

Mišljenja nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola o uspješnosti provođenja inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju

Bakota, Koraljka; Pavičić Dokoza, Katarina; Žagmešter Kemfelja, Marija

Source / Izvornik: **Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, 2024, 31, 225 - 254**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:551536>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-12**



Repository / Repozitorij:

[SUVAG Polyclinic Repository](#)



MIŠLJENJA NASTAVNIKA, STRUČNIH SURADNIKA I RAVNATELJA SREDNJIH ŠKOLA O USPJEŠNOSTI PROVOĐENJA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Koraljka Bakota¹, Katarina Pavičić Dokoza¹,
Marija Žagmešter Kemfelja¹

Primljen: 15. 1. 2024.
Prihvaćen: 10. 4. 2024.

Inkluzivno obrazovanje predstavlja pristup obrazovanju koji promiče uključivanje svih učenika, bez obzira na njihove razlike u sposobnostima, u odgojno-obrazovni sustav. S obzirom na to da su glavni nositelji inkluzivnog obrazovanja nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji srednjih škola, njihovo mišljenje važno je za uspješno provođenje tog složenog procesa. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola (N=517) o uspješnosti provođenja inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama Republike Hrvatske. Prema rezultatima istraživanja, pokazatelji uspješnosti inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama su: prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka, uspješni završetak srednje škole i nastavak obrazovanja. Nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji srednjih škola mišljenja su da su vrlo dobro upoznati s metodičkim prilagodbama, poznavanjem mogućnosti i ograničenjima učenika s teškoćama u razvoju. Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna povezanost suradnje srednjih škola i roditelja učenika s teškoćama u razvoju s uspješnim inkluzivnim obrazovanjem. Pokazalo se da stručni suradnici pružaju najveću podršku nastavnicima i učenicima u školovanju učenika s teškoćama u razvoju. Isto se tako pokazalo da postoji potreba za održavanjem

¹ Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Ul. kneza Ljudevita Posavskog 10, 10000 Zagreb, Hrvatska. Koraljka Bakota: kbakota@suvag.hr; <https://orcid.org/0000-0001-6664-5993>; Katarina Pavičić Dokoza: kpavicic@suvag.hr; <https://orcid.org/0000-0002-9918-7906>; Marija Žagmešter Kemfelja: mzagmester@suvag.hr; <https://orcid.org/0000-0003-4924-1756>

većeg broja edukacija i stručnih posjeta mobilnih timova ekipiranih od strane stručnjaka koji se bave određenim teškoćama. Istraživanje nam govori da je za uspješnost inkluzivnog obrazovanja važno osuvremeniti udžbenike prateći pritom inkluzivni, univerzalni dizajn.

Ključne riječi: *inkluzija; odgoj i obrazovanje; srednje škole; učenici s teškoćama u razvoju*

Uvod

Inkluzivno obrazovanje promiče raznolikost i poštivanje različitosti među učenicima. Pod time se podrazumijevaju različiti stilovi učenja, kulturne i jezične raznolikosti, sposobnosti i potrebe učenika s teškoćama u razvoju. Etički temelji inkluzivnog obrazovanja proizlaze iz šireg razumijevanja ljudskih prava, jednakosti i poštivanja različitosti. Takav pristup doprinosi kreiranju obrazovnih politika čija implementacija stvara učinkovitije, humanije i opće društveno prihvatljivije uvjete školovanja.

Inkluzivno obrazovanje u strateškim dokumentima i zakonima

Inkluzija je proces koji se razvijao kroz desetljeća i koji se i dalje razvija i gradi, no možemo reći da se temelji inkluzivnog obrazovanja stvaraju nakon Drugog svjetskog rata kada se javljaju pokreti za građanska prava i prava osoba s invaliditetom.

