

STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

ĐURĐICA IVANČIĆ¹, ZRINJKA STANČIĆ²

¹Osnovna škola "Nad lipom", Zagreb, Hrvatska

²Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet,

Odsjek za inkluzivnu edukaciju, Zagreb, Hrvatska

Primljeno: 15.5.2013.

UDK: 376.1-056.340

Pregledni rad

Autor za dopisivanje: Dr.sc. Đurđica Ivančić, Osnovna škola "Nad lipom", Nad lipom 13/1, Zagreb, Hrvatska;
e-mail: divancic2@gmail.com

Sažetak: Govoreći u suvremenom kontekstu o obrazovanju i školi kao prenositelju obrazovanja, neizostavno govorimo o kulturi u obrazovanju, odnosno o kulturi škole. U radu se posebno analizira pojam inkluzivne kulture obrazovanja i pregledno se razmatraju njezini čimbenici u odnosu na inkluzivnu orijentaciju, inkluzivni etos i inkluzivno djelovanje. Razmatra se potreba praćenja i unapređivanja kvalitete inkluzivne kulture škole putem pokazatelja inkluzivnosti implementiranih u samovrednovanje rada škola koji će omogućiti bolju kvalitetu školovanja učenika s teškoćama. Zaključno se kritički analizira stanje inkluzivne kulture u hrvatskom obrazovnom sustavu naspram postojeće zakonske regulative i svjetskih trendova s naglaskom na sveobuhvatno razvijanje inkluzivnih sustava podrške u školama.

Ključne riječi: kultura u obrazovanju, inkluzivna kultura škole, učenici s teškoćama, pokazatelji inkluzivne kvalitete škole, sustavi inkluzivne podrške

UVOD

Kultura kvalitete u obrazovanju implicira stalnu brigu o podizanju njegove kvalitete, a ogleda se u jasnim sustavima vrijednosti, u razvojnoj viziji i misiji te ciljevima koji se ostvaruju u optimalnim uvjetima rada škola uz primjenu učinkovitih strategija. Teži se konstruktivnim uvidima koji upućuju na to što treba učiniti kako bi se ublažili ili otklonili uočeni nedostaci, zadržala i nadogradila postojeća kvaliteta i time povećala učinkovitost rada škole. Iz tih težnji rađa se potreba praćenja i analiziranja realizacije postavljenih ciljeva i vrednovanja vlastitog rada u odnosu na ostvarivanje minimalnih standarda kvalitete koji obrazovnu praksu čine boljom i učinkovitijom i vode školu prema izvrsnosti (Bezinović, 2010). Standardi kvalitete primarno se odnose na nastavu jer je praćenje, analiza nastave i vrednovanje njezinih efekata u središtu pozornosti svake škole (Jurić, 2004). U tom kontekstu postoje različita grupiranja obilježja odnosno kriterija kvalitete. Neka npr. ističu umijeća odabira pedagoških ciljeva, strukturu nastave, jasnoću sadržaja, uspostavljanje

dobre komunikacije, uspješnost uključivanja učenika u učenje, razvoj i održavanje motivacije, raznolikost metoda dok druga naglašavaju strukturirane informacije, povratne informacije od strane učitelja i nastavnika, učeničku autonomiju, ocjenjivanje napretka učenika i prosudbe o vlastitoj nastavi te okruženje i ozračje u kojem se uči i u kojem škola djeluje (Meyer, 2005; Van Petegem i sur., 2008; Kyriacou, 2001; Pivac, 2009; Tot, Bojić, 2011).

U suvremenom pristupu kulturi obrazovanja ističe se inkluzivna kultura škole koja, uz sve navedene čimbenike kvalitete, podrazumijeva uvažavanje različitosti SVIH učenika obuhvaćenih obrazovanjem (Education for All). Obrazovanje za SVE, koje prema UNESCO pripada prioritetnom programu obrazovanja, usmjereno je na učenika i implicira inkluzivno obrazovanje (Booth i Ainscow, 2002, Black-Hawkins i sur., 2007). Time se izjednačavaju prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na nacionalni, vjerski, kulturalni, dobni, spolni, jezični, socijalni ili neki drugi identitet različitosti, kao što je to i različitost u

sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju. U takvoj školi za SVE stvaraju se uvjeti u kojima zajedno s drugima učenicima uče i učenici s teškoćama. U Hrvatskoj su oni prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine broj 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 5/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/2013) učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici s teškoćama uvjetovanima odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (čl. 65.) i imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe.

Upravo uvažavanjem prava na jednakost različitih unaprijedio se odnos prema osobama s teškoćama koji se postupno mijenjao zadnjih trideset godina. Tako se u vremenskom tijeku može pratiti nekoliko povijesih pristupa koji, iako slijede jedan za drugim, i danas postoje u društvu (Alifirev 2000, prema Bouillet, 2010).

To su model milosrđa ili deficita, medicinski model, socijalni ili društveni i model ljudskih prava (Slika 1).

Model deficita i medicinski model doveli su do segregacije osoba s teškoćama. Sagledavanje negativnih posljedica segregacije potaknulo je nastanak modela deficita i pokreta integracije.

Pokret integracije usmjeren je na smanjenje ili otklanjanje čimbenika koji pridonose teškoćama socijalne integracije, a očituje se u nastojanjima za uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoj u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Nastao je

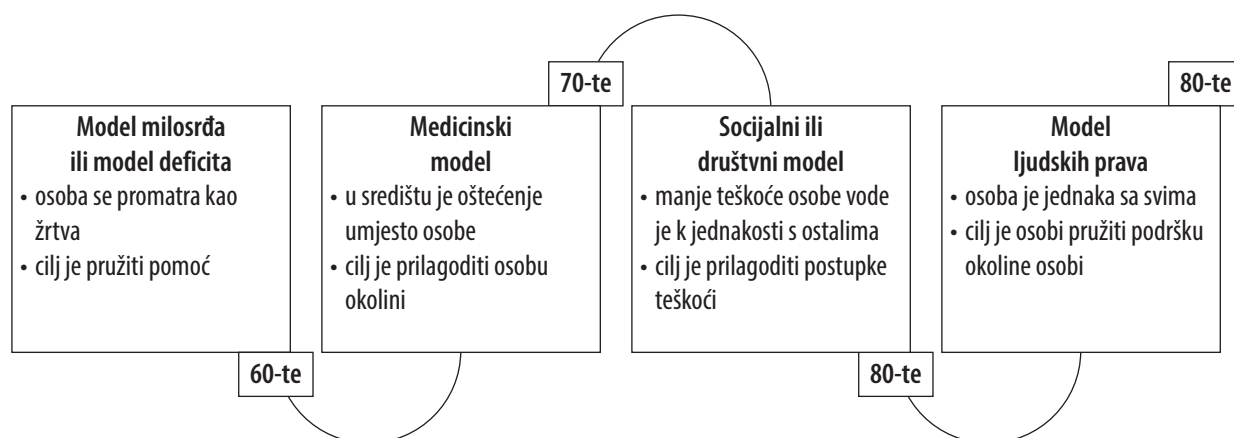
kao rezultat znanstvenih, humanističkih, socijalno-filozofskih spoznaja i gledišta, snažnog utjecaja roditelja djece s teškoćama, kao i samih tih osoba (Uzelac i Radovančić, 1993). Proces integracije obilježen je razmatranjima sa stanovišta terminologije (Stančić, 1982; Whittaker, 1994; Horne 1998), strukture i podrške (Stančić, 1982), prava (Idol, 1997) te utjecaja subjektivnih i objektivnih pretpostavki (Hegarty, 2001).

Pokret inkluzije u duhu socijalnog pristupa i poštivanja ljudskih prava kao centralni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama (Ainscow, Miles, 2008; Cerić, 2004; Clark, i Breman, 2009). Osnovna je ideja modela inkluzije da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Invaliditet se ne sagledava u ograničenju osobe zbog njezina oštećenja, već se smatra da je ograničenje društveno nametnuto (Igrić i sur., 2009).

Inkluzija se rađa iz interakcije (Hanson i sur., 2001) obiteljskih procesa (uvjerenja i vrijednosti), školskih procesa (nastavne aktivnosti, učiteljev pristup obrazovanju), procesa u zajednici i socijalnih procesa (sustav vrijednosti, politika). Slijedom navedenog razvoj inkluzivne kulture škole možemo promatrati kroz inkluzivnu orijentaciju, inkluzivni etos i inkluzivno djelovanje.

INKLUZIVNI ETOS ODRAZ INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

Takva kultura škole, u kojoj se primjerenim rukovođenjem stvaraju uvjeti i primjenjuju one



Slika 1. Pregled razvojnog modela odnosa društva prema osobama s invaliditetom (Stančić i Ivančić, 2013)

strategije koje omogućavaju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, označava inkluzivnu kulturu s razvijenim inkluzivnim etosom.

Neki autori etos sagledavaju u značajkama školske atmosfere i temeljnih vrijednosti (Glover i Coleman, 2005; Eisner, 2003, prema McLaughlin, 2005) dok drugi etos vide u životnoj realnosti učionice i u društvenim interakcijama (Donnelly, 2000, prema Mc Laughlin, 2005). U svom istraživanju McLaughlin (2005) upućuje na to da je pojam etos često opisan kroz pojmove kao što su okolina, atmosfera, kultura, etička okolina te ističe kako škole sa snažnim osjećajem identiteta ili etosa imaju najbolji uspjeh. Bez obzira na specifične perspektive iz kojih promatramo, etos škole je značajan dio ukupnog obrazovnog iskustva učenika, a neki tvrde da je i najvažniji. Ne samo da olakšava načine obrazovnih utjecaja koje učitelji i škola nastoje izvršiti, nego i u važnom smislu predstavlja i utjelovljuje taj utjecaj (McLaughlin, 2005).

