnjaka za razvoj i napredak pojedinca, pri čemu se suradnja specijalizirane i redovite ustanove usmjerila prema tome da se društveni uvjeti prilagođavaju potrebama pojedinca, što ukazuje na inkluzivne vrijednosti samog primjera.

5.6. Analiza podataka dobivenih asinkronim intervjuom

5.6.1. Jesu li zadovoljene vrijednosne pretpostavke za uspješnu inkluziju?

Na pitanja *Smatrate li da Vaša škola promiče vrijednosti inkluzije i integracije? i Zašto?* sve ispitanice navode da njihova škola promiče vrijednosti integracije i inkluzije. Četiri ispitanice navode da su integracija i inkluzija zastupljene u njihovim školama zato što iste pohađaju učenici s teškoćama u razvoju, a od toga dvije ispitanice navode da u njihovim školama postoje odgojno-obrazovne skupine te da su zaposleni pomoćnici u nastavi. Jedna ispitanica odgovara da se educiraju stručnjaci, a jedna da je omogućen razvoj svih učenika.

Ispitanica 4: *Da. U našoj školi preko 50 učenika ima primjereni oblik školovanja. Većina ih je jako dobro socijalizirana u razredu, postižu rezultate u okviru svojih mogućnosti. Trudimo se imati razumijevanja, ali biti i profesionalni prema njihovim roditeljima. Većina učitelja je prošla različite edukacije na temu školovanja učenika s TUR. Također, u našoj školi 18 učenika ima pomoćnika u nastavi čime svakako podižemo kvalitetu inkluzije i integracije. U našoj školi oformljeno je i posebno razredno odjeljenje za učenike s većim teškoćama.*

Na pitanja *Smatrate li da bi djeca oštećena sluha uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?* gotovo sve ispitanice odgovaraju da bi djeca s oštećenjem sluha trebala pohađati redoviti odgojno-obrazovni sustav, a samo jedna odgovara da uspješnost školovanja u redovitom sustavu ovisi o stupnju teškoće, navodeći da bi djeca s blažim oštećenjem sluha uspješnije napredovala u redovitom sustavu, dok bi djeca s jačim oštećenjem trebala pohađati posebni odgojno-obrazovni sustav. Tri ispitanice u svojim odgovorima premještaju težište s djeteta na uvjete škole koji determiniraju njegovu uspješnost u redovitom sustavu, pri čemu je moguće zaključiti da su u odgovorima naglašene inkluzivne vrijednosti (Bakota i Čilić Burušić, 2013). U nastavku teksta slijedi primjer odgovora.

Ispitanica 3: *Napredak učenika sa slušnim oštećenjem u mom razredu je vidljiv, stoga ne vidim razlog zašto ne bi mogli napredovati u redovnom razrednom odjelu. Jedina prepreka tome je nemogućnost škole da se prilagodi njihovim zahtjevima, sama djeca nisu izazov, već manjak stručnjaka koji bi s njima radili i pružali im podršku.*

Navedeni rezultati su u skladu s provedenim istraživanjima prema kojima odgojno-obrazovni djelatnici imaju povoljne stavove prema uključivanju djece s oštećenjem sluha u redovite odgojno-obrazovne ustanove (Dulčić i Bakota, 2008; Stokanović, 2021).

Na pitanja *Smatrate li da bi djeca s govorno-jezičnim oštećenjima uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?* sve ispitanice odgovaraju da djeca s govorno-jezičnim oštećenjem mogu uspješnije napredovati u redovitom sustavu, a tri ispitanice navode da je tome preduvjet prilagodba u odgojno-obrazovnom radu, uključujući adekvatnu stručnu podršku. Jedna ispitanica navodi da uključivanje učenika s navedenim oštećenjem dovodi do govorno-jezičnog, razvoja u socijalizaciji i motivacijskom dijelu ličnosti.

Ispitanica 2: *Uključivanje u redovne razrede pomaže im u boljoj i kvalitetnijoj komunikaciji s vršnjacima, potiče socijalizaciju i motivaciju za rad.*

Rezultati su u skladu s prethodno provedenim istraživanjima prema kojima velik broj odgojno-obrazovnih djelatnika ima povoljan stav prema uspješnosti integracije učenika s govorno-jezičnim oštećenjem (Dulčić i Bakota, 2008). Iako rezultati istraživanja autorica pokazuju vrijednosti integracije, istraživačko pitanje, premda nije precizno postavljeno, uključuje i inkluzivne vrijednosti, koje pokazuju ispitanice u istraživanju. Ono što se ističe bitnim, a spomenuto je i u odgovorima na prethodno pitanje, je izazov prilagodbe okoline potrebama pojedinca, u ovom slučaju prilagodba redovite škole potrebama djeteta s govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 3: *Djeci s govorno-jezičnim poteškoćama potrebna je dodatna stručna pomoć u redovnoj školi, ali oni mogu sudjelovati u nastavi. Oni nisu izazov, izazov je sustav koji im ne omogućava adekvatnu rehabilitaciju, već ovise o privatnicima, a ne može svaki roditelj djetetu omogućiti privatnika. Nedovoljan broj logopeda, socijalnih pedagoga na sve veći broj djece s takvim teškoćama.*

Na pitanje *Smatrate li nužnim preduvjetom školovanja djece oštećena sluha i govorno-jezičnog oštećenja imati zaposlenog stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila?* odgovori gotovo svih ispitanica se ne razlikuju, smatrajući zapošljavanje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila nužnim preduvjetom za školovanje djece sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 4: *Smatram da bi stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskog profila svakako trebao biti preduvjet za školovanje djece s teškoćama općenito, ali nažalost zbog nedostatka stručnog kadra u praksi imamo različite situacije. To često dovodi do različitih propusta i potencijalnih frustracija djece, učitelja i roditelja.*

Ispitanica 5: *Definitivno. Kako ćete bez stručnog suradnika tog profila pružiti rehabilitaciju djetetu? Nažalost, situacija je takva kakva jest. U mojoj školi nema zaposlenog stručnjaka rehabilitacijskog profila i jako nam je teško jer djeci ne možemo pružiti rehabilitacijsku podršku, što je naša dužnost.*

Samo jedna ispitanica navedeno smatra to poželjnim, ali ne neophodnim.

Ispitanica 1: *Nije neophodno imati stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, ali poželjno je.*

Prvim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi jesu li zadovoljeni osnovni vrijednosni uvjeti koji su polazište za provođenje integracije i inkluzije kada su u pitanju djeca sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Daljnjom analizom rezultata nastojat će se utvrditi koliko su vrijednosti i vjerovanja koje navode ispitanice utjelovljene u praksi, konkretno u kontekstu stručno-rehabilitacijske podrške.

5.6.2. Kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi?

Na pitanje *Smatrate li da stručni suradnici u Vašoj školi mogu osigurati podršku djeci s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* gotovo sve ispitanice odgovaraju da stručni tim u njihovoj školi ne može ili ne može u potpunosti pružiti stručno-rehabilitacijsku podršku djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 5: *Nažalost ne. Stručne suradnice – pedagoginja i psihologinja u našoj školi daju sve od sebe, pružaju psihološku i pedagošku podršku djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Međutim, takvoj djeci je potrebna i rehabilitacijska pomoć, koju ne možemo pružiti ako nemamo rehabilitatora ili u blizini neki centar s kojim bi se mogli povezati.*

Jedna ispitanica navodi da njihova škola može pružiti stručno-rehabilitacijsku podršku djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem, ali uz uvjet adekvatne edukacije.