Koncept inkluzije pojavljuje se u bitnim strateškim dokumentima na koje su se oslanjali zakoni zemalja današnje Europske unije i SAD-a. To su prije svega *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*, prema izmjenama Protokolom br. 11 (1950), *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* (1960), *Europska socijalna povelja* (izmijenjena) (1961), *Konvencija o pravima djeteta* (1989), *Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve* (1990), *Bečka deklaracija* i Program djelovanja sa Svjetske konferencije o ljudskim pravima (1993). Ubrzo nakon donošenja te Deklaracije, više od 300 sudionika koji predstavljaju 92 vlade i 25 međunarodnih organizacija sastalo se u Salamanci u Španjolskoj 1994. godine s ciljem da stvore politički okvir za promicanje obrazovanja za sve, s naglaskom na uvažavanje individualnih potreba i mogućnosti svih

učenika. Time se stvara čvrsta osnova za uvođenje inkluzivnog obrazovanja kao općeprihvaćenog stava kao temeljnog principa obrazovanja u zemljama zapadnog svijeta (UNESCO, 1994; Spajić-Vrkaš, 2001).

Zakoni koji se odnose na inkluzivno obrazovanje pojavljuju se sedamdesetih godina prošlog stoljeća, točnije 1975. godine u SAD-u. Radi se o *Education for All Handicapped Children Act*, koji je danas poznat kao *Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA. Ovaj zakon se u SAD-u donosi u isto vrijeme kada se sličan donosi u Hrvatskoj i u nekim drugim europskim zemljama što pokazuje društveni trend koji značajno mijenja položaj kako osoba s invaliditetom tako i djece s teškoćama u razvoju. U Hrvatskoj je do značajne reforme školstva došlo godinu dana prije donošenja spomenutog zakona u SAD-u, 1974., kada je posebno obrazovanje integrirano u školski sustav. Donošenjem *Zakona o osnovnom školstvu* 1980. godine stvoreni su pravni okviri za provođenje odgojno-obrazovne integracije koja se u Hrvatskoj provodila u nekim ustanovama i prije donošenja pravnog okvira, npr. u Poliklinici SUVAG u Zagrebu od 1964. godine (Dulčić *et al.*, 2011).

U Republici Hrvatskoj u novije vrijeme inkluziju podupiru sljedeći zakoni i pravilnici (Šenkižek, 2020): *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, NN 68/18 (2018); *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, NN 24/15 (2015); *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta*, NN 67/14 (2014); *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*, NN 73/10 (2010) i *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, NN 63/2008 (2008). Od strateških dokumenata izdvajamo: *Akcijski plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2024. godine* te *Nacionalni plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2027. godine* (Vlada RH 2021a, Vlada RH 2021b).

Integracija i inkluzija u stručnoj i znanstvenoj literaturi

Osnivač Centra za univerzalni dizajn, arhitekt Ronald Mace, u 70-im godinama prošlog stoljeća prvi je opisao ono što je danas standard inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, a povezano je s kreiranjem uni-

verzalnog dizajna prateći pritom potrebe osoba s invaliditetom (Mace, 1998). Ronald Mace krenuo je s arhitektonskim prilagodbama, ali se danas taj termin ne odnosi samo na arhitektonske prilagodbe, već i za prilagođavanje nastavnih metoda, udžbenika, didaktičkog materijala i nastavnih sredstava koje omogućuju učinkovito stjecanje ishoda učenja za svu djecu s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju.

Razlika između pojmova ‘integracija’ i ‘inkluzija’ odnosi se na poziciju djeteta u odgoju i obrazovanju. Dok se u inkluzivnom odgoju i obrazovanju sustav prilagođava potrebama djeteta, u integraciji koja je prethodila inkluzivnom pristupu, dijete s teškoćama se prilagođava sustavu u skladu sa svojim mogućnostima. Razlika je u tome što je koncept inkluzivnog obrazovanja puno širi pojam i ne odnosi se samo na programske i materijalne prilagodbe škole nego i na sve one uvjete koje su direktno i indirektno povezani s odgojem i obrazovanjem (Karamatić Brčić, 2011). Europska agencija za razvoj obrazovanja definirala je četiri temeljne vrijednosti koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, međusobna suradnja te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015).

Važnost stavova odgojno-obrazovnih djelatnika prema inkluziji

Tijekom društvenog prihvaćanja i implementacije vrijednosti inkluzivnog obrazovanja, mijenjali su se i stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika među kojima svatko od njih ima specifičnu ulogu i značaj u provedbi inkluzije. Nastavnici primjenjuju individualizirane postupke i prilagodbe nastavnih sadržaja, imaju veliki značaj u stvaranju pozitivnog ozračja u razredu koji utječe na socijalizaciju i prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka. Stručni suradnici imaju značajnu ulogu u pripremi učenika, roditelja i nastavnika za sam tijek i praćenje školovanja, dok je uloga ravnatelja prisutna u organizaciji škole, praćenju suvremenih trendova i njihovu implementiranju u kolektiv, omogućavanju edukacije zaposlenika na temu inkluzije i, na kraju, komunikaciji sa svim relevantnim ustanovama koje svojim radom doprinose inkluzivnom obrazovanju.