Prema smjernicama NMC-a (National Minimum Curriculum) inkluzivni etos škole podrazumijeva promicanje kulture škole koja se odnosi na "proslavu različitosti, smisao za socijalnu pravdu i solidarnost i inkluzivnu politiku". Inkluzivni etos je, dakle, inkluzivna kultura škole koja se odražava na sve subjekte i sastavnice rada škole koje ujedno, svaka sa svoje strane, doprinose unapređivanju te kulture. Upravo zbog toga inkluzivna kultura može se razmatrati kao samostalni aspekt unapređivanja rada škole, ali isto tako i kao sastavni dio bilo kojeg drugog područja tog rada (nastava, resursi, upravljanje). Možemo reći da je ona temelj izgradnje inkluzivne škole koji se ogleda u prizmi niza aspekata. U sagledavanju dimenzija inkluzije, prema Booth i Ainscow (2002), inkluzivnoj kulturi škole pripada prvo mjesto u odnosu na dimenziju politike i prakse. Ona čini osnovu inkluzivnog trokuta, jer se smatra da "razvoj zajedničkih inkluzivnih vrijednosti i odnosa uzajamne suradnje može dovesti do promjena u ostalim dimenzijama" (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010, 83).

Školski etos unutar inkluzivne kulture možemo promatrati kroz aspekt prihvaćenosti učenika i podržavajuće mu okoline te aspekt međusobnih inkluzivnih odnosa u školi:

Prihvaćenost i podržavajuća okolina

Aspekt prihvaćenosti i podržavajuće okoline podrazumijeva školu kao mjesto gdje se određena ponašanja donesena iz obitelji modificiraju, potkrepljuju i gdje se uče sasvim novi oblici ponašanja (Gruden, 1997), s time da se svaki pojedinac, uključujući učenike s teškoćama, ne osjeća odbačeno, izolirano ili manje vrijedno. U školi tolerancije na različitost učenici s teškoćama u razvoju i učenju, kao i ostale manjinske skupine, neće imati strah od škole i time će biti manje izloženi stresu i anksioznosti (Reed i sur., 1992, prema Gullone i sur., 2001, prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Osjećat će se sigurno u podržavajućoj okolini koja učeniku pruža duhovnu i emocionalna skrb, osobni i društveni razvoj, kurikularno i strukovno vodstvo, motrenje napretka i postignuća čime se stvaraju povoljni uvjeti za aktiviranje socijalnih, ali i kognitivnih potencijala učenika.

U podržavajućem okruženju učitelji i nastavnici govore o neiskorištenim potencijalima učenika i mogućnostima za njihov uspješan rad i o učeničkom napretku (Jensen, 2003) koji će ujedno i učiteljima pružiti oslonac za stjecanje povjerenja u mogućnost vlastitog uspjeha, a time i profesionalno zadovoljstvo (Jones i Jones, 1995, prema Stančić i sur., 2001).

Istraživanje (Austin i Cage, 1980) provedeno s ciljem utvrđivanja utjecaja razredne okoline na dostignuća učenika pokazalo je da će prijekorne, pesimističke i represivne procjene učenika od strane njihovih učitelja izazvati teškoće, pristranost i nezadovoljstvo u razredu kojim će se reducirati proces učenja u većini područja.

"Samo učitelj koji vrednuje dijete kao osobu i uvažava ono što dijete može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na samopostovanje djeteta i uspješnost integracije" (Wade i Moore, 1992; prema Stančić i sur., 2001, str. 147).

Podržavajući međusobni odnosi

Pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan činitelj kad učitelj u svom razredu ima učenika/cu s teškoćama. Istraživanjem (Baker, 2006) je ustanovljeno da su bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika i

njihov školski uspjeh te da su posebno važni za učenike s razvojnim teškoćama kao i one s problemima u ponašanju. U tome su značajni stavovi učitelja, jer o njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i da nađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija tog procesa (Lewis i Doorlag, 1987, Mavrin-Cavor i Levandovski, 1991; Levin 1992; Villa i Thousand, 1992; Thousand i sur., 1994; Mustać i Vicić, 1996; prema Kiš-Glavaš i sur., 1997). Ako je učiteljeva percepcija djece s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (Hastings i sur., 1996, prema Kiš-Glavaš, 1999).

Neki od čimbenika koji mogu utjecati na stavove učitelja su: dijete (dob i teškoće) učitelj (duljina radnog staža) te školski čimbenici (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987, Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000., Avramidis i sur., 2003.; prema Špoljarić, 2012).

Interaktivnim, uvažavajućim odnosima pomoći će ukoliko se učenici bez teškoća pripreme da na primjeren način prihvate učenike s teškoćama (Lewis, 1995, prema Kiš-Glavaš, 1999; Stančić, 1982).

Black i Landau Fine, 1995, prema Kiš-Glavaš (1999) ističu da djeca bez teškoća u razvoju imaju značajnu ulogu za djecu s teškoćama jer im pružaju potporu, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja. Istraživanja su pokazala da odnosi učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama variraju od negativnih (Favazza i Odom, 1997., Guaralnick i Michael, 2001, prema Horvatić i sur. 2010) preko neutralnih (Uzelac, 1989) do pozitivnih (Kalambouka i sur., 2007). Pri tome je moguć utjecaj različitih parametara kao što su dob, spol, razina percipirane kompetentnosti od strane vršnjaka ili učitelja (Dalić-Pavelić, 2001), dužina integracije (Leutar, 2003; Kemp i Carter, 1998; prema Žic, 2000) i učestalost socijalnih kontakata (Enell, 1982; Schell-Frank, 1992; Whitaker, 1994; Ash i Bellow, 1996.; Davies i sur., 1997, prema Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010).

Vrste teškoća u učenika također utječu na njihovo prihvaćanje od strane vršnjaka. Tako neka istraživanja govore o negativnim stavovima prema

djeci usporenog kognitivnog razvoja (Žic i Igrić 2001, Guralnick i Groom, 1987, prema Guralnick 1990, prema Žic 2002), djeci s ADHD-om, posebno hiperaktivno-impulzivnog tipa (Hodgens i sur., 2000., prema Žic, 2002), dok druga ističu cijeli spektar od neprihvaćanja do prihvaćanja učenika s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima (Lightfoot i sur., 1999, prema Žic 2002) do socijalne prihvaćenosti djece s teškoćama učenja od strane vršnjaka (Greeham 1999, prema Žic 2002).

Kod nas provedena istraživanja (Žic i Igrić, 2001, Nazor i Nikolić, 1991, prema Žic 2002) govore da su djeca s teškoćama uglavnom odbačena u razredu. U redovnim školama u Hrvatskoj u skupini odbačenih unutar razreda nalazi se 68% djece s teškoćama u psihofizičkom razvoju (ADHD, kombinirane teškoće, usporeni kognitivni razvoj).

Za stvaranje inkluzivnog ozračja važni su i pozitivni stavovi roditelja prema edukacijskom uključivanju, bilo da se radi o roditeljima djece s teškoćama (Sheldon, 1991; Oberman-Babić, 1996) ili njihovih tipičnih vršnjaka. Dosadašnja iskustva su pokazala (Ailleo, 1985, prema Matic, 2012) da roditelji djece s teškoćama u razvoju postaju vrlo kooperativni kad im se pruže potrebna objašnjenja. Također se utvrdilo da roditelji kao i njihova djeca bez teškoća u svakodnevnoj interakciji s učenicima s teškoćama počinju uočavati razliku između činjenica i “mitova” o njima. Partnerstvo s roditeljima doprinijet će učinkovitijim promjenama kod samih učenika (Ivančić i Stančić, 2004) jer ukoliko dijete primijeti kako su njegovi roditelji involvirani u rad škole tada će i dijete na drugačiji način vrednovati školu, roditelje, ali i sebe (Johnson, 1977, prema Kosić, 2009).

INKLUZIVNA ORIJENTACIJA ODRAZ INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

Inkluzivna kultura kvalitete u obrazovanju pretpostavlja jasno određenu društveno-političku inkluzivnu orijentaciju koja podrazumijeva inkluzivno postavljene zajedničke sustave vrijednosti. Ove vrijednosti ogledaju se u usvojenim dokumentima, društvenom djelovanju i samom obrazovanju. Promicanjem i njegovanjem dogovorenih inkluzivnih vrijednosti jačaju se kapaciteti društva i škola za konstruktivne promjene koje vode razvoj društva i škola prema inkluzivnoj kulturi. Traži se

definiranje inkluzivne vizije i misije i određenje jasnih ciljeva za razvoj inkluzivnog obrazovanja odnosno škola. Iz tog proizlaze smjernice za praksu na području upravljanja, učenja i poučavanja te ostvarivanje minimalnih inkluzivnih standarda kvalitete koji obrazovnu praksu čine boljom, učinkovitijom i sposobnijom za obuhvat SVIH učenika.

U navedenom kontekstu inkluzivnu orijentaciju škole kao temelj njezine inkluzivne kulture možemo promatrati kroz aspekt društveno-političke orijentacije i upravljanje usmjereno na inkluziju:

Društveno-politička inkluzivna orijentacija

Sukladno načelima socijalnog modela objavljen je i ratificiran niz međunarodnih i regionalnih dokumenata Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i Europske unije poput povelja, deklaracija, konvencija, paktova i drugih obvezujućih pravnih akata. Tako npr. osnovni dokument UN-a, Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom¹ (1993), koji sadržava smjernice za politiku svih država, između ostalog ističe da je država dužna osigurati odgoj i obrazovanje u maksimalno integriranim uvjetima. Svi zakoni i ostale mjere trebaju osobama s teškoćama osigurati sva prava kao i ostalim građanima i omogućiti im odrastanje u vlastitoj obitelji uz pružanje dodatnih usluga. Na oživotvorenje načela navedenih u standardnim pravilima upućuje i dokument Salamanca izjava (1994) te Delhijska deklaracija UN-a (1995).