Ispitanica 1: *Smatram da mogu, ali bi bilo poželjno da se svi skupa dodatno educiramo. Možda gost predavač na Učiteljskom vijeću.*

Dok na pitanje *Jesu li u individualiziranim odgojno-obrazovnim programima izražene jake strane učenika s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* samo jedna ispitanica odgovara potvrdno, čak četiri ispitanice navode da su individualizirani odgojno-obrazovni programi često mehanički izrađeni, odnosno kopirani iz Godišnjeg izvedbenog kurikulumu, pri čemu se ne osigurava mogućnost izrade u skladu s potrebama i jakim stranama učenika.

Ispitanica 1: *Nisu. Nažalost, IOOP učitelji rade mehanički, kopiraju sadržaje iz GIK-ova i ne razmišljaju o specifičnostima učenika, uslijed preopterećenja drugim poslovima. Osim toga, i mi stručni suradnici smo preopterećeni poslovima kojima ne bi trebali biti, poput*

dokumentacije, a malo se usmjeravamo na učenika kao individuu kojemu je potreban individualan pristup.

Učinkovitost integracije i inkluzije postaje sve uočljivija kada je, između ostalog, osigurana mogućnost implementacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (Zrilić, 2018). Jasno je da mehanički pristup izrade, odnosno preuzimanja individualiziranih odgojno-obrazovnih programa smanjuje mogućnost oblikovanja istih u skladu s potrebama, pa time i jakim stranama učenika.

Na pitanje *Pružaju li se dodatni edukacijsko-rehabilitacijski programi (rehabilitacijski program ili program produženog stručnog postupka) djeci sa slušnim i jezično-govornim oštećenjem unutar škole ili u specijaliziranim (posebnim) ustanovama?* čak sve ispitanice navode da važan dio podrške, koji se odnosi na rehabilitaciju, nije dovoljno pružen ili uopće ne postoji u školi.

Ispitanica 1: *Koliko znam, Pravilnik o produženom stručnom postupku više nije na snazi... U rehabilitacijski program učenik je uključen izvan škole u privatnika logopeda i fonetičara. Bilo bi mi drago da imamo u ponudi nekakav program, ali samo u slučaju da imamo više učenika sa slušnim smetnjama.*

Naime, Pravilnik o pedagoškoj mjeri odgojno-obrazovnog tretmana produženog stručnog postupka (2009) je na snazi od 2009. godine, a prema kojemu tretman produženog stručnog postupka predstavlja oblik odgojnog postupanja u osnovnim i srednjim školama. Također, kao što je navedeno u teorijskom dijelu rada, Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) programska potpora, uz vrste primjerenih programa i privremene oblike obrazovanja, sadrži i dodatne odgojno-obrazovne te rehabilitacijske programe u svim javnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Ako škola nema zaposlenog stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, dužna je ostvariti suradnju s vanjskim ustanovama koje mogu osigurati adekvatnu odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku podršku učenicima s teškoćama (Zrilić, 2018).

Na pitanja *Tijekom svog obrazovanja u okviru kojih kolegija ste se susreli sa sadržajima vezanima uz rad s učenicima s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem? Smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?* odgovori će se dovesti u vezu s odgovarajućim profilom stručnjaka. Dvije učiteljice i jedna pedagoginja navode da ih studij nije pripremao za rad s djecom s navedenim

kategorijama oštećenja, jedna pedagoginja navodi kolegij Specijalna pedagogija. Socijalna pedagoginja uz prethodno navedeni kolegij dodaje i kolegij Školska pedagogija. Sve ispitanice odgovaraju da studij nije pridonio tome da se osjećaju kompetentnima za rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 2: Kolegij na kojem smo obrađivali etiologiju te rad s djecom s teškoćama zvao se Specijalna pedagogija. Koliko se sjećam, kolegij Školske pedagogije je samo djelomično obrađivao sadržaje učenika s teškoćama u razvoju, ali to je bilo davno. Moje obrazovanje nikako nije bilo dostatno da bi se osjećala kompetentnom za rad s djecom s teškoćama. Samo dugogodišnje iskustvo, sustavan rad i dodatna edukacija su mi omogućili da jednim dijelom razvijem moje trenutne kompetencije.

Na pitanje *Jeste li se stručno usavršavali u području rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* tri ispitanice odgovaraju potvrdnim odgovorom, od kojih jedna ispitanica navodi da se usavršavala isključivo u području govorno-jezične kategorije oštećenja. Dvije ispitanice navode da se nisu stručno usavršavale u navedenim područjima. Na pitanje *Ako jeste, smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?* sve tri ispitanice koje su se usavršavale, isto smatraju nedovoljnim da bi se procijenile kompetentnima za rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem.

Ispitanica 4: Kroz stručna usavršavanja proširila sam svoja znanja i osnažila određene kompetencije za rad s djecom s jezično-govornim oštećenjem, ali ne i s oštećenjem sluha. Međutim, sve u svemu, nedovoljno da bih Vam mogla reći da sam spremna pomoći našem djetetu ako mu je potrebno pomoći oko slušnog aparatića, što se jednom dogodilo.

Na pitanje *Koje izazove vidite u (izravnom i neizravnom) radu s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem?* postoje različiti odgovori. Stoga će za početak biti prikazani odgovori vezani za izravan, a zatim za neizravan rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Izazovi vezani uz izravan rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem odnose se na individualizaciju nastave, razumijevanje, komunikaciju, kvantitetu rječnika i metode rada u nastavi te prevelik broj učenika, koji je povezan s neizravnim odgovorom neadekvatne stručne službe, odnosno preopterećenosti stručnih suradnika za rad s djecom s navedenim kategorijama oštećenja. Ostali odgovori vezani za neizravan rad uključuju poučavanje posredno preko didaktičkih materijala koji nisu primjereni učenicima, edukaciju

učitelja i nepostojanje specijalizirane ustanove za dodatnu rehabilitaciju u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Odgovori dobiveni ovim istraživanjem ne razlikuju se od rezultata dobivenih istraživanjem prepreka u inkluzivnom obrazovanju u Hrvatskoj, koji uz već navedeno nedostatan obrazovanje i edukaciju, pokazuju postojanje neadekvatnih materijalnih uvjeta i nedostatka didaktičkih materijala, nedostatak profesionalne potpore (pre mali broj stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi), nedostatak potpore specijaliziranih ustanova i prevelik broj učenika u razredu (Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011; Bouillet, 2013; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Na pitanje *Imate li prijedloge za poboljšanje rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?* odgovori su dovedeni u vezu s odgovarajućim profilom stručnjaka. Tako dvije učiteljice, jedna socijalna pedagoginja i jedna pedagoginja navode da edukacija učitelja predstavlja prostor za napredak, dok druga pedagoginja uz edukaciju učitelja navodi i edukaciju stručnih suradnika.

Ispitanica 1: *Više edukacije po tom pitanju, nas i učitelja... Bilo bi dobro da se u potpunosti nastava prilagodi učeniku, a da se drugi učenici mogu "uživjeti" u slušnu i/ili govorno-jezičnu teškoću učenika i senzibilizirati, razviti empatiju... Primjerice, da se koristi više vizualnih sredstava.*

Zanimljivo je da, iako se sve ispitanice osjećaju uglavnom nekompetentnima za rad s učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama, četiri ispitanice izdvajaju isključivo edukaciju učitelja kao prostor za napredak, od čega dvije ispitanice ne pripadaju profilu učitelja, nego stručnih suradnika. Osim navedenog, odgovori ukazuju na opterećenje stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pri čemu dvije učiteljice i jedna pedagoginja navode da je uslijed velikog broja djece kojoj je potreban rehabilitacijski tretman potrebno zaposliti stručnjaka adekvatnog za rad u tom području.