Istraživanja su pokazala da pozitivni stavovi prema inkluziji igraju značajnu ulogu u provedbi uspješnog inkluzivnog obrazovanja (Yuen i Westwood, 2001; Avramidis i Norwich, 2002; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; Hellmich i Görel, 2014; Gebhardt *et al.*, 2015, prema Kunz *et al.*, 2021). Kako većina istraživanja upućuju na povezanost pozitivnih stavova učitelja i nastavnika s uspješnosti inkluzivnog obrazovanja, a na stavove se može utjecati (Forlin *et al.*, 2011), važno je da se formiraju pozitivna uvjerenja i stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika.

Istraživanje stavova ravnatelja osnovnih i srednjih škola provedeno na uzorku od 345 ravnatelja pokazalo je pozitivne stavove ravnatelja prema integraciji učenika s lakšim teškoćama i učenika s motoričkim oštećenjima, dok su negativne stavove ravnatelji izražavali prema integraciji učenika s kognitivnim teškoćama (Davis, 1980). Center *et al.* (1985) utvrdili su da 88 % ravnatelja podupire integraciju, ali samo ako pri tome ne postoji potreba za dodatnim usavršavanjem učitelja i programskim izmjenama.

Analize stavova učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole upućuju na to da učitelji nisu educirani za rad s navedenim teškoćama te da su stavovi učitelja proporcionalno nepovoljniji što je oštećenje odnosno poteškoća više izražena (Forlin *et al.*, 1996; Leutar, 2006). Više istraživanja o stavovima učitelja prema uključenim učenicima s poremećajima glasovno, govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju ukazuju na to da učitelji uglavnom misle da im nedostaju specifična znanja kako bi mogli udovoljiti zahtjevima koja nameće integracija učenika s teškoćama u redovne škole (Dockrell i Lindsay, 2001; Sadler, 2005). Schmidt i Vrhovnik (2015) u svome su istraživanju pokazale da nastavnici koji su u razredu imali do dvoje učenika s teškoćama u razvoju pokazuju višu razinu podrške učenicima s teškoćama u razvoju od nastavnika koji su imali veći broj učenika s teškoćama u razredu. Nastavnici koji nisu imali edukaciju o radu s učenicima s teškoćama u razvoju u usporedbi s kolegama koji su imali pokazali su nižu razinu slaganja u odnosu na podršku i pomoć u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Emmers *et al.* (2019) u svome su istraživanju stavova i samoefikasnosti nastavnika prema inkluziji u visokom obrazovanju, a u kojemu

je sudjelovalo 75 nastavnika iz 19 različitih visokoobrazovnih ustanova, došli do rezultata koji ukazuju na to da nastavnici imaju manje samopouzdanja u osmišljavanju obrazovnih zadataka koji su prilagođeni individualnim potrebama studenata s teškoćama u razvoju. Kada su istraživali odnos između stavova nastavnika i demografskih varijabli, rezultati su pokazali značajnu razliku na temelju iskustva u nastavi sa studentima s teškoćama u razvoju. Oni koji imaju više iskustva, imaju više pozitivnih stavova nego nastavnici koji nikada nisu poučavali studente s teškoćama, tj. postoji povezanost između kontakta s osobama s invaliditetom i pozitivnijim stavovima prema invaliditetu (Mintz i Wyse, 2015). Ovakvi rezultati koji govore o povezanosti iskustva i stavova pronalaze se u više ranijih istraživanja koja kažu da na stavove prema osobama s invaliditetom utječe prethodno iskustvo osobnog kontakta (Cloerkes, 1985; Yucker, 1988). Avramidis i Norwich (2002), Praisner (2003) i Sharma *et al.* (2006) naglašavaju da postoji veza između rada s djecom s teškoćama u učionici i pozitivnog iskustva koje utječe na formiranje pozitivnih stavova. Osobni kontakt s osobama s invaliditetom važan je i za stvaranje pozitivnih stavova i poboljšanje učinkovitosti nastavnika (Forlin *et al.*, 2011).