Slijedom zalaganja za prihvaćanje razlika među ljudima te suprostavljanje svakoj ideologiji i aktivnosti koja diskriminira čovjeka kao ljudsko biće te uključuje jednaka prava svih u inkluzivnom obrazovanju, doneseni su i razni drugi dokumenti kao npr. Rezolucija o jednakim mogućnostima za učenike i studente s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi, Vijeće Europe, 2003; Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, UN, 2006; Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu:

poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi, 2006.-2015., Vijeće Europe, 2006. Operacionalizacija tih dokumenata upućuje na potrebu poštovanja prirodnog prava na dostojanstvo svake osobe bez obzira na dob, spol, rasu, vjeru, podrijetlo, uvjerenje ili stupanj razvoja.

Ovaj suvremeni pristup ugrađen je u hrvatsko zakonodavstvo sukladno obvezujućim dokumentima međunarodne zajednice u tijeku višegodišnjih priprema Republike Hrvatske za pridruživanje Europskoj zajednici (Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom, 1999; Konvenciju o pravima djeteta UN 1989; Konvencija o pravima osoba s invaliditetom 2006).

U skladu s prihvaćenim dokumentima Hrvatski Sabor je donio Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002. do 2006., 2002. godine, a zatim još niz dokumenata koji se odnose i na prava osoba s invaliditetom: Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2007); Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece 2006.-2012.; Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2007.-2012. (2007); Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., (2005); Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015.; Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008); Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008, izmjene i dopune 2009., 2010., 2011., 2012., 2013) te Nacionalni okvirni kurikulum (2010).

Navedeni dokumenti govore u prilog tome da u Republici Hrvatskoj postoje zakonske pretpostavke za ostvarivanje obrazovanja za SVE i da sve više jača suvremeni socijalno-interakcijski pristup. Time su ispunjeni temeljni uvjeti za kreiranje dimenzije inkluzivne politike koja se prema Booth i Ainscow (2002) odnosi na: stvaranje škole za SVE i organiziranje podrške različitostima (školska politika usmjerena je na uključivanje svih učenika iz lokalne zajednice i pružanje onih oblika podrške koji su sukladni različitostima učenika).

¹ U standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (Ujedinjeni narodi, 1999) invaliditet se definira kao zajednički izraz za veliki broj različitih funkcionalnih ograničenja koja se pojavljuju u svakoj populaciji bilo koje zemlje na svijetu. Osobe mogu biti "invalidizirane" fizičkim, intelektualnim i psihičkim oštećenjima, zdravstvenim stanjem ili mentalnom bolešću, a oštećenja, stanja ili bolesti mogu biti trajnog ili prolaznog karaktera. Preinikom Međunarodne klasifikacije Svjetska zdravstvena organizacija definirala je invaliditet kao rezultat međusobnog djelovanja (interakcije) oštećenja i negativnih utjecaja socijalne okoline (prema Lansdown, 2002)

Upravljanje školom usmjereno na inkluziju

Inkluzivna društveno-politička orijentacija podrazumijeva inspirativno inkluzivno rukovođenje školama koji potiče i jača njezine inkluzivne kapacitete. U tom smislu istraživanja u svijetu govore u prilog činjenici da su stavovi ravnatelja škola i njihova potpora inkluziji izuzetno značajni po stavove učitelja te stvaranje profesionalnog okruženja potrebnog za uspješno provođenje edukacijskog uključivanja učenika s teškoćama (Larivee i Cook, 1979, prema Kiš-Glavaš i sur., 2003). Prema provedenim istraživanjima ravnatelji uglavnom imaju pozitivan stav prema integraciji, čak ponekad pozitivniji od učitelja (Roberts i Pratt, 1987, prema Bain i Dolbel, 1991). No, stavovi variraju ovisno o tome o kojim se učenicima s teškoćama radi i jesu li te teškoće više ili manje izražene. Tako neki imaju pozitivan stav samo prema uključivanju učenika s lakšim intelektualnim teškoćama, tjelesnim oštećenjima i učenicima s lakšim i umjerenim slušnim i vidnim oštećenjima (Center i sur., 1985), dok drugi ne podupiru uključivanje učenika s intelektualnim oštećenjima (Davis, 1980).

Prvo istraživanje o stavovima ravnatelja prema edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama provedeno u Hrvatskoj sa skupinom ravnatelja srednjih škola (Kiš-Glavaš i sur., 2003) pokazalo je da su njihovi stavovi razmjerno pozitivni. Pri tome žene pokazuju povoljnije stavove od muškaraca, a ravnatelji koji svoje znanje za rad s ovim učenicima procjenjuju dovoljnim pokazuju pozitivnije stavove od onih koji ta znanja procjenjuju djelomičnim.

Inkluzivno orijentiran ravnatelj surađuje sa stručnjacima škole i roditeljima kako bi se sagledala njihova stajališta i zajednički utvrdile i osigurale psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole (Ivančić i Stančić, 2006). U iznalaženju primjerenih modaliteta organizacije rada također surađuju s lokalnom zajednicom, stručnim i upravnim institucijama i pozitivno gleda na uključivanje nevladinih udruga, kulturnih institucija i lokalnih tvrtki u rad škole te ih doživljava kao dobar način rušenja različitih barijera.

Ravnatelj usmjeren na inkluziju zalaže se za aktivan odnos spram provođenja vrednovanja

i samovrednovanja inkluzivnih procesa u školi kako bi se polučili pokazatelji jakih i slabih strana u uključivanju učenika s teškoćama te izdvojili prioritete na koje će se škola usmjeriti u svom razvojnom planu.

INKLUZIVNO DJELOVANJE ODRAZ INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

Inkluzivni pristup u obrazovanju nalazi svoja uporišta u promjenama odnosa između učitelja i učenika prema konstruktivističkim učenjima Deweya, Brunera, Piageta, Vigotskog, Freineta i dr. (Reich, 2008, prema Matijević i Radovanović, 2011).

Promjene se odnose na oblikovanje poticajnih, raznovrsnih odgojnih sredina koje raznovrsnošću obrazovnih aktivnosti i njima protkanih socijalnih odnosa omogućavaju stjecanje raznolikih socijalnih iskustava učenika. Razvoj učenikove osobnosti podrazumijeva potpunu uključenost u ono što se uči i suradnju s drugima, a njegovo učenje potiče se određenim kurikulumom i kurikulumskim aktivnostima te s osobnim iskustvima koje učenik tim aktivnostima stječe. Poučava se interaktivnim stilom, traži se mišljenje učenika, primaran je rad u grupama (Palekčić, 2002). Suvremen pristup od učitelja traži fleksibilnost u vidu korištenja prilagodljivih nastavnih materijala, tehnika i strategija kojima se mogu zadovoljiti različite obrazovne potrebe učenika sukladno njihovim sposobnostima i osobitostima/teškoćama. Ovakav pristup podrazumijeva razlikovno poučavanje koje postaje sinonim za dobro poučavanje (Moor, 1992, prema Desforges, 1995). Ono podrazumijeva ostvarenje optimalnih individualnih razina obrazovnih obrazovnih postignuća učenika temeljem uvažavanja različitih puteva učenja sukladnih njihovim posebnostima. Uz razlikovno poučavanje, prema Booth i Ainscow (2002) dimenzija prakse odnosi se i na identificiranje materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice u cilju njihova korištenja za podršku u učenju i sudjelovanju.

Slijedom navedenog, inkluzivno djelovanje škole u kojem se ogleda inkluzivna orijentacija i etos škole, možemo promatrati kroz razlikovno poučavanje, inkluzivnu potporu školi te resurse za inkluzivno djelovanje.

Razlikovno poučavanje unutar kurikula usmjerenog na učenika

Razlikovno poučavanje provodi se unutar kurikul(uma) usmjerenog na učenika. To znači da kurikul(um) treba zadovoljavati različite odgojno-obrazovne potrebe učenika, pri čemu treba imati u vidu da njihove osobitosti/teškoće imaju utjecaja na sve strukturalne dijelove (ciljeve/sadržaje; strategije i aktivnosti poučavanja, vrednovanje postignuća učenika). Pritom je važno uzeti u obzir činjenicu da sve sastavnice kurikula utječu jedna na drugu. Slijedi da se nedostatak učeniku primjerenih postupaka unutar bilo koje sastavnice kurikula negativno reflektira na sve ostale i dovodi do loših pedagoških rezultata tj. nižih postignuća učenika unatoč njegovih stvarnih sposobnosti (Ivančić, 2010). Ključna je zadaća uspostaviti sklad između učenikovih sposobnosti i teškoća kao i svih sastavnica kurikuluma, a učiteljeva je uloga da osigura taj sklad provođenjem razlikovnog poučavanja uz primjerenu interakciju kako bi učenik bio uspješan.

Prema Vantić-Tanjčić i Nikolić (2010) učitelj koji provodi razlikovnu nastavu vodi brigu o različitim razinama složenosti u odnosu na nekoliko etapa: 1. Identifikacija razina i struktura znanja učenika (i ostalih individualnih potreba i potencijala relevantnih za uspjeh u učenju), 2. Pripremanje vježbi različitih razina složenosti i materijalno-tehničkih uvjeta (tekstova, didaktičkog materijala) i ostalih elemenata za uspješan inkluzivni rad učenika, 3. Izvođenje inkluzivne nastave različitih razina složenosti, 4. Vrednovanje inkluzivne nastave različitih razina složenosti.