Ispitanica 3: *Iako smo mi škola koja ima upotpunjenu stručnu službu, logopedinja radi na dva radna mjesta i ne može pružati rehabilitacijsku podršku svoj djeci. Da dijete u mom razredu nisu vodili na privatnu rehabilitaciju kod fonetičara i logopeda, sumnjam da bi danas imalo petice i funkcioniralo ovako dobro u razredu. Iako se zagovara inkluzivni pristup, u školi ga je ovako ponekad nemoguće ostvariti, zato je potrebno uključiti još barem jednog rehabilitatora fonetičara ili logopeda, tim više jer u našem gradu ne postoji posebna ustanova kao što je SUVAG.*

Naime, prema Pravilniku o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014), stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskog profila ili stručni suradnik defektolog u redovitoj školi ostvaruje, uz odobrenje Ministarstva, pravo na puno radno vrijeme u slučaju da u jednoj ili više škola sudjeluje u izravnom radu s najmanje 20 učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja. Iako je propisan minimalan broj, nije propisan maksimalan broj učenika s primjerenim programom iznad kojeg škola ima pravo zaposliti još jednog stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a u svrhu rasterećenja broja stručnih suradnika. U potonjem odgovoru ispitanica naglašava kako je potrebno zaposliti barem još jednog stručnjaka specijaliziranog za rad s navedenim kategorijama teškoća, pri čemu se uz stručnjaka logopeda, navodi i edukator rehabilitator fonetičar. Iako Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) fonetičar pripada kategoriji stručnog suradnika u dječjim vrtićima i specijaliziranim ustanovama koje provode programe za djecu s teškoćama, Državnim pedagoškim standardnom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) fonetičar ne pripada navedenoj kategoriji, pri čemu je onemogućeno zaposlenje na mjestu stručnog suradnika u školi.

Drugim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi kako ispitanici procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi. S obzirom na to da je preduvjet za pružanje adekvatne podrške suradnja djelatnika različitih profila, kao i suradnja sa svim odgojno-obrazovnim akterima izvan ustanove, a koji su ključni za razvoj učenika, u nastavku će se nastojati utvrditi kako ispitanice procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi.

5.6.3. Kako ispitanici procjenjuju interdisciplinarnu suradnju u školi?

Na pitanje *Procjenjujete li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?* sve ispitanice odgovaraju da suradnja predstavlja važan faktor za provođenje vrijednosti inkluzije i integracije. Sve ispitanice u ovom kontekstu naglašavaju važnost suradnje učitelja i stručnih suradnika.

Ispitanica 3: Suradnja je važan faktor za uspjeh učenika, pogotovo mene i stručnih suradnica, jer u svom razredu imam djecu koja pripadaju i jednoj i drugoj kategoriji teškoća. Nisam sigurna da bi bez njihove pomoći uspjela pružiti im podršku.

Nadalje, naglašava se i suradnja škole s ostalim važnim subjektima poput roditelja i školskog liječnika, kao i suradnja s vanjskim ustanovama.

Ispitanica 4: *Sve zahtijeva suradnju roditelja, učitelja, razrednika, stručne službe škole, školskog liječnika...*

Ispitanica 1: *Bitna je i suradnja s vanjskim ustanovama, imali smo jednu suradnju sa SUVAG-om u Zagrebu, jer nam je dijete jednom mjesečno išlo na rehabilitaciju. U Splitu i okolici nažalost nema nečeg sličnog.*

Kao što je u potonjem odgovoru navedeno, suradnja predstavlja bitan preduvjet za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Tri ispitanice navode da je suradnja bitna za pružanje podrške među djelatnicima, dvije ispitanice navode da je bitna zbog uspjeha učenika odnosno postizanja zadovoljavajućih rezultata, dok jedna ispitanica navodi da se suradnja prožima kroz sve korake planiranja i provođenja odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.

Ispitanica 4: *Sve počinje suradnjom... od upisa djeteta s TUR u školu, određivanja primjerenog oblika školovanja, eventualno osiguravanja pomoćnika u nastavi. Sve zahtijeva suradnju roditelja, učitelja, razrednika, stručne službe škole, školskog liječnika...*

Na pitanje *U kojim je područjima rada, kada je u pitanju podrška djeci sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem, suradnja djelatnika bila najčešća?* četiri ispitanice u odgovorima navode *savjet/savjetovanje*, onda kada nastane izazov u nastavnom procesu, što upućuje na *advisory model* suradnje, kojeg karakterizira davanje savjeta i propisivanje rješenja za točno određene probleme s kojima se susreću odgojno-obrazovni subjekti (Gottlieb i Rathmann 2014, prema Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng, 2017).

Ispitanica 3: *Savjetovanje, kada mi je potrebna pomoć kako pristupiti djetetu u vezi slova i pisanja, rastavljanja riječi na slogove, bogaćenja rječnika, složenih rečenica... Kolegica logoped mi mnogo pomaže, ali je prevelik teret na njoj.*

U dvojima odgovorima naglašeno je da je suradnja najčešća u području izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa.

Ispitanica 4: *Izrada IOOP, kada nas učitelj zatraži savjet oko oblika i metoda rada ili ako nastane neki izazov ili problem u nastavi s djetetom s oštećenjem sluha i govora.*

Na pitanje *Tko sudjeluje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa djeteta sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem?* četiri ispitanice navode da stručna

služba ili jedan član stručne službe škole i učitelj sudjeluju u izradi navedenog programa, a jedna ispitanica navodi da u izradi sudjeluje samo učitelj.

Ispitanica 2: *U izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za djecu sa svim teškoćama koja rade po primjerenom programu školovanja sudjelujem ja, učitelj ili razrednik djeteta.*

Ispitanica 3: *Učitelj.*

Na pitanje *Jeste li upoznati s uslugom mobilnih stručnih timova i Centrima potpore? Jeste li koristili takve usluge?* tri ispitanice navode da nisu upoznate s uslugom mobilnih stručnih timova stoga ih nisu ni koristile, jedna ispitanica navodi da je upoznata s navedenim terminima ali ih nikad nije koristila, a jedna ispitanica navodi da je koristila usluge mobilnog stručnog tima „Sunce”.

Ispitanica 2: *Mobilni stručni tim udruge „Sunce“ iz Makarske već dulji niz godina djeluje i pruža nam svoje usluge. Usluge koristimo po potrebi i prema dogovoru. Smatram to izuzetnim važnim i vrijednim oblikom pomoći i podrške, pogotovo za male škole, kao što je moja, koje nemaju ekipiranu stručnu službu.*

Na pitanja *Ako je odgovor na prethodno pitanje potvrđan, kako procjenjujete suradnju Vaše škole s Centrima potpore? Koliko se često odvija? U kojim područjima rada?* dobivena su dva odgovora. Jedan odgovor je vezan uz navedeni mobilni stručni tim „Sunce”.

Ispitanica 2: *Potporu pohvaljujem i smatram iznimnom važnom, vrijednom i potrebnom. Konkretno, u mojoj školi potpora se pruža dva do tri puta godišnje, ovisno o potrebama, a najčešće se radi o podršci psihologa i edukatora-rehabilitatora.*

Druga ispitanica daje sljedeći odgovor.

Ispitanica 4: *Nažalost, nismo ostvarili suradnju, a bila je potrebna.*

Na pitanje *Koji su izazovi u interdisciplinarnoj suradnji?* u četiri odgovora ističu se *kulturne barijere*, u vidu osobnih razloga, poput manjka interesa djelatnika, neujednačenih znanja i vještina i razilaženja kada su u pitanju vrijednosti integracije i inkluzije, što otežava razvoj interdisciplinarne suradnje. Osim toga, u dvojjima odgovorima navodi se da opterećenje raznim ulogama i manjak vremena ne dopuštaju razvoj interdisciplinarne suradnje, što su

primjeri *profesionalnih barijera*. Smanjena protočnost i dostupnost informacija navode dvije ispitanice, a njihovi odgovori predstavljaju *strukturne barijere* (Vadala, 2014). U nastavku slijedi primjer odgovora vezanih uz postavljeno pitanje.