Odnos između osobnog kontakta i stavova prema osobama s invaliditetom opisan je u teoriji kontakta (Allport, 1954; Pettigrew i Tropp, 2000). Njegova središnja ideja je da osobe koje su u kontaktu s osobama s invaliditetom pokazuju pozitivnije stavove od onih koji ih nemaju (Cloerkes, 2007, 146). Međutim, kontakti u profesionalnom okruženju ne dovode automatski do pozitivnijih stavova, nego mogu pogoršati već stvorene negativne stavove kao i ojačati predrasude (Aberson, 2015).

Osim iskustva važna je i edukacija odgojno-obrazovnih djelatnika koja djeluje na stavove. Lamb (2009) govori da postoji nedostatak edukacije koja se odnosi na rad s učenicima s teškoćama u razvoju u inicijalnom obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika, ali i u kontinuiranom stručnom obrazovanju. Naglašava da bi takva edukacija trebala postati temeljni, obvezni dio inicijalne edukacije nastavnika za sve učitelje i nastavnike. Zaključuje da bi se trebala provoditi odgojno-obrazovna politika koja bi olakšala profesionalni razvoj učitelja koji mogu fleksibilno koristiti koncept tzv. specijalne pedagogije koji uključuje teorijska znanja o specifičnim dijagnostičkim kategorijama, prateći pritom individualne potrebe učenika s teškoćama u razvoju. Hwang i

Evans (2011) ističu da su prethodne studije pokazale da čak i učitelji s pozitivnim stavovima prema inkluziji u praksi nerado imaju učenike s teškoćama u razvoju u svojim razredima jer smatraju da nisu sigurni u svoja znanja koja se odnose na provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Hwang i Evans, 2011).

Saloviita (2019) u svom istraživanju stavova finskih učitelja (N=4 567) prema inkluziji ističe njihovu vrlo nisku podršku inkluzivnom konceptu koja je prisutna zbog zabrinutosti učitelja da bi inkluzija značila i dodatni posao. Učitelji koji su bili sigurni u svoju mrežu podrške inkluzivnom obrazovanju i imali dovoljan pristup obrazovnim resursima, kao što je npr. pomoćnik u nastavi, bili su pozitivniji prema inkluziji od ostalih učitelja. Varijable stavova, uključujući samoučinkovitost i usmjerenost na dijete, te demografske varijable, uključujući dob i spol, također su bile povezane sa stavovima prema inkluziji.

Iako je uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole cilj mnogih učitelja i nastavnika diljem svijeta (Armstrong *et al.*, 2010), u pristupu prema inkluziji još uvijek postoje oprečna mišljenja, pogotovo kada je riječ o ulozi posebnih odgojno-obrazovnih ustanova. Rief i Heimburge (2006) kažu da inkluzija uključuje primjenu strategija posebnog obrazovanja unutar redovnih škola. Međutim, postoji i protuargument koji kaže da je inkluzija alternativa posebnom obrazovanju (Ainscow i Sandill, 2010; Ballard, 1999, Makoelle, 2014). Od prvotne ideje da sva djeca trebaju biti uključena u redovni sustav, bez obzira na vrstu i stupanj teškoće, danas se na posebne odgojno-obrazovne ustanove gleda kao na centre izvrsnosti koji su podrška inkluziji i nisu u opreci s idejom inkluzivnog obrazovanja.

U domaćoj znanstvenoj literaturi nalazimo slične rezultate ispitivanja. Istraživanje stavova srednjoškolskih ravnatelja pokazuje da, iako se oni u većini slučajeva ne protive inkluzivnom obrazovanju, istovremeno se niti ne zalažu za njegovo provođenje (Kiš-Glavaš *et al.*, 2003). Istraživanje koje se bavilo ispitivanjem stavova 706 učitelja pokazalo je da učitelji smatraju da obrazovanje na pedagoškim fakultetima ne odgovara potrebama inkluzivne nastavne prakse (Matejević, 1992). Pritula *et al.* (2023) navodi kako se ispitanici učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha bez obzira na to imaju li iskustva u radu s njima ili ne. Šimek *et al.* (2020) u ispitivanju pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama došli