Istraživanjem provedenim unutar sveobuhvatne studije o djelotvornosti škola (Mortimore i sur., 1988) utvrđeni su pozitivni učinci tamo gdje su učitelji prilagodili razinu rada učeničkim potrebama i gdje je ostvarena dobra komunikacija učenika s učiteljima i svih učenika u razredu ili učenika raspoređenih u male grupe.

Iskustva u brojnim zemljama svijeta pokazuju da dobro osmišljeno poučavanje zahtijeva izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (eng. adapted curricula, individualized education plan, individual educational plan). To je cjeloviti dokument individualiziranih odgojno-obrazovnih

potreba koji se izrađuje za SVE učenike kod kojih se utvrde posebne obrazovne potrebe koje zahtijevaju specifične i planirane intervencije (The manual of good practice, in Special Education, SEED, 1999). Ovi programi izrađuju i za nadarene učenike, no uvijek se izrađuje za svakog učenika s teškoćama i trebaju biti dostupni roditeljima, praćeni i evaluirani, čime se stvara osnova za daljnje planiranje.

U Hrvatskoj, glede potreba učenika s teškoćama u nastavi, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), kao i Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005), preporučuje izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Program, sukladno našoj sadašnjoj praksi u Hrvatskoj, podrazumijeva ili prilagođeni program kao pisani dokument ili samo individualizirani pristup.

Prve smjernice i model za izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa kod nas, izradile su Ivančić i Stančić devedesetih godina prošlog stoljeća (Ivančić, Stančić, 2008). U planiranju i pripremanju Individualiziranog odgojno obrazovnog programa ključna su tri koraka: individualni plan procjene, planiranje usmjerenost na individualnu podršku i vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika.

Postupkom procjene učitelji bi trebali razviti sposobnost opažanja bitnih učenikovih osobina i sposobnost prilagođavanja svog pristupa opaženim osobinama (Tomlinson, 1985) te odrediti koja je razina očekivanih kompetencija, jer sve to čini temelj za pružanje podrške u učenju (Sharron, 1987).

Planiranjem podrške potrebno je odrediti učeniku dostižne ciljeve/ishode poučavanja te odabrati individualizirane postupake podrške koji će omogućiti ostvarenje postavljenih ciljeva (Ivančić i Stančić, 2006, Ivančić, 2010). Podrška se odnosi na primjenu onih strategija poučavanja koje odgovaraju posebnostima učenika (Ivančić i Stančić, 2002). Mnoga istraživanja kod nas posvećena su razlikama u usvajanju nastavnog gradiva različitih nastavnih predmeta između učenika s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka u različitim oblicima i modelima školovanja (Mavrin-Cavor, 1987a, 1987b; Galešev i sur., 1995; Stančić i sur., 1995; Igrić i Levandovski, 1991; Ivančić, 1991).

Dobivene razlike značajne su upravo sa stanovišta razlikovnog pristupa u poučavanju hrvatskoga jezika i matematike.

Vrednovanje i ocjenjivanje potrebno je provoditi ocjenjivačkim aktivnostima sukladnim osobitostima/teškoćama učenika, unutar kurikulumu usmjerenog na učenika. Prema istraživanju Grmek Ivanuš i sur. (2011) učitelji bi trebali više razgovarati s učenicima o očekivanim ishodima učenja, kriterijima ocjenjivanja, kriterijima ocjenjivanja, učestalim pogriješkama tijekom ispitivanja znanja te općenito posvetiti više pažnje objašnjavanju ocjena i razlozima slabijih postignuća (Gipps, 1994; Ivanuš Grmek i Javornik Krečić, 2004; Grmek Ivanuš i sur., 2011).

Inkluzivna potpora u školi i resursi za inkluzivno djelovanje

U inkluzivnom kontekstu inkluzivnoj kulturi kvalitete rada škole doprinosi potpora pomoćnika u nastavi i mobilnih stručnih timova, dakle stručnih osoba koje nisu djelatnici škole.

Potpora pomoćnika u nastavi u mnogim zemljama u svijetu je sastavni dio rada škole.

Iako o potpori pomoćnika u nastavi postoje i negativna zapažanja (Giangreco 1997; Tews i Lupart, 2008., Broer i sur., 2001, prema Krampač Grljušić i sur., 2010) postoji čitav niz pozitivnih mišljenja/radova koji upućuju na njegove prednosti (Boomer i French, 2006 prema Tews i Lupart, 2008; Lamont, Hill; prema Tews i Lupart, 2008 prema Krampač Grljušić i sur., 2010; Devecchi i Rouse, 2010). Prednosti se odnose na individualiziranu podršku učenicima, ali i na podršku učiteljima pri čemu na kvalitetu uzajamne suradnje utječu njihove osobine i vještine od kojih se posebno ističu komunikacija, slušanje i organizacijske vještine (Devecchi i Rouse, 2010; Wilson i Bedford, 2008 prema Špoljarić, 2012).

U Hrvatskoj uvođenje potpore pomoćnika i mobilnih stručnih timova je novina koja svoje uporište nalazi u Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008) kao i njihovim izmjenama i dopunama. Uloga i zadaće pomoćnika u nastavi

posebno su određeni pri provođenju vanjskog vrednovanja učenika s teškoćama (Posebne odgojno-obrazovne potrebe, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2007).

Inkluzivno istraživanje, participativnim pristupom (Krampač-Grljušić i sur., 2010) pokazalo je da djeca s teškoćama prihvaćaju potporu pomoćnika u nastavi te ga doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, obavljanju raznih školskih zadataka, doprinosi njihovom većem uspjehu i utječe na bolje druženje s vršnjacima, te žele da i u budućnosti imaju njegovu podršku.

Prema istraživanjima provedenim u Hrvatskoj program podrške mobilnog stručnog tima i pomagачa u nastavi doveo je do pozitivnih promjena u smislu povećanja učestalosti poželjnih oblika ponašanja te smanjenja učestalosti nepoželjnih oblika kod djece s teškoćama. (Igrić i sur., 2008).

Mnoga istraživanja (Kampwirth, 2003; McLeskey i sur., 1999; Walther-Thomas i sur., 2000, prema Gallagher i sur., 2009) ukazuju na to da timski utemeljena suradnja učitelja i stručnjaka za edukacijsko uključivanje postaje sve važnija kad se broj učenika s teškoćama u razvoju koji je integriran u opće obrazovanje povećava pri čemu je najkorisniji aspekt timskog pristupa za dobivanje potpunije slike o djetetu i razmjena ideja.

Kultura kvalitete inkluzivne škole podrazumijeva i dobre materijalno-organizacijske i stručne resurse za inkluzivno djelovanje (dostupnost škole svim učenicima (blizina, organizirani prijevoz, prostorna pristupačnost), opremljenost općom i specifičnom opremom kao i didaktičkim sredstvima i pomagalima, broj učenika u razrednim odijelima, stručna osposobljenost učitelja za rad s djecom s teškoćama).

Prema istraživanju Dulčić i Bakota (2008) učitelji su, iako podržavaju integraciju, nezadovoljni uvjetima rada, jer nisu dovoljno pripremljeni uvjetima za rad s učenicima s teškoćama. Kao najveće nedostatke navode neodgovarajuću i nedostatnu nastavnu pomagala i didaktički materijal, pretjeranu sadržajnu opširnost i jezičnu složenost udžbenika, priručnika i radnih materijala, nedostatnost i nepravovremenost stručnog usavršavanja učitelja,

što govori o potrebi veće brige u otklanjanju ovih prepreka za učenje.

Uvjete rada u Hrvatskoj određuje Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), koji je usklađen s europskim standardima.

U području resursa posebno je značajna inkluzivna educiranost učitelja jer kvaliteta dodiplomske edukacije učitelja, cjeloživotno profesionalno usavršavanje te edukacijsko-rehabilitacijska potpora uz osobine njihove ličnosti (Kiš-Glavaš, 1999., Stančić i sur., 2011) utječe na stavove prema odgojno-obrazovnoj integraciji. Ovaj utjecaj posredno se očituje preko percepcije zahtjeva zadatka i preferiranog osobnog stila učenja te razine i vrste motivacije (Ramsdem, 1992; Biggs, 2000; Bolhuis, 2003 prema Špoljarić, 2012).

Istraživanja u svijetu, a također i u Hrvatskoj pokazuju da mnogi učitelji i srodno osoblje podrške vjeruju da su slabo pripremljeni u podržavanju djece u inkluzivno okruženje (Riley, 1999; Scruggs i Mastropieri, 1996, prema Gallagher i sur., 2009) te da bi željeli naučiti nešto više vezano upravo uz rad s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju (Stančić i sur., 2011).

Istraživanja govore da su učiteljske dileme u radu s učenicima s teškoćama (Downing, 2000, prema Milenović, 2009) vezane uz nedostatak profesionalne kompetencije, nedostatak motivacije, strahovanje da neće imati primjerenu podršku od stručnog tima, prekobrojni razredi, roditelji djece bez teškoća, strahovanje da će djeca s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju, da neće biti prihvaćena, da neće dobivati dovoljno stimulacije, da djeca bez teškoća ne prihvate loše ponašanje učenika s teškoćama.

To govori o potrebi da se učiteljima osiguraju programi potpore od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007, Bouillet, 2010).