Ispitanica 1: *Neki učitelji jednostavno ne žele komunicirati, ne vjeruju u integraciju i inkluziju, pa ako nam se vrijednosti ne poklapaju, odmah u startu ne možemo komunicirati kako bi osigurali djetetu sa slušnim i govornim oštećenjem odgoj i obrazovanje koje odgovara njegovim potrebama, uvažavajući dostupnost resursa u školi. Na kraju krajeva, nismo ni mi superjunaci, uz toliko posla očekuje se da surađujemo (što je vrlo bitno i što podržavam!), ali drugi poslovi s kojima smo opterećeni jednostavno ne pružaju prostor za kvalitetnu suradnju.*

Ispitanica 4: *Neujednačena znanja i vještine između sudionika, stavovi o školovanju djece s TUR, neki učitelji uopće ne žele komunicirati na nivou suradnje (manjak interesa), prihvaćanje odgovornosti, manjak vremena jer svatko ima previše uloga na vlastitom radnom mjestu...*

Na pitanje *Želite li na kraju intervjua nešto dodati, a da nije spomenuto?*, kojim se nastojalo potaknuti ispitanice na slobodno izlaganje vlastitih promišljanja vezanih za ovu temu, dobivena su tri odgovora. Odgovori su se, kao što je očekivano s obzirom na prirodu pitanja, međusobno razlikovali.

Ispitanica 2: *Zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu mogu potvrditi da je rad s djecom s teškoćama sveobuhvatan i pun izazova, a pogotovo u uvjetima kada ste jedini stručni suradnik u školi. Inkluzija, pogotovo u nižim razredima je poželjna i potrebna jer pomaže djeci s teškoćama u svim segmentima (odgojnom, obrazovnom, emocionalnom i socijalnom). Držim da je potrebno poraditi na boljoj edukaciji nastavnika u predmetnoj nastavi koji često iskazuju strah jer procjenjuju da su nedovoljno educirani za rad s djecom s teškoćama. Ekipiranost stručne službe škole je također nešto što nedostaje i što bi u budućnosti trebalo riješiti.*

Ispitanica 4: *Naša škola ima velik broj učenika općenito (skoro 1000) i velik broj učenika s TUR i pomoćnika u nastavi i iako imamo zastupljene stručnjake različitih profila (pedagog, psiholog, logoped, edukacijski rehabilitator) često je neizvedivo odgovoriti na sve izazove s kojima se susrećemo.*

Međutim, sličnost koju je moguće uvidjeti iz dva navedena odgovora je preopterećenost stručne službe, u situaciji kada postoji jedan stručni suradnik, ali i onda kada je škola ekipirana stručnjacima različitih profila. Briga za kvalitetnu provedbu uključivanja učenika s teškoćama u razvoju determinirana je nizom čimbenika koji su van domene djelovanja odgojno-obrazovnih djelatnika, poput broja učenika s teškoćama u razredu i ukupnog broja učenika u razredu i školi (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Takva realnost u hrvatskim školama rezultira nemogućnošću posvećivanja učenicima s teškoćama u razvoju. Naime, potpuna ekipiranost stručne službe ne znači da je odgojno-obrazovna podrška upotpunjena. U prethodnoj analizi naveden je Pravilnik o tjednim radnim obavezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014), kojim nije propisan maksimalan broj učenika s teškoćama u razvoju, a iznad kojeg škola ima pravo zaposliti još jednog stručnjaka koji je specijaliziran za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Postavlja se otvoreno pitanje o još većoj otežanosti situacije na radnom mjestu odgojno-obrazovnog djelatnika u školi u kojoj se ne poštuje Državni pedagoški standard. Za kraj, jedna ispitanica navodi da je potrebno poticati učenike na razvoj u različitim područjima bez obzira na teškoće koje imaju. U nastavku slijedi primjer odgovora.

Ispitanica 3: Učenike treba poticati na kritičko i kreativno promišljanje te odgovorno i samoorganizirano učenje što će utjecati na osjećaj osobne vrijednosti bez obzira na poteškoće.

6. Rasprava

Prvim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi jesu li zadovoljeni osnovni vrijednosni uvjeti koji predstavljaju polazište za provođenje integracije i inkluzije kada su pitanju djeca sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Analizom odgovora dobivenih sinkronim intervjuom dvije ispitanice su se složile da se u njihovoj školi promiču vrijednosti inkluzije i integracije, međutim odgovori ispitanica nisu bili usmjereni prema inkluzivnim vrijednostima, već isključivo tehničkim preduvjetima za osiguravanje integracije i inkluzije, poput ekipiranosti stručne službe, postojanja posebnog razrednog odjela i sl. Jedna ispitanica navodi da se iste vrijednosti provode na deklarativnoj razini, zato što nisu osigurane pretpostavke za provođenje integracije i inkluzije, poput materijalnih, prostornih i kadrovskih uvjeta, što predstavlja realnost hrvatskih škola (Bouillet, 2013). U tom se kontekstu posebno ističe manjak profila stručnjaka koji će učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama osigurati rehabilitacijsku podršku, a koje gotovo sve ispitanice smatraju bitnim čimbenikom u odgoju i obrazovanju djece s navedenim teškoćama. Jedna ispitanica procjenjuje da se u njezinoj školi provode vrijednosti integracije, ali ne i inkluzije, a autorica Martan (2018) ističe da je razlog davanja prednosti djelomičnoj radije nego potpunoj integraciji upravo nedovoljna spremnost učitelja za preuzimanje potpune odgovornosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Iskustva ispitanica o odgoju i obrazovanju učenika sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama uglavnom idu u smjeru da ista djeca mogu uspješno pohađati redoviti razredni odjel, ali navode da svoje iskustvo ne mogu generalizirati, već uzeti u obzir posebnost svakog djeteta te nakon toga odabrati najbolju moguću okolinu za njegov razvoj. Dvije ispitanice navode da uspješnost u redovitom sustavu ne ovisi o djetetu, nego o vanjskim uvjetima, pri čemu se u navedenim odgovorima uviđa inkluzivno stajalište, odnosno dužnost društva da odgovori individualnim potrebama svakog pojedinca (Vislie, 2003). Rezultati dobiveni asinkronim intervjuom ukazuju na pozitivna uvjerenja ispitanica o inkluzivnom obrazovanju učenika sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem, ukazujući na to da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju istih učenika, što je u skladu s istraživanjima provedenim na temu stavova o inkluziji učenika s navedenim kategorijama oštećenja (Dulčić i Bakota, 2008; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković 2016; Martan, 2018; Stokanović, 2021). Većina ispitanica ističe potrebu za zapošljavanjem stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, što je očekivano s obzirom na već prethodno isticanje potrebe učitelja za stručnom podrškom u odgojno-obrazovnom radu. Međutim, kao i u odgovorima dobivenim sinkronim intervjuom, javlja se problem nedostatka stručnog kadra, što ukazuje na nepostojanje primjerenih uvjeta, pri čemu

pozitivni stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika postaju presudni za uspješnost potpune integracije učenika u redoviti školski sustav (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003).