su do saznanja da je opća kompetentnost za inkluzivnu praksu procijenjena relativno visoko, dok se kod pojedinih teškoća kao oštećenje sluha i poremećaj iz autističnog spektra ta procjena smanjuje. Istraživa-nje autorice Volčnjak (2023) ističe važnost kontinuiranog obrazovanja i usavršavanja učitelja koji su uključeni u inkluzivno obrazovanje. Zrilić (2022) navodi da obrazovanje i odgoj djece i učenika s teškoćama zahtijeva cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i učitelja te da uspješnost inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama ovisi o brojnim faktori-ma. Stavovi odgojitelja i učitelja prema djeci i učenicima s teškoćama u njihovim odgojnim skupinama ili razredima općenito snažno utječu na socijalni status tih učenika u razredu.

Iako dosadašnja istraživanja u načelu pokazuju pozitivan trend prema inkluzivnom obrazovanju, postoje istraživanja na navedenu temu iz kojih se mogu iščitati izazovi s kojima se škole susreću, a koje u konač-nici imaju utjecaj na uspješnost inkluzivnog obrazovanja (Kunz *et al.*, 2021). Važan element u praćenju ishoda svakako je dobivanje uvida u indikatore uspješnosti srednjoškolskog inkluzivnog obrazovanja što je i cilj ovoga istraživanja.

Cilj istraživanja i istraživački problemi

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenja odgojno-obrazovnih dje-latnika koji rade u srednjim školama Republike Hrvatske o uspješnosti inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama.

Na temelju postavljenog cilja, definirani su sljedeći istraživački problemi:

1. utvrditi indikatore koji pokazuju uspješnost inkluzivnog obrazo-vanja u srednjim školama;
2. utvrditi mišljenja nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola o provođenju programske potpore učenicima s teškoćama u razvoju;
3. utvrditi ulogu roditelja učenika s teškoćama u razvoju i institu-cija koje se bave odgojem i obrazovanjem u ostvarivanju uspješ-nog inkluzivnog obrazovanja;
4. utvrditi važnost udžbenika u provođenju uspješnog inkluzivnog obrazovanja.

Metodologija istraživanja

Uzorak ispitanika

Ciljana populacija istraživanja odnosi se na nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje srednjih škola Republike Hrvatske. Prikupljen uzorak istraživanja sastoji se od 517 ispitanika. Način uzorkovanja ispitanika je neprobabilistički, tj. korištena je metoda snježne grude putem grupe kontakata.

U istraživanju je sudjelovalo 79.1 % (409) žena, 20.1 % (104) muškaraca te 0.8 % (4) onih koji se nisu željeli izjasniti. Uzorak se sastoji od odgojno-obrazovnih djelatnika koji dolaze iz strukovne četverogodišnje škole (67.1 %), zatim iz gimnazije (18.4 %) te iz strukovne trogodišnje škole (14.5 %). U istraživanju su sudjelovali ispitanici iz svih županija (21 županija). Detaljan prikaz sociodemografskih karakteristika ispitanika u odnosu na vrstu škole u kojoj rade nalazi se u Tablici 1.

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika u odnosu na školu u kojoj rade

		Ukupno		Gimnazija		Strukovna trogodišnja		Strukovna četverogodišnja	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Spol	Muško	104	20.1	15	15.8	17	22.7	72	20.7
	Žensko	409	79.1	80	84.2	57	76	272	78.4
	Ne želim se izjasniti	4	0.8	0	0	1	1.3	3	0.9
Radnomjesto	Nastavnik	400	77.4	63	66.3	60	80	277	79.8
	Stručni suradnik	73	14.1	19	20	10	13.3	44	12.7
	Ravnatelj	44	8.5	13	13.7	5	6.7	26	7.5

Radno iskustvo	0 – 12 mjeseci	12	2.3	3	3.2	0	0	9	2.6
	1 – 2 godine	31	6	3	3.2	4	5.3	24	6.9
	3 – 5 godina	54	10.4	4	4.2	10	13.3	40	11.5
	6 – 10 godina	82	15.9	13	13.7	13	17.3	56	16.1
	11 – 15 godina	73	14.1	9	9.5	10	13.3	54	15.6
	16 – 20 godina	65	12.6	16	16.8	8	10.7	41	11.8
	21 – 30 godina	127	24.6	33	34.7	14	18.7	80	23.1
	Više od 30 godina	73	14.1	14	14.7	16	21.3	43	12.4

N = broj ispitanika; % = postotak ispitanika

Mjerni instrument

Mjerni instrument sastavljen je od strane istraživača ovog rada, a teorijska podloga za njegovo kreiranje temeljila se na radu Dulčić *et al.* (2015) »Attitudes of teachers, principals and professional associates towards inclusive education of students with hard of hearing and/or speech and language disorders in secondary schools«.