PRAĆENJE I UNAPREĐIVANJE INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

Praćenje, a time i unapređivanje kulture kvalitete povezuje se sa standardima kvalitete koji se mogu promatrati ili više s aspekta kvalitete

školskog života i nastave ili više s aspekta formuliranja standarda postignuća (Bašić 2007a, Bašić 2007b, Palekčić, 2007). Svrha uspostavljanja standarda kvalitete u obrazovanju najšee se povezuje s indikatorima kvalitete putem instrumenata koji omogućuju svim relevantnim subjektima u školi (učenici, učitelji i roditelji) strukturiranu i jasnu povratnu informaciju o kvaliteti nastave i učenja (Dryden i Vos 2001, prema Buljubašić i sur., 2008). Suvremene procedure osiguranja kvalitete podrazumijevaju provođenje vanjskog i unutarnjeg vrednovanja rada škole.

U mnogim školskim sustavima vanjsko, nacionalno, provjeravanje znanja, je uz unutarnje evaluacije, jedan od mehanizama za utvrđivanje kvalitete obrazovanja (Markelj i Majerić, 2009 prema Grmek Ivanuš i sur., 2011).

Unutarnje vrednovanje ili samovrednovanje škola je noviji pristup koji se, uz vanjsko vrednovanje ishoda obrazovanja, smatra najučinkovitijim mehanizmom za unapređivanje kvalitete rada škola u EU, kao npr. u Austriji, Engleskoj, Nizozemskoj, Škotskoj (Matić, 2012, Schildkamp i Visscher, 2009). Samovrednovanje predstavlja prikupljanje i vrednovanje informacija o djelatnosti i učenicima (McNamara i O'Hara; 2008, Vanhoff i sur., 2009) koje ima za cilj unapređivanje obrazovnog procesa, ali i promicanje profesionalnog i organizacijskog učenja" (MacBeath, 2005, prema Bezinović, 2010). Ono pomaže osvješćivanju dobrih strana, ali i problema od strane svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa i rada škole (ravnatelja, stručnih suradnika, nastavnika, učenika, roditelja, osnivača, lokalne zajednice) pri čemu se to suočavanje koristi kao izazov za daljnje napredovanje (Ljubetić i sur., 2008). Podaci prikupljeni samovrednovanjem trebaju rezultirati dogovorom o jasnom razvojnom planu za učinkovitu realizaciju postavljenih prioriteta koji podrazumijeva razradu strategija, metoda i postupaka za ostvarivanje dogovorenih kratkoročnih i dugoročnih ciljeva te traži sustavn praćenje i vrednovanje pokrenutih razvojnih procesa i postupaka (Bezinović, 2010).

Slijedeći europski pristup unapređivanju kvalitete odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj svi važni dokumenti vezani uz ovo područje ističu potrebu provođenja vrednovanja i samovrednovanja

škola sa svrhom promicanja kvalitete njihova rada (Hrvatski nacionalni obrazovni standard, Državni pedagoški standardi predškolskog, osnovnoškolskog i srednješškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum).

Metodologija je razrađena na osnovu analize različitih pristupa u svijetu, no najviše je bila inspirirana škotskim pristupom "How Good is our Scholl" (HMIE, 2002).

Kategorije kvalitete, koje zajedno daju cjelovitu sliku funkcioniranja škole, odnose se na: a) obrazovna postignuća, b) procese unutar škole i c) organizaciju rada škola, pri čemu je svaka od tih kategorija sastavljena od nekoliko područja/indikatora unapređenja rada škola (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2009).

- a) Obrazovna postignuća utvrđuju se testovima vanjskog vrednovanja, a obuhvaćaju razrednu nastavu (hrvatski jezik, strani jezik, matematiku, prirodu i društvo) i predmetnu nastavu (hrvatski jezik, strani jezik, fiziku, kemiju, biologiju, povijest i geografiju).
- b) Procesi unutar škole, koji se ispituju samovrednovanjem, obuhvaćaju međusobne odnose u školi, planiranje nastavnog procesa, poučavanje i učenje, vrednovanje učeničkog napretka i postignuća i radno ozračje.

Navedeni procesi ispituju se upitnicima koji mjere stavove i mišljenja, uvjerenja i osjećaje učenika četvrtih i osmih razreda te njihovih roditelja i učitelja.

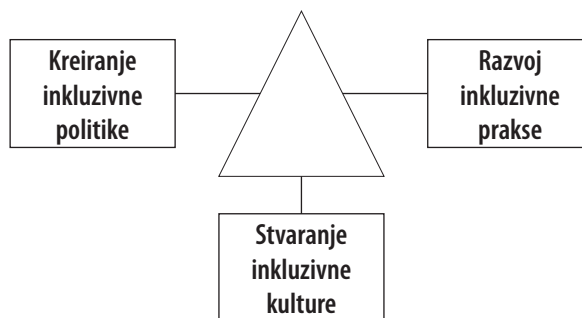
- c) Organizacija rada škole utvrđuje se prema objektivnim pokazateljima i obuhvaća organizaciju nastave i rada, materijalne uvjete i opremljenost škole, izvannastavne aktivnosti, dodatnu, dopunsku i izbornu nastavu, pedagoške mjere, uključenost škole u projekte, stručnu službu, suradnju s lokalnom zajednicom i stručno usavršavanje djelatnika škole.

Uz to se koristi i samoanaliza (KREDA-analiza) s ciljem ispitivanja svih unutrašnjih i vanjskih čimbenika koji utječu na kvalitetu temeljem kojih se

izdvajaju prioriteta područja unapređenja rada škola.

Procesom samovrednovanja nastoji se odgovoriti na tri temeljna pitanja: Koliko je dobra naša škola? Kako to znamo? Što učiniti da budemo još bolji?

U suvremenom kontekstu kultura kvalitete obrazovanja trebala bi ujedno podrazumijevati kvalitetu inkluzivnog obrazovanja, što znači osnovnog obrazovanja za SVE učenike, dakle i učenike s teškoćama (Booth i sur., 2002, Black-Hawkins i sur., 2007). Sa stanovišta inkluzivne kulture škole trebalo bi nas zanimati koji su standardi kvalitete, odnosno indikatori kvalitete inkluzivne škole. Jedan od najpoznatijih instrumenata za određivanje inkluzivnosti škola vezuju se uz Indeks za inkluziju. (Index for Inclusion, Tony Booth&Mel Ainscow, 2002). Ključni pojmovi Indeksa inkluzivnosti su "inkluzija", "prepreke za učenje i sudjelovanje", "resursi za potporu učenju i sudjelovanju" i "potpora različitostima". Ovi pojmovi predstavljaju bit razmišljanja i razgovora o promicanju inkluzivnog obrazovanja koji se sagledavaju u tri dimenzije: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse (Slika 2).



Slika 2. Dimenzije Indeksa inkluzije (prema Booth, Ainscow, 2002)

Kultura škole stavljena je na prvo mjesto kao osnova trokuta jer se smatra da "razvoj zajedničkih inkluzivnih vrijednosti i odnosa uzajamne suradnje može dovesti do promjena u ostalim dimenzijama" (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010, 83).

Dimenzija A, Stvaranje inkluzivne kulture odnosi se na: A.1. Izgradnju zajednice i A.2 Uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti

(uvažavajuća, suradnička, sigurna i poticajna okolina u kojoj se zajedničke inkluzivne vrijednosti prenose na sve djelatnike škole te utječu na njihov rad i odlučivanje).

Dimenzija B, Kreiranje inkluzivne politike odnosi se na: B.1 Stvaranje škole za sve i B.2 Organiziranje podrške različitostima (školska politika usmjerena je na uključivanje svih učenika iz lokalne zajednice i pružanje onih oblika podrške koji su sukladni različitostima učenika).

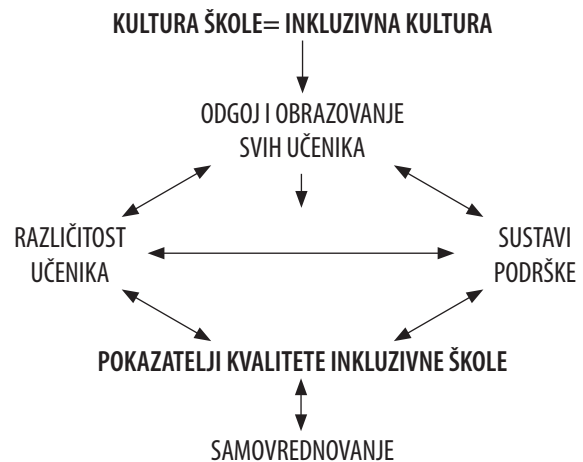
Dimenzija C Razvoj inkluzivne prakse odnosi se na: C.1 Organiziranje učenja i C.2 Mobilizaciju resursa (školska praksa odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole koja se ogleda u razlikovnom provođenju nastave, identificiranju materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice u cilju njihova korištenja za podršku u učenju i sudjelovanju).

Svako područje sadrži od pet do jedanaest pokazatelja inkluzije koji pokazuju namjere s kojima se može usporediti postojeće stanje kako bi se utvrdio prioritet za promicanje. Podaci provedene procjene postojećeg stanja u školi vode kreiranju inkluzivnog školskog razvojnog plana temeljem kojeg se provode prioritete koji se prate i procjenjuju Indeksom.

I u Hrvatskoj praksi bi se trebali primjenjivati pokazatelji inkluzivne kvalitete rada škola, dakle škola u kojima se zajedno školuju SVI učenici. Na to, kao što je prethodno istaknuto, upućuju obvezujući dokumenti međunarodne zajednice i s njima povezani hrvatski zakonodavni i razvojni dokumenti i razna istraživanja provedena u svijetu i kod nas. Kako bi pokazatelji inkluzivne kvalitete rada škola postali integralni dio samovrednovanja škola i izrade razvojnih planova, važno je znati koji su to pokazatelji inkluzivnosti, koji akceptiraju različitost učenika iz koje proizlaze sustavi podrške koji bi trebali biti sastavni dio odgoja i obrazovanja za SVE učenike (Slika 3).