Drugim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi kako ispitanice procjenjuju stručno-rehabilitacijsku podršku u školi. Iako u odgovorima dobivenim sinkronim intervjuom tri ispitanice navode da stručni suradnici u njihovim školama mogu pružiti podršku učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjima, kada je u pitanju provođenje rehabilitacijskog programa i programa produženog stručnog postupka, pokazuje se prisustvo potpune stručne podrške u odgovoru samo jedne ispitanice. Naime, jedna ispitanica navodi da se stručno-rehabilitacijska podrška provodi isključivo u okviru posebnog razrednog odjela, pri čemu izostaje podrška djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem koja pohađaju redoviti razredni odjel. Druga ispitanica odgovara da je rehabilitacijskim postupkom obuhvaćen *dobar dio tih učenika*, uz naglasak da učenici s većim oštećenjem trebaju rehabilitacijske usluge izvan škole, što ukazuje na nepotpunu stručno-rehabilitacijsku podršku u školi. Naime, postoji veliko opterećenje odgojno-obrazovnih djelatnika, kojima uz ostale popratne poslove poput dokumentacije, ostaje malo vremena za posvetiti se posebnostima djeteta, što je posebno naglašeno kod ispitanice koja je, uz stručnog suradnika logopeda zaposlenog na pola radnog vremena, jedina stručna suradnica u školi. Odgovori ispitanica pokazuju da ih njihov studij nije pripremio za rad s učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem, ali velik naglasak stavljaju na slabu educiranost učitelja, navodeći da njihova edukacija ostaje na osobnoj odgovornosti, što ni ne čudi s obzirom na to da u istraživanju autorica Zrilić i Brzoja (2013) samo 11% učitelja smatra da su nakon učiteljskog studija kompetentni za rad s učenicima s teškoćama, dok se njih 89% smatra nekompetentnima. Analizom odgovora dobivenih asinkronim intervjuom gotovo sve ispitanice navode da stručni suradnici u njihovoj školi ne mogu ili ne mogu u potpunosti pružiti potrebnu stručno-rehabilitacijsku podršku djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem. Stoga su očekivani odgovori u kojima čak sve ispitanice navode da važan dio podrške, koji se odnosi na rehabilitaciju, nije dovoljno pružen ili uopće ne postoji u školi. Utemeljen na individualnim posebnostima svakog djeteta, osobni kurikulum je oslonac odgojno-obrazovnim subjektima te predstavlja elementarnu pretpostavku za nastavu u kojoj se razlike podupiru kao mogućnost za učenje i međusobno obogaćivanje (Zrilić, 2018). Istraživanje Skočić Mihić (2017) pokazalo je da nastavnici pokazuju najnižu razinu osposobljenosti kada je u pitanju izrada i evaluacija programske podrške za učenike s teškoćama, što je u skladu s odgovorima čak četiri ispitanice ovog istraživanja, koje navode da su individualizirani odgojno-obrazovni programi mehanički

izrađeni, pri čemu se ne ostavlja prostor za isticanje jakih strana učenika. Kada je u pitanju priprema za rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem u kontekstu formalnog i neformalnog obrazovanja, rezultati istraživanja pokazuju da se ispitanice procjenjuju nekompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima. Rezultati su u skladu s prethodno provedenim istraživanjima, prema kojima odgojno-obrazovni djelatnici nemaju dovoljno znanja koja su im potrebna o ovim kategorijama teškoća, što odgojno-obrazovni rad čini znatno težim (Dulčić i Bakota, 2008; Skočić Mihić i sur., 2014). Smanjena učestalost edukacija učitelja, nedovoljna stručna podrška uzrokovana manjkom zaposlenih stručnjaka i nedostatna materijalna opremljenost škola, odgovori su koji se često pojavljuju kada su u pitanju izazovi u radu s učenicima s teškoćama, a dio su i ovog istraživanja. Kao odgovor na ove izazove javlja se potreba za povećanjem broja kolegijskih vezanih uz inkluziju, odnosno potreba za boljim usmjeravanjem prilikom inicijalnog obrazovanja, ali i potreba za češćom podrškom stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila (Martan, 2018). Čak tri ispitanice naglašavaju kako je potrebno zaposliti barem još jednog stručnjaka specijaliziranog za rad s navedenim kategorijama teškoća, pri čemu uz stručnjaka logopeda, navode i edukatora rehabilitatora fonetičara. Iako Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) fonetičar pripada kategoriji stručnog suradnika u dječjim vrtićima i specijaliziranim ustanovama koje provode programe za djecu s teškoćama, Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) fonetičar ne pripada navedenoj kategoriji, pri čemu je onemogućeno zaposlenje na mjestu stručnog suradnika u školi. Tako se navedeni stručnjaci koji su zaposleni osnovnim školama na radnim mjestima vode kao nestručne zamjene. Stoga je Hrvatska strukovna udruga fonetičara (e-Građani, 2019), sukladno ishodima učenja sveučilišnog studija fonetike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, 2019. godine zatražila definiranje statusa magistra edukacije fonetičara rehabilitatora kao stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, odnosno da se navedeni prijedlog uvrsti u Prijedlog plana zakonodavnih aktivnosti za 2020. godinu. Unatoč zahtjevima, status fonetičara u osnovnoj školi nije se promijenio. Provođenje vrijednosti integracije i inkluzije zadržano je samo na razini uključivanja učenika sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem u redovite i/ili posebne razredne odjele, a adekvatna stručno-rehabilitacijska podrška kao važan preduvjet inkluzivnog obrazovanja, prema odgovorima gotovo svih ispitanica, nedovoljno je ili uopće nije pružena.

Trećim istraživačkim pitanjem nastojao se dobiti uvid u procjenu ispitanica o interdisciplinarnoj suradnji unutar škole, kao i suradnji s vanjskim stručnjacima. Podaci

dobiveni analizom sinkronog intervjua pokazuju da je ostvarenje te suradnje obilježeno različitim barijerama. Najviše se ističu *kulturne barijere*, odnosno neusuglašenost u uvjerenjima i pogledima na djecu s teškoćama, kao i *strukturne barijere*, konkretno tromost u organizaciji suradnje s vanjskim suradnicima. Sve ispitanice suradnju smatraju ključnim čimbenikom za integraciju i inkluziju, a unutar škola je uglavnom zastupljen *advisory model*, koji je usmjeren na davanje savjeta i rješenja za probleme u praksi. Samo je u odgovoru jedne ispitanice primijećen *model of professional discussion*, koji se pokazao najboljim u praksi (Vadala, 2014). Ispitanice navode da niti jedna škola u ovom kontekstu nije koristila usluge Centara potpore i mobilnih stručnih timova, iako su upoznate s navedenim uslugama. Uočava se da iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnica redovitih škola vlada ozračje koje ne potiče suradnju s vanjskim suradnicima, uzimajući u obzir odgovore da na području Splita za potrebe podrške učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjima ne postoji specijalizirana ustanova s kojom bi škola mogla ostvariti suradnju, zbog čega su roditelji/skrbnici djeteta primorani koristiti usluge privatnika. U Splitu zaista ne postoji ustanova koja je specijalizirana isključivo za rad s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjima, ali nalazi se Poliklinika za rehabilitaciju osoba sa smetnjama u razvoju, unutar koje postoji Odjel za dijagnostiku slušanja i govora, koji između ostalog, vrši usluge rehabilitacije slušanja i govora. Iako se otvara pitanje o dostatnosti jednog odjela za rehabilitaciju svih učenika, važno je napomenuti da takve usluge ipak postoje. Osim toga, javlja se problem neusuglašenosti među stručnjacima iz različitih područja. Unatoč tome što sve ispitanice navode da suradnja predstavlja preduvjet za međusobno pružanje podrške, analizom odgovora dobivenih asinkronim intervjuom ispitanice najviše ističu *kulturne barijere* u suradnji, naglašavajući da neki kolege ne dijele vrijednosti integracije i inkluzije. Ostvarenje suradnje otežano je i opterećenjem različitim ulogama na radnom mjestu, točnije *profesionalnim barijerama* (Vadala, 2014). U suradnji je prisutan samo *advisory model*, isključujući ostale oblike suradnje koji su se pokazali uspješnima poput motiviranja kolega na razvoj novih pristupa poučavanju ili suradnički odnos u kojemu kolega predstavlja „partnera u raspravi“, ograničavajući prostor suradnje samo na davanje konkretnih savjeta za rješavanje problema (Gottlieb i Rathmann 2014, prema Hedegaard-Soerensen, Jensen i Tofteng, 2017). Četiri ispitanice nisu koristile usluge Centara potpore i mobilnih stručnih timova, od kojih tri ispitanice uopće nisu upoznate s navedenim uslugama. Međutim, takvi su rezultati očekivani s obzirom na već poznatu suradnju u hrvatskim školama, koja nije dobro definirana niti organizirana. Prije svega, radi se o nezadovoljavajućoj broji školskih savjetnika koji bi mogli podržati odgojno-obrazovne subjekte u procesu inkluzije. Također, potonji problem se ne