Mjerni instrument sastavljen je od dva dijela. Prvi dio obuhvaća informacije o općim demografskim podacima i ima 5 čestica (spol, vrsta škole, radno mjesto, županija škole, radno iskustvo). Drugi dio ispituje podršku učenicima s teškoćama u razvoju u srednjoškolskom obrazovanju, a sastoji se od 20 čestica, od toga 19 čestica pripada sastavljenoj skali koja obuhvaća odgovore u obliku Likertove skale (od 5 stupnjeva gdje 1 označava odgovor »Uopće se ne slažem«, a 5 odgovor »U potpunosti se slažem«). Čestice ispituju mišljenja sudionika o upoznatosti s metodičkim prilagodbama, pružanju podrške od strane specijaliziranih ustanova, suradnje s institucijama, važnosti udžbenika,

roditeljskoj ulozi, uspješnosti nastavka školovanja učenika i druge. Za naveden mjerni instrument proveden je test pouzdanosti. Koeficijent Cronbachova alfa iznosio je 0.895 što upućuje na zaključak da mjerni instrument ima vrlo dobru pouzdanost i vrlo dobru unutarnju konzistentnost te se može smatrati pouzdanim mjernim instrumentom.

Na samom početku ankete, u uvodnom dijelu upitnika, sudionicima istraživanja predstavljen je cilj istraživanja, dano je jamstvo anonimnosti te povjerljivosti podataka. Prihvaćanje suglasnosti ispitanici su potvrdili odabirom opcije »Pristajem« kako bi krenuli s ispunjavanjem ankete.

Način provođenja istraživanja

Anketa je kreirana putem *Google Forms* aplikacije te je distribuirana putem internetske poveznice. Anketa je prosljeđena Udruzi hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja koja je diseminirala anketu svojim članovima. *Online* anketa bila je aktivna od 5. do 21. prosinca 2023.

Metoda obrade podataka

Za obradu podataka korišten je program za statističku analizu podataka SPSS (*Statistical Package for Social Science*), verzija 29.0.0.0. Za analizu podataka korištena je deskriptivna statistika za iznošenje apsolutnih i relativnih frekvencija, srednjih vrijednosti i mjera disperzije. Korištena je i inferencijalna statistika, jednosmjerna analiza varijance nezavisnih uzoraka (One-Way ANOVA) te Pearsonov koeficijent korelacije na razini rizika od 5 %, tj. 95 % pouzdanosti. Pri obradi su korištene i multivarijatne statističke metode kao što su analiza pouzdanosti te faktorska analiza. Za ispitivanje razlika između skupina korišten je post-hoc Gabriel test jer se on preporuča za različite veličine uzoraka. Pouzdanost mjernog instrumenta provjerena je Cronbachovim α koeficijentom.

Rezultati istraživanja i rasprava

U prvom dijelu prikaza rezultata istraživanja korištena je faktorska analiza. Prije provedbe faktorske analize testirani su njezini preduvjeti.

Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka bila je zadovoljavajuće visoka (KMO=0.839), a Bartlettov test sfericiteta pokazao se značajnim ($\chi^2=5396.549$, $df=153$, $p<0.001$). Navedeni rezultati opravdavaju provođenje faktorske analize na ovome uzorku i pripadnim podatcima. Faktorska analiza provedena je metodom analize glavnih komponentata (engl. *principal components analysis*, PCA) uz Varimax rotaciju.

Na temelju faktorske analize dobiveno je pet faktora. Svojevrsne vrijednosti za pet ekstrahiranih faktora iznose 6.657 (prvi faktor), 2.066 (drugi faktor), 1.546 (treći faktor), 1.130 (četvrti faktor) i 1.033 (peti faktor), što znači da prvih pet faktora imaju kritične vrijednosti veće od 1, te se s tih pet faktora objašnjava 69.068 % varijance.