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Sudionici smo inkluzivnih procesa koji označavaju zajedničko odrastanje, školovanje, život i rad osoba s teškoćama s njihovim vršnjacima i ostalim članovima njihove neposredne zajednice. Ovi procesi traže stalne promjene u društvu, ali i promjene



Slika 3. Aspekti pokazatelja inkluzivne kulture (Ivančić, 2012)

u nama samima. Društvene promjene odnose se na stvaranje povoljnih uvjeta za provođenje inkluzije (zakonski, ekonomski, materijalni, itd.), a promjene u nama traže promjenu naših stavova, uvjerenja, odnosa, naših znanja i umijeća kojima na različitim razinama promičemo inkluziju.

Istraživanja učinaka inkluzivne edukacije na razvoj djece s teškoćama pokazala su da ovi učenici u inkluzivnim uvjetima imaju bolja postignuća na akademskom području, ali i u socijalnom i ponašajnom dijelu nego u posebnim uvjetima te imaju tako više prijatelja u inkluzivnom razredu (Centre i, Curry, 1993, Epps i Tindal, 1987; Eshel i sur., 1994; Meadows i sur., 1994; Vaughan i sur., 1998, prema Underwood, 2008, prema Cvitković, 2010).

I u Hrvatskoj je, kao i u većini naprednih država u svijetu, posebna skrb za osobe s invaliditetom zajamčena je Ustavom u kojem se naglašava da je osnovno školovanje obavezno i besplatno, svakome dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima (članak 65). Time se podrazumijeva pravo na uključivanje djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, jer je na taj način zadovoljeno njihovo pravo na školovanje pod jednakim uvjetima.

Međutim, unatoč napretku legislative, teškoće na koje se nailazi u primjeni važećih, sveobuhvatnih i uglavnom dobro reguliranih propisa u Republici Hrvatskoj, uvjetovane su još uvijek nedostatnim financijskim sredstvima za obrazovanje,

nepovoljnim prostornim i materijalnim uvjetima u hrvatskim školama, neujednačenoj mreži rasprostranjenosti ustanova, nedostatnog i nedovoljno osposobljenog stručnog kadra i još prisutnih negativnih stavova.

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj započela su ispitivanjima objektivnih, subjektivnih i organizacijskih preduvjeta za edukacijsko uključivanje (Levandovski i Radovančić, 1987), nakon čega su slijedile evaluacije odgojno-obrazovnih modela školovanja (Stančić i sur., 1984). Slijedeća istraživanja uglavnom su se odnosila na ispitivanje stavova različitih subjekata (učitelji, roditelji) prema djeci s teškoćama, s ciljem traženja najboljeg načina za provođenje inkluzivne edukacije. Može se reći da su stavovi učitelja prema učenicima s teškoćama prema ranije provedenim istraživanjima negativniji (Stančić i Mejovšek, 1982; Štević i Vuković, 1986; Levandovski i Radovančić, 1987, prema Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab, 2001) nego stavovi učitelja u kasnijim istraživanjima (Kiš-Glavaš i Igrić 1998; Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš 2000) što govori u prilog promjene stavova u pozitivnijem smjeru.

Temeljem provedenih istraživanja u Hrvatskoj proizašle su i neke konkretne mjere kojima se nastojalo približiti ostvarivanju inkluzije, kao što je edukacija učitelja za prihvaćanje učenika s teškoćama u osnovnim školama. Evaluacijom rezultata učinaka edukacije učitelja moglo se ustanoviti da su učitelji pozitivnije sagledavali integraciju, manje isticali njezine negativne učinke i znatno više smatrali da je redovnu osnovnu školu moguće u potpunosti pripremiti za integraciju (Kiš-Glavaš, 2000; Kiš-Glavaš, Wagner Jakab, 2001, Stančić i sur., 2001).

Novije je istraživanje provedeno unutar znanstvenog projekta "Djeca s posebnim potrebama u interaktivnom sustavu obitelji, škola, vršnjaci" sa svrhom ispitivanja položaja djece unutar pojedinih sastavnica eko sustava tj. mikrosustava (škole, obitelji, vršnjaka). Utvrđeno je da učitelji imaju povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije od ponašanja učenika s teškoćama. Pokazalo se, također, da djeca s teškoćama u učenju procjenjuju svoje odnose s vršnjacima negativnije nego tipična djeca. Isto tako prema dobivenim rezultatima roditelji djece s teškoćama nepovoljnije procjenjuju ponašanje svog djeteta od

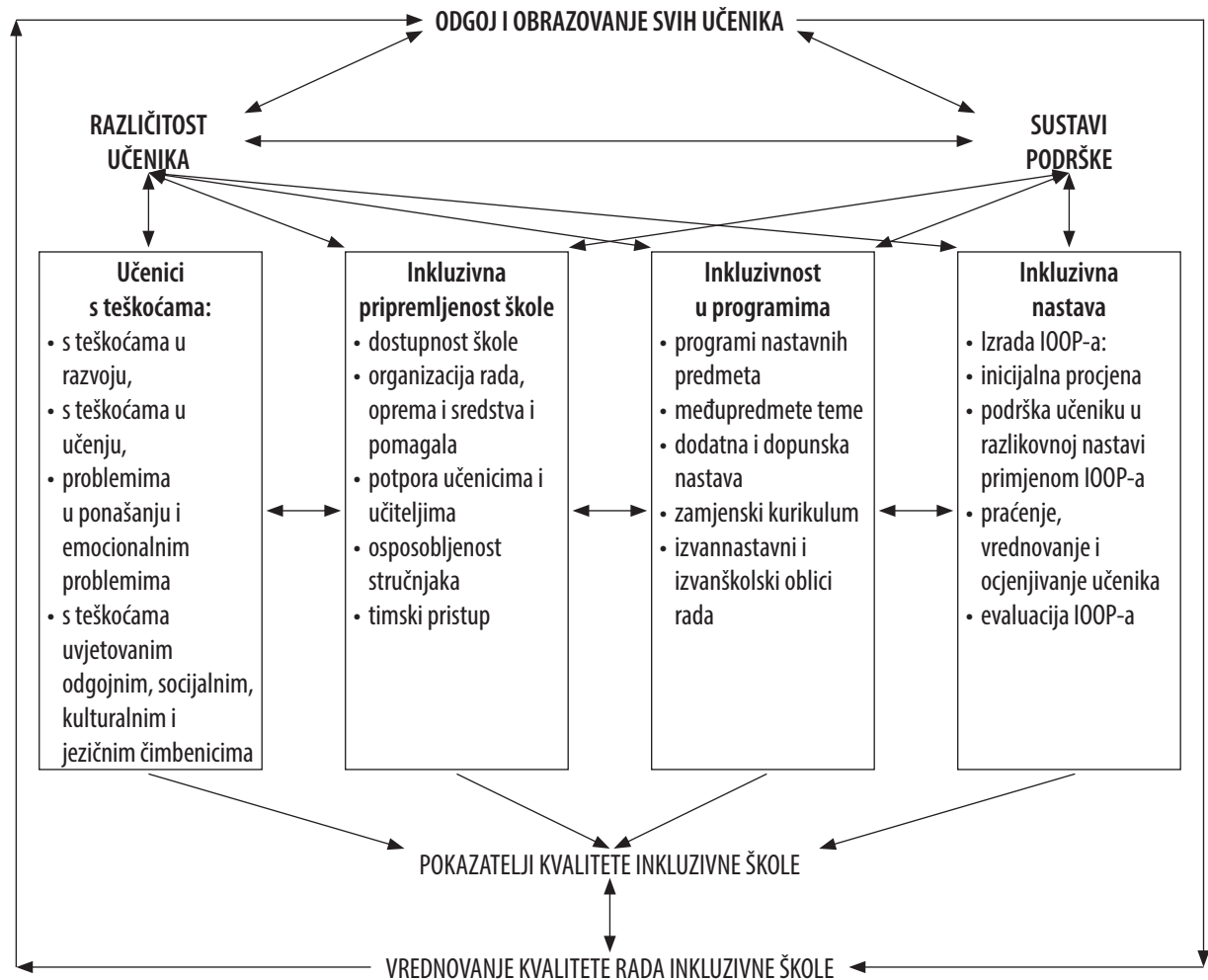
roditelja tipične djece (Igrić i sur., 2009, Žic Ralić i Cvitković, 2011).

Rezultati istraživanja (Igrić i sur., 2009) pokazuju da učitelji imaju još uvijek povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije. Nadalje učenici s teškoćama su niže procijenjeni u odnosu na njihovo ponašanje od strane učitelja, a isto tako i njihov sociometrijski položaj u razredu lošiji je nego drugih učenika. To znači da je mikro sustav škole još uvijek nepovoljniji za djecu s teškoćama. Možda se upravo time može tumačiti nisko samopoimanje učenika s teškoćama osnovnoškolske dobi i nižom tolerancijom prema drugoj djeci na što je ukazalo najnovije istraživanje provedeno unutar projekta "Programi intervencija i neki okolinski čimbenici edukacijskog uključivanja" (Igrić i sur., 2009., Stančić i sur., 2011). Upravo s ciljem razvoja inkluzivne kulture a u okviru znanstvenog projekta pod nazivom "Programi intervencija i neki okolinski čimbenici edukacijskog uključivanja" proveden je program "Tolerancijom do škole za sve". Programi su kreirani i provedeni s učiteljima, učenicima i roditeljima djece u dvije osnovne škole. Provedene su iskustvene radionice s učenicima i učiteljima, a roditelji su dobili smjernice za rad na odabranim temama s djecom kod kuće. U istraživanju je primijenjena kvalitativna metodologija. Kod sve tri skupine sudionika indicirana je potreba za sustavnim poticanjem tolerancije, različitosti i suradničkih odnosa (Fulgosi Masnjak i sur., 2012, Žic i sur., 2012; Stančić i sur., 2012, Wagner Jakab, 2012).