nadoknađuje jačom suradnjom škola i stručnjaka u lokalnim zajednicama, već napuštanjem napredovanja u tom području (Bouillet, 2013). Situacija je otežana već spomenutom činjenicom što u Splitsko-dalmatinskoj županiji ne postoji specijalizirana ustanova za rehabilitaciju slušanja i govora s kojom redovite škole mogu surađivati. Stoga se (ne)definiranost i organizacija svodi na individualnu interpretaciju pojedinca o tome kakva bi suradnja trebala biti, što rezultira različitim odgovorima, od neinformiranosti o uslugama vanjskih suradnika do pozitivnog primjera suradnje s mobilnim stručnim timom „Sunce”, koji je, nažalost, samo jedan.

S obzirom na to da je u istraživanju sudjelovalo devet ispitanica, djelatnica redovitih škola iz Grada Zagreba i Splitsko-dalmatinske županije, rezultate nije moguće generalizirati, što nije bio ni cilj s obzirom na prirodu istraživanja, koja je kvalitativna. Međutim, ovo istraživanje može biti poticaj za uvid u cjelokupno stanje stručno-rehabilitacijske podrške u Republici Hrvatskoj. Uzimajući u obzir da je provođenje metode intervjua determinirano iskustvom i sposobnostima intervjua, postoji potencijalni nedostatak kada je u pitanju subjektivnost u provođenju i analizi kvalitativnog istraživanja. Iako je prednost asinkronog u odnosu na sinkroni intervju doza anonimnosti koju ispitanici imaju, nedostatak asinkronosti mjesta je što intervjuer nema potpun pregled niti kontrolu nad situacijom u kojoj se ispitanik nalazi, kao i potpuno izostajanje neverbalne komunikacije. Budući da ispitanik ima više vremena za promišljanje i odgovaranje na pitanja, postoji mala vjerojatnost da se dobiju spontani odgovori, a spontanost istraživaču osigurava značajne podatke prilikom analize odgovora. S obzirom na narav određenih pitanja vezanih uz ovo istraživanje, demokratični odgovori su bili očekivani, što je još jedan od nedostataka sinkronog i asinkronog intervjua. Naime, korištenjem ove metode istraživanja moguće je davanje socijalno poželjnih odgovora ili namjerno izostavljanje određenih informacija, odnosno manipuliranje odgovorima.

7. Zaključak

Pojavom paradigme inkluzivni odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj dolazi do promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, koji prema dokumentima na zakonodavnoj razini teži postati okruženje u kojemu sva djeca, pa tako i djeca sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama, imaju priliku razviti sve svoje potencijale. Pretpostavka za uspješno pohađanje redovitih odgojno-obrazovnih ustanova je osiguravanje adekvatne stručno-rehabilitacijske podrške onim učenicima kojima je potrebna. Uzevši u obzir prirodu slušnih i govorno-jezičnih teškoća, javlja se potreba za interdisciplinarnom suradnjom stručnjaka različitih profila kako bi se stvorio osobni kurikulum učenika s navedenim teškoćama. Osobni kurikulum, uz prilagodbu u nastavnom procesu, sadrži i specifične oblike podrške, poput rehabilitacijskog programa i programa produženog stručnog postupka, a koji u kontekstu slušnih i govorno-jezičnih teškoća predstavljaju važne dodatne odgojno-obrazovne programe za razvoj djeteta. S obzirom na ostvarenje zakonskih pretpostavki za inkluzivni odgoj i obrazovanje, cilj ovog istraživanja bilo je ispitati razinu osigurane stručne podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima u redovitim osnovnim školama. Iako većina ispitanica navodi da su u školama osigurani tehnički preduvjeti za inkluzivni odgoj i obrazovanje djece sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama, rezultati istraživanja pokazuju da stručno-rehabilitacijska podrška nije u potpunosti ili nije uopće osigurana u gotovo svim školama koje pohađaju djeca s navedenim teškoćama. Unatoč tome što gotovo sve ispitanice navode da se u njihovim školama provode vrijednosti integracije i inkluzije, većina odgovara da stručna služba nije ekipirana na razini da može pružiti stručno-rehabilitacijsku podršku djeci s navedenim teškoćama. Rehabilitacijske usluge su u potpunosti omogućene isključivo u jednoj školi, dok su u ostalim školama nedostatne ili nedovoljno pružene svim učenicima. Problem izostanka stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila u školi i opterećenosti odgojno-obrazovnih djelatnika ne nadoknađuje se jačom suradnjom škola s vanjskim suradnicima. Tako gotovo sve ispitanice nisu koristile usluge Centara potpore i mobilnih stručnih timova, a tri ispitanice uopće nisu upoznate s tim uslugama. Usmjeravajući se na istraživački problem, za potrebe istraživanja izrađen je polustrukturirani intervju koji se odvio u sinkronom i asinkronom obliku. Uz verbalnu komunikaciju, sinkronost vremena i mjesta omogućava prikupljanje neverbalnih podataka koji mogu obogatiti značenje odgovora. Međutim, intervjuom *licem u lice* oduzima se određeni stupanj anonimnosti koji je osiguran asinkronim intervjuom. S druge strane, potonjim oblikom provođenja intervjua izostaju svi navedeni elementi koje omogućava sinkronost vremena i mjesta. Ovim se istraživanjem nije dobio uvid

u cjelokupno stanje stručno-rehabilitacijske podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem u Republici Hrvatskoj. Međutim, isto može poslužiti kao temelj za provođenje budućih istraživanja kojima je svrha unaprijediti podršku djeci s navedenim kategorijama oštećenja.

8. Literatura

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2007) Childhood Apraxia of speech (technical report): Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children. Dostupno na: <https://www.asha.org/policy/tr2007-00278/> (Datum pristupa: 15. travnja 2022.)

Američka Psihijatrijska Udruga (2014) Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (DSM-5). Zagreb: Naklada Slap.

Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2013) Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama sluha i/ili govora. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku?: Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 27-38.

Benc Štuka, N. (2010) Jezične teškoće. U: Andrešić, D. i Benc Štuka, N., ur., *Kako dijete govori?*. Zagreb: Planet Zoe, str. 27-33.

Bishop, D. V. M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. i CATALISE Consortium (2016) CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying language impairments in children. PLOS ONE, 11 (7), str. 1-26. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/308263577_CATALISE_A_multinational_and_multidisciplinary_Delphi_consensus_study_Identifying_language_impairments_in_children (Datum pristupa: 15. svibnja 2022.)

Blaži, D. i Arapović, D. (2003) Artikulacijski nasuprot fonološkom poremećaju. *Govor*, 20 (1-2), str. 27-38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/179328> (Datum pristupa: 28. travnja 2022.)

Blizanac, M. (2021) Jačanje suradnje redovitih osnovnih škola i centara za odgoj i obrazovanje. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008) Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), str. 11–30. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/30716> (Datum pristupa: 28. travnja 2022.)

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

Bouillet, D. (2013) Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. CEPS Journal, 3 (2), str. 93–117. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129514> (Datum pristupa: 28. lipnja 2022.)

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

Bouillet, D. (2019) Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015) Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51 (1), str. 9–23. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/141113> (Datum pristupa: 1. lipnja 2022.)