U nastavku slijedi Tablica 2 iz koje je vidljiva dobivena matrica faktorske strukture.

Tablica 2. Matrica faktorske strukture

		Faktori				
α	Tvrđnja	1	2	3	4	5
0.793	Učenici s teškoćama u razvoju uspješni su u polaganju mature.	.775	.008	.104	.277	.202
	Učenici s teškoćama u razvoju nastavljaju školovanje nakon završene srednje škole.	.735	-.080	.034	.299	.267
	Učenici s teškoćama u razvoju su dobro prihvaćeni od učenika u razredu.	.668	.210	.433	-.065	-.089
	U razredu je razvijena učenička podrška učenicima s teškoćama u razvoju.	.659	.264	.383	-.088	-.025
0.897	Upoznat sam s metodičkim prilagodbama i načinom primjene individualizacije u nastavi.	.098	.902	.046	.167	.122
	Upoznat sam s metodičkim prilagodbama i načinom primjene individualizacije u vrednovanju učenika s teškoćama.	.086	.889	.059	.206	.117

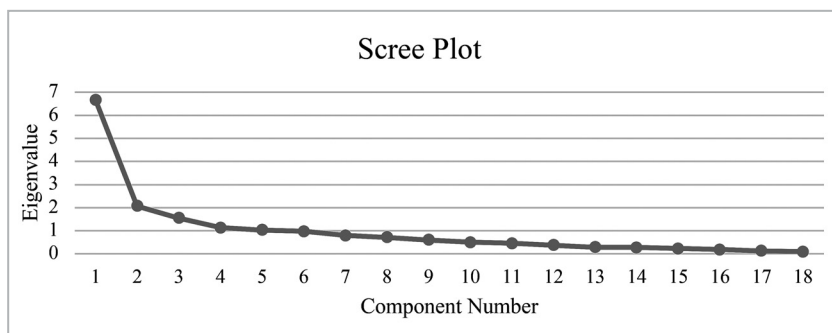
	Upoznat sam s mogućnostima i ograničenjima učenika s obzirom na njihovu teškoću u nastavnom procesu.	.055	.825	.136	.153	.013
0.807	Roditelji imaju realna očekivanja od svoje djece s obzirom na uspjeh kojega učenici s teškoćama postižu u ovoj školi.	.269	.000	.785	.262	.169
	Roditelji imaju realna očekivanja od srednje škole koju njihovo dijete pohađa.	.261	.016	.770	.295	.173
	Suradnja škole s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju je dobra.	.188	.144	.685	.244	.111
	Izvešća koje nam šalju osnovne škole, a koje se odnose na potrebe i mogućnosti učenika s teškoćama u razvoju su dostatne i korisne za naš rad.	-.029	.154	.500	.234	.329
0.783	Suradnja škole u kojoj radim i Agencije za odgoj i obrazovanje u vezi edukacija nastavnika o radu s učenicima s teškoćama u razvoju je korisna za moj rad.	.036	.145	.221	.732	.129
	Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju je uspješno i korisno.	.368	.244	.190	.625	.122
	Mobilni timovi su održali edukaciju za nastavnike na temu rada s učenicima s teškoćama u razvoju.	-.080	.123	.142	.619	.202
	Pružanje stručne podrške od strane specijaliziranih institucija povećava uspješnost inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.	.272	.129	.237	.598	-.038

	Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim srednjim školama uspješno usvajaju nastavne sadržaje.	.416	.210	.264	.562	.193
0.890	Udžbenici iz predmeta kojeg predajem su dobro strukturirani tako da ne trebam dodatno raditi na prilagodbi nastavnih sadržaja.	.164	.076	.185	.130	.886
	Udžbenici iz predmeta kojeg predajem su dobro strukturirani tako da ih i učenici s teškoćama u razvoju mogu pratiti.	.130	.137	.214	.188	.859

α = koeficijent Cronbachova alfa; 1, 2, 3, 4, 5= faktorska zasićenja za sve tvrdnje prema svakom faktoru

Iz Cattellovog *scree plot* (Slika 1) prikaza vidi se potvrda izdvajanja pet faktora jer su njihove vrijednosti odvojene od vrijednosti ostalih faktora. *Scree plot* je grafički prikaz veličina pojedinih karakterističnih korijena. Vidljiva je linija kojom je prikazan međuodnos faktora tako što se izrazito oštro spušta na prijelazu između prvog i drugog faktora a zatim laganije do petog (lom na prijelazu sa šestim) a nakon toga je snižavanje gotovo ujednačeno, bez izrazitih pragova.