Rezultati prvih istraživanja učinaka mobilnih stručnih timova i asistenata u nastavi, kao novih oblika podrške u hrvatskoj praksi, ukazali su važnost novih službi podrške na socijalizaciju i obrazovna postignuća učenika. Sveukupni rezultati istraživanja pokazuju da idemo u smjeru inkluzivne edukacije (Igrić i sur., 2008).

Svako od provedenih istraživanja sa svog staništa (pretpostavke, modeli obrazovanje, edukacije učitelja, programi intervencija i dr.) doprinosi sagledavanju razvoja edukacijske integracije u našim uvjetima i teži dobivanju kompleksnijeg uvida u inkluzivnu kvalitetu naših osnovnih škola.

Navedeni podaci upućuju nas na razmišljanja da kultura naših škola ne podrazumijeva i inkluzivnu



Slika 4. Sustavi inkluzivne podrške (Ivančić, 2013)

kulturu koja prihvaća različitost učenika i sukladno tome unapređuje sustave podrške. Inkluzija traži da svaka škola razvija one oblike sustava podrške koji odgovaraju odgojno-obrazovnim potrebama njezinih učenika s teškoćama. Razrađeni sustav podrške zasniva se na inkluzivnoj orijentaciji škole i razvijenom inkluzivnom etosu, a ogleda se u inkluzivnoj pripremljenosti škole za prijem učenika s upisnog područja bez obzira na njihovu različitost, u provođenju inkluzivnih programa i kvalitetne inkluzivne/razlikovne nastave. Sustav podrške podrazumijeva praćenje i evaluaciju poduzetih radnji svakog odgovornog člana (učitelja, roditelja, pomoćnika u nastavi, stručnog suradnika, koordinatora, člana mobilnog stručnog tima, i sl.) te se po potrebi mijenjanje dogovorenih aktivnosti

(Slika 4). Područja podrške unutar inkluzivnog rada škole mogu promatrati samo u njihovoj međusobnoj povezanosti što nam govori da inkluzivni pristup na jednom području ima veći ili manji utjecaj i na nekom drugom području odnosno da se visoka kvaliteta inkluzivnog pristupa može postići samo inkluzivnim djelovanjem na svim područjima rada škole.

Možemo zaključiti da stanje inkluzije u Hrvatskoj traži daljnje jačanje inkluzivne kulture u školama te izgradnju sveobuhvatnog, mrežnog i međusobnog sustava podrške usklađenog s potrebama učenika s teškoćama. Pri tome je važno pratiti i vrednovati kvalitetu inkluzivnog rada pomoću pokazatelja kvalitete kulture rada škole koji sadrže i pokazatelje inkluzivnosti.

LITERATURA

- Ainscow, M., Miles, S. (2008): Making Education for All inclusive: where next? Posjećeno 12.02.2012. na mrežnoj stranici <http://www.gesci.org/files/docman/Making Education for All inclusive-where next> Mel Ainscow and Susie Miles.
- Austin, T. L., Cage, B.N. (1980): Personality Influences on Student and Cooperating Teacher Attitudes Toward Teaching. Paper presented at the Mid-South Educational Research Meeting. New Orleans.
- Avramidis, E., Kalyva, E.(2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389.
- Bain, A., Dolbel, S. (1991): Regular and Special Education Principals, Perceptions of an Integration Program for Students Who Are Intellectually Handicaped, *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 1, 33-42.
- Baker, J. A. (2006): Contributions of teacher-child relationship to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44, 211-229.
- Bašić, S. (2007a): Obrazovni standardi-didaktički pristup metodologiji izrade kurikulumu. U Previšić, V. (ur.): *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str.117-155),. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga d.d.
- Bašić, S. (2007b): Nacionalni obrazovni standard-instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Školska knjiga, 4,1, 25-41.
- Bezinović, P. (2010): *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. Rouse, M. (2007): *Achievement and inclusion in schools*, Routledge, London New York.
- Bouillet, D. I Bijedić, M. (2007): Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgodne znanosti*, 9, 2, 113-132.
- Bouillet, D. (2010): *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Booth, T., Ainscow, M (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol BS16 1 QU, UK.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Kretić Majer, J. (2008): Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. U: *Pedagogijska istraživanja* Vol .5, broj 2. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, Školska knjiga, 139-151.
- Center, Y., Ward, J., Parmenter, T., Nash, R. (1985): Principals attitudes towards the integration of disabled children into regular schools, *The Exceptional Child*, 32, 149-161.
- Cerić, H. (2004): Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 87-95.
- Clark, M.A., Breman, J.C. (2009): School Counselor Inclusion: A Collaborative Model to Provide Academic and Social-Emotional Support in the Classroom Setting. *Journal of Counseling&Development*, 6-11.
- Cvitković, D. (2010): *Anksioznost i obiteljska klima kod djece s teškoćama učenja*. Disertacija. Edeukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006): Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42, 2, 113-119.
- Dalić-Pavelić, S. (2001): Utjecaj programa strukturiranih igara na sociometrijski položaj i promjenu stavova učenika s posebnim potrebama. Magistarski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Davis, W. E. (1980): Public schools principals, attitudes toward mainstreaming retarded pupils, *Education & Training in Mental Retardation*, October, 174-178.

- Delhi declaration (1995): Posjećeno 4.07.2012. na mrežnoj stranici <http://www.who.int/pmnch/knowledge/publications/delhideclaration/en/index.html>.
- Desforges, C. (2001): Uspješno učenje i poučavanje. Zagreb: Educa, 213-230.
- Devecchi C., Rouse M.(2010): An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25, 2, 31-42.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine br. 63/08.
- Dulčić, A., 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, 31-50.
- Fulgosi Masnjak, R., Igrić, Lj., Lisak, N. (2012): Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja. Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa "Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima" (str.128), Milković, Doležal, Hrčica, Stošić (ur.), 27-29.09.2012. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Gallagher P., Malone M. (2009): Social-Psychological Support Personnel: Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children With Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*.
- Galešev, V., Stančić, Z. Ivančić, Đ. (1995): Razlike u svladavanju nastavnog gradiva iz matematike u učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u redovite i posebne uvjete odgoja i obrazovanja. *Defektologija*, 31, 1-2., 69-77.
- Giangreco, M. F. (1997): Key Lessons Learned About Inclusive Education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 3, 193-206.
- Gipps, C. (1994): *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Grmek Ivanuš, M., Žakelj, A., Čagran, B. (2011): Povezanost postignuća učenika te učiteljevih pristupa tijekom provjeravanja i ocjenjivanja znanja, Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost" (str.127-136), Jurčević, Lozančić, A. I Opić, S. (ur.), 10.-12.11.2011., Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Gruden, Z. (1997): *Edukacija edukatora*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Hanson, M., J., Horn, E., Sandall, S., Beckam, P. (2001): After preschool inclusion. *Childrens educational pathwaj over the early school years*. *Exceptional Children*. 68, 1.
- Hegarty, S. (2001): Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30, 3, 243-249.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2007): Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Horne, M. D. (1998): Socijalna integracija-društvene i političke perspektive u stručnoj praksi. Zbornik radova 2. Međunarodnog seminara "Mentalno zdravlje osoba s teškoćama socijalne integracije", Varaždin-Trakošćan, 4.-7. Svibnja 1998., 79-82.
- Horvatić, S., Šenjuga, V., Lisak, N. (2010): U Đurek, V. (Ur) Inkluzija i postignuća učenika, zbornik radova 8. Kongresa s međunarodnim sudjelovanjem "Uključivanje i podrška u zajednici". 22.-24. travnja 2010., Varaždin, 11-119.
- How good is our school (2002): *Quality manegment in education. Self evaluation Series*. Posjećeno 15.04.2012. na mrežnoj stranici HMIe Improving Scottish education http://www.educationscotland.gov.uk/Images/hgiosepbl_tcm4-712728.pdf.
- Hunt, D. (1971): *Matching models in education*. Toronto, Canada: OISE.
- Idol, L. (1997): Key questions related to building coolaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 4, 384-394.
- Igrić, Lj., Levandovski D. (1991): Mjerni instrumenti za utvrđivanje obrazovnih postignuća učenika usporenog kognitivnog razvoja (hrvatski, matematika), Defektološka biblioteka, knjiga 6, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultete za defektologiju.
- Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008): Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 10, ½.