Brozović, B. (2014) Razvojni poremećaji komunikacije, jezika, govora i učenja. U: Jelić, S., ur., *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj, str. 67-112.

Bukvić, Z. (2014) Teachers competency for Inclusive Education. The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 111 (4), str. 1585–1590.

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

Cerovac, K. (2013) Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu. Metodčki ogledi, 20 (1), str. 15-31. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/109485> (Datum pristupa: 02. svibnja 2022.)

Cindrić, I. (2018) Svjesnost društva o jezičnim poremećajima. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Dragičević, A. (2018) Neurogeno mucanje. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Dulčić, A. i Bakota, K. (2008) Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44 (2), str. 31-50.

Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002) Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje. Zagreb: Alinea.

Dulčić, A. i Pavičić Dokoza, K. (2013) Djeca s teškoćama sluha, slušanja i govora. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 9–26.

E-Građani (2019) e-Savjetovanje. Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o ažuriranom Prijedlogu Plana zakonodavnih aktivnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja za 2020. godinu. Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=12489> (Datum pristupa: 21. lipnja 2022.)

European Commission/EACEA/Eurydice (2018) Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na: <https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/specialeducation-needs-provision-within-mainstream-ed> (Datum pristupa: 2. travnja 2022.)

Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), str. 153-162. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031100284867> (Datum pristupa: 3. travnja 2022.)

Finka, M. (2021) Stavovi učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Gray, David E. (2009) *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.

Greenspan, S.I., Wieder, S. i Posokhova, I. (2003) *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.

Halmi, A. (2013) Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 203-217. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/129605> (Datum pristupa: 12. svibnja 2022.)

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*, 33 (3), str. 382–395. Dostupno na:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1314113> (Datum pristupa: 14. travnja 2022.)

Hranić, V. (2017) Informiranost i stavovi odgojitelja i učitelja osnovnih škola o inkluziji djece s oštećenjem sluha. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Ivančić, Đ. (2010) Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama. Zagreb: Alca script d.o.o.

Karamatić Brčić, M. (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. Acta Iadertina, 8 (1), str. 39-47. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090> (Datum pristupa: 22. travnja 2022.)

Kirinčić, N. (2005) Gluhoća. Medicina, 42 (41), str. 91-94. Dostupno na: <https://repository.medri.uniri.hr/islandora/object/medri%3A2253/datastream/FILE0/view> (Datum pristupa: 14. travnja 2022.)

Kokko, M., Takala, M. i Pihlaja, P. (2021) Finnish teachers' views on co-teaching. British Journal of Special Education, 48 (7), str. 112-132. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/348681384_Finnish_teachers'_views_on_co-teaching (Datum pristupa: 15. travnja 2022.)

Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M. i Srebačić, I. (2015) Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J., ur., *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 64–76.

Kovač, V. (2007) Pristupi analizi obrazovne politike. Pedagojska istraživanja, 4 (2), str. 255-265. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118320> (Datum pristupa: 08. lipnja 2022.)

Kovač, V. i Buchberger, I. (2013) Suradnja škola i vanjskih dionika. Sociologija i prostor, 51 (3 (197)), str. 523-545. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/115072> (Datum pristupa: 26. travnja 2022.)

Krampač-Grljušić, A. (2017) Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu. Priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga.

Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016) Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. Školski vjesnik, 65 (Tematski broj), str. 233-247. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/160178> (Datum pristupa: 07. srpnja 2022.)

Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003) Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (2), str. 129–136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11596> (Datum pristupa: 27. svibnja 2022.)

Martan, V. (2018) Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. Školski vjesnik, 67 (2), str. 265-284. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/216729> (Datum pristupa: 06. lipnja 2022.)

McCormick Richburg, C. i Knickelbein, B.A. (2011) Educational Audiologists: Their Access, Benefit, and Collaborative Assistance to Speech-Language Pathologists in Schools. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42 (4), str. 444-460. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21844401/> (Datum pristupa: 03. travnja 2022.)

Mihanović, V. (2011) Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47 (1), str. 72-86. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/63444> (Datum pristupa: 29. travnja 2022.)

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

Muncy, P.M., Yoho, S.E. i Brunson McClain, M. (2019) Confidence of School-Based Speech-Language Pathologists and School Psychologists in Assessing Students With Hearing Loss and Other Co-Occurring Disabilities. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50 (2), str. 224-236. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/331594094_Confidence_of_School-Based_Speech-Language_Pathologists_and_School_Psychologists_in_Assessing_Students_With_Hearing_Loss_and_Other_Co-Occurring_Disabilities (Datum pristupa: 08. travnja 2022)

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

Narodne novine (2008) Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. 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 postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. Zagreb: Narodne novine d.d., 67.

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.

Neubert, S. i Reich, K. (2002) Toward a Constructivist Theory of Discourse: Rethinking the Boundaries of Discourse Philosophy. University of Cologne. Dostupno na: https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_38.pdf (Datum pristupa: 1. travnja 2022.)

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-iucenici-s-teskocama.pdf> (Datum pristupa: 3. travnja 2022.)

Padovan, I., Kosoković, F., Pansini, M. i Poljak, Ž. (1991) Otorinolaringologija: za studente medicine i stomatologije. Zagreb: Školska knjiga.

Pansini, M. (1989) SPACIOCEPCIJA I GRAMATIKA PROSTORA KAO SLUŠANJE I GOVOR. Filologija, (17), str. 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/165402> (Datum pristupa: 4. svibnja 2022.)

Pelin Karasu, H. (2017) Writing Skills of Hearing-Impaired Students Who Benefit from Support Services at Public Schools in Turkey. World Journal of Education, 7 (4), str. 104-116. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157384> (Datum pristupa: 1. lipnja 2022.)

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

Praznik, V. i Valjak, M. (2013) Produženi stručni postupak/Potpورا odgojno-obrazovnoj integraciji. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih*

djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 177-187.

Pribanić, Lj. (2014) Mogu sve, osim čuti - uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U: Jelić, S., ur., *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu.* Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj, str. 17-62.

Reid, J. (1996) The Role of Speech & Language Therapists in the Education of Pupils with Special Educational Needs. Final Report to the Scottish Office Education & Industry Department. Edinburgh: Edinburgh Centre for Research in Child Development. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?q=speech+therapy&ft=on&ff1=subElementary+Secondary+Education&id=ED408780> (Datum pristupa: 10. travnja 2022.)

Romstein, K. (2010) Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagoški istraživanja*, 7 (1), str. 85-92. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118380> (Datum pristupa: 11. travnja 2022.)

Roso, M. (2021) Samoprocjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

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

Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016) Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), str. 30–41. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/161498> (Datum pristupa: 21. svibnja 2022.)

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

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450> (Datum pristupa: 04. travnja 2022.)

Speech & Language Impairments. NICHCY Disability Fact Sheet #11 (2011) Washington, D.C.: National Dissemination Center for Children with Disabilities. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572698.pdf> (Datum pristupa: 27. travnja 2022.)

Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011) Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. U: Jurčević Lozančić, A. i Opić, S., ur., *Škola, odgoj i učenje za budućnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 343-354.

Starling, J., Munro N., Togher, L. i Arciuli, J. (2012) Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: a randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (4), str. 474-495. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22826368/> (Datum pristupa: 1. lipnja 2022.)

Stokanović, T. (2021) Stavovi odgojitelja i nastavnika prema djeci s oštećenjem sluha i njihovoj inkluziji u redovne odgojno-obrazovne ustanove. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Sunko, E. (2018) Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. Od znanosti do učionice, str. 7-26. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Šer - Školski e-Rudnik (2022) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419> (Datum pristupa: 04. travnja 2022.)

Škarić, I. (1988) Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Zagreb: Mladost.

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

Thompson, J. (2016) Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zagreb: Educa.

Tremblay, P. (2007) Special needs education basis: Historical and Conceptual Approach. Tivat: Université Libre de Bruxelles. Dostupno na:

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf (Datum pristupa: 1. travnja 2022.)

UN (1989) Konvencija o pravima djeteta. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (Datum pristupa: 04. travnja 2022.)

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education. Paris: UNESCO. Dostupno na: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (Datum pristupa: 12. ožujka 2022.)

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.

Vanryckeghem, M. i Muir, M. (2016) The Communication Attitude Test for Adults Who Stutter (BigCAT): A test–retest reliability investigation among adults who do and do not stutter. Journal of Speech Pathology and Therapy, 1 (2), str. 1-4. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/305158252_The_Communication_Attitude_Test_for_Adults_who_Stutter_BigCAT_A_Test_Retest_Reliability_Investigation_among_Adults_who_do_and_do_not_Stutter (Datum pristupa: 8. travnja 2022)

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18 (1), str. 17-35. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625082000042294> (Datum pristupa: 1. travnja 2022.)

Zaputović, S. (2007) Klinički i genetički probir na prirođenu gluhoću. Gynaecologia et perinatologia, 16 (2), str. 73-78. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/23414> (Datum pristupa: 02. travnja 2022.)

Zrilić, S. (2011) Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Zrilić, S. (2018) Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. Magistra Iadertina, 13 (1), str. 161-180. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/217840> (Datum pristupa: 10. travnja 2022.)

Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013) Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), str. 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647>
(Datum pristupa: 09. travnja 2022.)

9. Sažetak

Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima

Prihvatanjem ideje o uključivanju i sudjelovanju svakog učenika kao aktivnog člana redovite škole, na vrijednosti integracije i inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske stavlja se sve veći naglasak. Budući da uključivanjem u redoviti sustav nisu prestale postojati posebne stručno-rehabilitacijske potrebe djece sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama, logično je pretpostaviti da je za uredno savladavanje programa potrebno osigurati programe podrške kojima će se zadovoljiti te potrebe. U skladu s navedenim, cilj ovog istraživanja bio je ispitati razinu osigurane stručne podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama. Istraživanje je utemeljeno na kvalitativnoj metodologiji, uz korištenje sinkronog i asinkronog intervjua kao metode prikupljanja podataka. Rezultati istraživanja pokazuju da, iako većina ispitanica procjenjuje svoju školu inkluzivnom, stručno-rehabilitacijska podrška nije pružena u skladu s potrebama učenika sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama. Izostanak navedene podrške ne nadoknađuje se jačom suradnjom redovite škole s vanjskim suradnicima, odnosno specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama. Javlja se potreba za većom edukacijom odgojno-obrazovnih djelatnika, uključivanjem većeg broja stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i rasterećenjem uloge odgojno-obrazovnih djelatnika kojima popratni poslovi otežavaju interdisciplinarnu suradnju u svrhu pružanja adekvatne podrške.

Ključne riječi: integracija, inkluzija, redovite odgojno-obrazovne ustanove, stručno-rehabilitacijska podrška, interdisciplinarnost

10. Abstract

Professional-rehabilitation support in the inclusive education of children with hearing and speech-language disorders

Accepting the idea of inclusion and participation of every student as an active member of a regular school results in emphasis on the values of integration and inclusion in the Croatia's educational system. Even though children with hearing and speech-language impairments are included in the regular schools, they still have needs for which they require professional support. Accordingly, the aim of this research was to examine the level of professional support provided to children with hearing and speech-language difficulties. This was a qualitative research study, and the synchronous and asynchronous interviews were used as data collection methods. The results of the research showed that, although the majority of respondents evaluated their school as inclusive, professional rehabilitation support did not meet the needs of students with hearing and speech-language impairments. The absence of the mentioned support was not compensated by stronger cooperation of the regular school with external collaborators, i.e. specialized educational institutions. To sum up, educational workers should have opportunities for additional education, and more experts from the field of educational rehabilitation need to be employed in Croatian schools. Lastly, the workload of educational workers should be reduced because additional jobs make it difficult for them to provide adequate support to their pupils.

Keywords: inclusion, integration, regular educational institutions, professional rehabilitation support, interdisciplinarity

11. 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 Mije Korda pod naslovom:

„Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima“ pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Adinde Dulčić i komentorstvom dr. sc. Ane Blažević-Simić.

Cilj istraživanja je ispitati razinu osigurane stručne podrške djeci sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima u redovitim osnovnim školama. Svrha ovog rada je dobiti uvid u mogućnosti, izazove i preduvjete za pružanje kvalitetne stručne podrške učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima, kako bi se ukazalo na mogućnosti stvaranja inkluzivnih uvjeta obrazovanja. U okviru provedbe istraživanja koristit će se postupak intervjua. Intervjui će se snimati diktafonom, a dobiveni audiozapis biti će korišten isključivo za potrebe diplomskog rada. Pristup dobivenom audiozapisu imat će isključivo mentorice i studentica. 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, kao i njegovim rezultatima kada diplomski rad bude završen, možete mi se obratiti na adresu e-pošte: mia.korda10@gmail.com.

Prilog 2

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja:

Stručno-rehabilitacijska podrška u inkluzivnom obrazovanju djece sa slušnim i govorno-jezičnim poremećajima

Istraživačica: Mia Korda

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

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

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

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Pretpostavke uspješne inkluzije

1. Smatrate li da Vaša škola promiče vrijednosti inkluzije i integracije? Zašto?
2. Smatrate li da bi djeca oštećena sluha uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?
3. Smatrate li da bi djeca s govorno-jezičnim oštećenjima uspješnije napredovala u redovnom ili posebnom odgojno-obrazovnom sustavu? Zašto?
4. Smatrate li nužnim preduvjetom školovanja djece oštećena sluha i govorno-jezičnog oštećenja imati zaposlenog stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila?

Procjena stručno-rehabilitacijske podrške

1. Smatrate li da stručni suradnici u Vašoj školi mogu osigurati podršku djeci s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?
2. Jesu li u individualiziranim odgojno-obrazovnim programima izražene jake strane učenika s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?
3. Pružaju li se dodatni edukacijsko-rehabilitacijski programi (rehabilitacijski program ili program produženog stručnog postupka) djeci sa slušnim i jezično-govornim oštećenjem unutar škole ili u specijaliziranim (posebnim) ustanovama?
4. Tijekom svog obrazovanja u okviru kojih kolegija ste se susreli sa sadržajima vezanima uz rad s učenicima s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem? Smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?
5. Jeste li se stručno usavršavali u području rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem? Ako jeste, smatrate li to dovoljnim da biste se procijenili kompetentnima za rad s djecom s navedenim oštećenjima?
6. Koje izazove vidite u (izravnom i neizravnom) radu s djecom sa slušnim i govorno-jezičnim oštećenjem?
7. Imate li prijedloge za poboljšanje rada s djecom s oštećenjem sluha i jezično-govornim oštećenjem?

Interdisciplinarnost

1. Procjenjujete li suradnju važnim preduvjetom za integraciju i inkluziju i zašto?
2. U kojim je područjima rada, kada je u pitanju podrška djeci sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem, suradnja djelatnika bila najčešća?
3. Tko sudjeluje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa djeteta sa slušnim i/ili govorno-jezičnim oštećenjem?
4. Jeste li upoznati s uslugom mobilnih stručnih timova i Centrima potpore? Jeste li koristili takve usluge?
5. Ako je odgovor na prethodno pitanje potvrđan, kako procjenjujete suradnju Vaše škole Centrima potpore? Koliko se često odvija? U kojim područjima rada?
6. Koji su izazovi u interdisciplinarnoj suradnji?
7. Želite li na kraju intervjua nešto dodati, a da nije spomenuto?