- Igrić, Lj., Nikolić, B., Lisak, N., Rakić, V. (2009): Ispitivanje nekih čimbenika uže okoline za razvoj tolerancije prema djeci s teškoćama. *Dijete i društvo: Časopis za promicanje prava djeteta*, 2, ½, 19-39.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009): Djeca s teškoćama u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45, 1, 31-39.
- Ivančić, Đ. (1991): Obrazovna dostignuća učenika osnovnoškolskog uzrasta s većim teškoćama u razvoju i učenika bez teškoća, Magistarski rad, Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivančić, Đ. (2010): Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi, Priručnik za učitelje, Zagreb: Alka script.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (Ur.) *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje*, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 133-179.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2004): Roditelji-suradnici škole, U Igrić, Lj. (Ur.) *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 65-85.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006): Individualizirani odgojno-obrazovni programi, Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama U: *Časopis "S Vama"*, polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEEM, 3, 2/3, 91-119.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z., (2008): Individualiziranim odgojno-obrazovnim programima do kompetencija učenika s teškoćama u uvjetima edukacijske integracije, (u) *Hrvatski obrazovni sustav u odnosu prema obrazovnoj politici europske unije. Europski referentni okvir temeljnih kompetencija*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 5-85.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečić, M. (2004): Zahtjeve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 55, 1, 58-68.
- Jensen, E., (2003): *Super nastava: nastavne strategije za kvalitetno školovanje i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., Kaplan, I. (2007): The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers, *Educational Research*, 49, 4, 365-382.
- Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997): Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja, 33, 1, 63-89.
- Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (1998): Stavovi prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. *Zbornik radova međunarodnog znanstvenog kolokvija Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str.374-384), Rosić (ur.), 19.-20. 02, Rijeka, Sveučilište u Rijeci.
- Kiš-Glavaš, L. (1999): Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. *Disertacija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kiš-Glavaš, L. (2000): Utjecaj programa edukacije učitelja na prihvaćanje djece s posebnim potrebama na promjenu stavova učitelja prema poučavanju, *Zbornik radova 3. Međunarodnog seminara Društvena i odgojno-obrazovna skrb za osobe s posebnim potrebama danas i sutra*, (13-17), Đurek (ur.), 13.-15.05.2000, Trakošćan.
- Kiš-Glavaš, L., Wagner Jakab, A. (2001): Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjena stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37, 2, 143-152.
- Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., Jelić, S. (2003): Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 1, 137-145.
- Krampač-Grljušić, Žic Ralić, Lisak, (2010): Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. *Zbornik radova 8. Kongres s međunarodnim sudjelovanjem Uključivanje i podrška u zajednici* (181-195), Đurek (ur.), 22-24.04.2010. Varaždin.
- Kosić A. (2009): Roditelji i nastavnici, partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22, 2, 227- 234.

- Mattes, W., *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Levandovski, D., Radovančić, B. (1987): *Komparacija stavova redovnih i specijalnih nastavnika prema djeci s teškoćama u razvoju*. Zagreb, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008): *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za čiteljsku ulogu*, *Odgojne znanosti*, 10,1, 209-230.
- Matić, A. (2012): *Indikatori kvalitete inkluzivnog etosa škole*. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011): *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mavrin-Cavor, Lj. (1987a): *Razlike u usvojenosti gradiva matemastike učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite oblike odgojno-obrazovnog rada*. *Defektologija*, 23,1, 99-110.
- Mavrin-Cavor, Lj. (1987b): *Napredak u usvajanju znanja iz matematike učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim i posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja*. *Defektologija*, 23, 1, 111-112.
- McLaughlin, T. (2005): *The educative importance of ethos*, *British Journal of Educational Studies*, Volume 53, 3, 306–325, Posjećeno 15.10.2010. na mrežnoj stranici <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2005.00297.x/abstract>.
- Mc Namara, G., O'Hara, J. (2008): *The importance oft he concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy*. U: *Studies in Educational Evaluation* vil. 34, Issue 3, 173-179.
- Meyer, H. (2005): *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
- Milenović, Ž. (2011): *Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije*. *Metodički obzori*, 12, 6, 73-79.
- Mortimore, P, Sammons, P., Lewis, D., Ecob, R.&Stoll, L. (1988): *School Matters*. London: Paul Chapman.
- Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002-2006. godine (2002): Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007-2015. godine. *Narodne novine* br. 63/2007.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednješkolsko obrazovanje (2011): *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa*.
- Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006 do 2012., *nacrt prijedloga* *Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti*, 2006.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)*: Zagreb: *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa*.
- National Minimum Curriculum*. Posjećeno 1.10.2010. na mrežnoj stranici https://www.education.gov.mt/MediaCenter/Docs/1_national%20minimun%20curriculum_english.pdf.
- Oberman-Babić, M. (1996): *Razlike u stavovima roditelja učenika oštećena i neoštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida*. *Defektologija*, 31, 1-2, 1-11.
- Palekčić, M. (2002): *Konstruktivizam-nova paradigma u pedagogiji?* *Napredak*, 14, 4, 403-413.
- Pivac, J. (2009): *Izazovi školi*. Zagreb: *Školska knjiga d.d.* Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010 (2005)*: Zagreb: *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa*.
- Rezolucija o jednakim mogućnostima za učenike i studente s invaliditetom u obrazovanju i naobrazbi*, *Narodne novine* 63/2007.
- Salamanca declaration (1994)*: Posjećeno 15.10. 2010. Na mrežnoj stranici <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>.

- Schildkamp, K., Visscher, A. (2009): Factor influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. U: *Studies in Educational Evaluation*, 35, 4, 150-159.
- Sharron, H. (1987): *Changing childrens minds: Feuersteins revolution in the teaching of intelligence*. Bristol, England: Souvenir Press.
- Sheldon, D. (1991): How Was It for You? Pupils', Parents', and Theacers' Perspectives on Integration. *British Journal of Special Education*, 18, 3, 107-110.
- Stančić, V. (1982): *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju (Teorijski problemi istraživanja-Izveštaj br. 1*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Stančić, V., Levandovski, D., Mavrin-Cavor, Lj. (1984): Evaluacija socijalizacijskih i obrazovnih efekata odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece usporenog kognitivnog razvoja u osnovnim školama, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Stančić, Z., Galešev, V., Ivančić, Đ. (1995): Razlike u svladavanju nastavnog gradiva iz hrvatskog jezika u učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u redovite i posebne uvjete odgoja i obrazovanja. *Defektologija*, 31, 1-2., 79-91.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001): Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za edukacijska istraživanja*, 37, 1, 143-152.
- Stančić, Z., Kudek-Mirošević, J. (2001): Uloga defektologa-stručnog suradnika u redovitoj osnovnoj školi. U Matijević (ur.), *Zbornik učiteljske akademije Sveučilišta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljska akademija, 277-287.
- Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011): Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. *Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost"* (str.343-354), Jurčević, Lozančić, A. I Opić, S. (ur.), 10.-12.11.2011., Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Standardna pravila Ujedinjenih naroda o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (1993): Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Stančić, Z., Pantić, Z., Fulgosi-Masnjak, R., Vidalina, V., Kušter, B. (2012): Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja. *Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa "Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima"* (str.129), Milković, Doležal, Hržica, Stošić (ur.), 27-29.09.2012. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Špoljarić, J. (2012): *Pokazatelji inkluzivnih odnosa učenika i učitelja u osnovnoj školi u odnosu na vrstu potpore*. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje u obrazovanju Republike Hrvatske (2009): *Posebne odgojno-obrazovne potrebe*, Zagreb.
- Tomlison, P. (1985): *Matching learning and teaching: The interactive approach in educational psychology*. In N. Entwistle (Ed.), *New directions in educational psychology: 1. Learning and teaching*. London: Falmer press.
- Tot, D., Bojić, T. (2011): Samovrednovanje škole: učenička i nastavnička percepcija radnog ozračja. *Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost"* (str.427-441), Jurčević, Lozančić, A. I Opić, S. (ur.), 10.-12.11.2011., Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Ujedinjeni narodi, Opća skupština (2006): *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom i fakultativni protokol uz Konvenciju*. Zagreb: Povjerenstvo vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Ujedinjeni narodi (1989): *Konvencija o pravima djeteta*. Rezolucija A/44/736.
- Uzelac, M., Radovančić, B. (1993): Stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Zagreb: Defektologija*, 29, 1, 13-33.
- Uzelac, M. (1989): *Subjektivne pretpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom*. Magistarski rad. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

- Van Petegem, P., Deneire, A., De Maeyers, S. (2008): Evaluation and preparation in secondary education: Designing and validating a self-evaluation instrument for teacher to solicit feedback from pupils. U: *Studies in Educational Evaluation*, 34, 3, 133-144.
- Vijeće Europe (2006): Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja osoba s invaliditetom u društvu: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi, 2006.-2015. Povjerenstvo vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., De Maeyer, D. (2009): Attitudes Towards school self-evaluation. U: *Studies in Educational Evaluation*, 35, 1, 21-28.
- Wagner Jakab, A., Cvitković, D., Dragojević, D. (2012): Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja. Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa "Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima" (str.130), Milković, Doležal, Hržica, Stošić (ur.), 27-29.09.2012. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
- Whitaker, P (1994): Mainstream Students talk about Integration. *British Journal of Special Education*, 17, 1, 13-16.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Narodne novine, br. 87/2008.
- Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010): *Inkluzivna praksa-od segregacije do Inkluzije*. Tuzla: OFF-SET.
- Žic, A. (2000): Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci. Doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Žic, A., Igrić, Lj. (2001): Self-assessment of relations of relations with peers in children with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 3, 202-211.
- Žic, A. (2002): Struktura ponašanja djece u obitelji, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38, 2, 165-186.
- Žic-Ralić, A., Cvitković, D. (2011): Razlike u procjenama adaptivnog ponašanja u djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 2, 109-127.
- Žic-Ralić, A., Cvitković, D., Lisak, N., Žmegač, A. (2012): Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja. Knjiga sažetaka 8. Međunarodnog znanstvenog skupa "Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima" (str.127), Milković, Doležal, Hržica, Stošić (ur.), 27-29.09.2012. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.

CREATING AN INCLUSIVE SCHOOL CULTURE

Abstract: *Speaking in the contemporary context of education and school education as the transferor, necessarily talk about culture in education and the culture of the school. The paper also analyzes the concept of inclusive education and culture clearly considers its factors in relation to inclusive orientation, inclusive ethos and inclusive activities. Discusses the need to monitor and improve the quality of inclusive school culture through inclusiveness indicators implemented in the self-evaluation of schools that will enable a better quality of education of students with disabilities. In conclusion, critically analyzes the state of inclusive culture in the Croatian educational system versus the exiting legislation and international trends with a focus on developing a comprehensive system of support in inclusive schools.*

Key words: *culture in education, students with disabilities, the indicators of the quality of inclusive school systems, inclusive support*