Slika 1. Cattellov (*scree plot*) dijagram ljestvice očekivanja



Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji

Tvrđnja	N	Min	Max	M	SD
Učenici s teškoćama u razvoju uspješni su u polaganju mature.	517	1	5	2.86	.943
Učenici s teškoćama u razvoju nastavljaju školovanje nakon završene srednje škole.	517	1	5	2.74	.965
Učenici s teškoćama u razvoju su dobro prihvaćeni od učenika u razredu.	517	1	5	3.62	.889
U razredu je razvijena učenička podrška učenicima s teškoćama u razvoju.	517	1	5	3.49	.899
Upoznat sam s metodičkim prilagodbama i načinom primjene individualizacije u nastavi.	517	1	5	3.87	.933
Upoznat sam s metodičkim prilagodbama i načinom primjene individualizacije u vrednovanju učenika s teškoćama.	517	1	5	3.79	.965
Upoznat sam s mogućnostima i ograničenjima učenika s obzirom na njihovu teškoću u nastavnom procesu.	517	1	5	4.06	.857
Roditelji imaju realna očekivanja od svoje djece s obzirom na uspjeh kojega učenici s teškoćama postižu u ovoj školi.	517	1	5	2.59	.967
Roditelji imaju realna očekivanja od srednje škole koju njihovo dijete pohađa.	517	1	5	2.56	.995
Suradnja škole s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju je dobra.	517	1	5	3.35	.914

Izvešća koje nam šalju osnovne škole, a koje se odnose na potrebe i mogućnosti učenika s teškoćama u razvoju su dostatne i korisne za naš rad.	517	1	5	2.68	1.067
Suradnja škole u kojoj radim i Agencije za odgoj i obrazovanje u vezi edukacija nastavnika o radu s učenicima s teškoćama u razvoju je korisna za moj rad.	517	1	5	3.19	1.188
Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju je uspješno i korisno.	517	1	5	3.18	1.130
Mobilni timovi su održali edukaciju za nastavnike na temu rada s učenicima s teškoćama u razvoju.	517	1	5	2.62	1.287
Pružanje stručne podrške od strane specijaliziranih institucija povećava uspješnost inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.	517	1	5	3.77	1.036
Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim srednjim školama uspješno usvajaju nastavne sadržaje.	517	1	5	2.92	1.050
Udžbenici iz predmeta kojeg predajem su dobro strukturirani tako da ne trebam dodatno raditi na prilagodbi nastavnih sadržaja.	517	1	5	2.06	1.021
Udžbenici iz predmeta kojeg predajem su dobro strukturirani tako da ih i učenici s teškoćama u razvoju mogu pratiti.	517	1	5	2.29	1.087

N= broj ispitanika; Min= najmanja vrijednost podataka; Max= najveća vrijednost podataka; M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija

U nastavku slijedi analiza svakog faktora zasebno. Prvi faktor nazvan je *Uspješnost inkluzivnog obrazovanja*, a odnosi se na učenike s teškoćama u razvoju, odnosno njihovu prihvaćenost od strane vršnjaka,

uspješan završetak školovanja te nastavak školovanja nakon srednje škole.

Postoje istraživanja koja prate indikatore uspješnosti inkluzivnog obrazovanja na državnoj razini, a ona uključuju kontinuirane profesionalne edukacije učitelja i nastavnika, kreiranje obrazovnih politika i prakse inkluzivnog obrazovanja, povećanje proračuna vlada za inkluzivno obrazovanje, porast akademskih i općih publikacija, održavanje konferencija, programa edukacija, sveučilišnih tečajeva, radionica i seminara na tu temu, povećano financiranje istraživačkih programa i projekata o inkluzivnom obrazovanju, djelovanje organizacija civilnog društva u tom području i dr. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 2013, 2014, 2018; Slee, 2018). Jedan pokazatelj inkluzivnog obrazovnog sustava koji se naglašava u relevantnoj literaturi i smjernicama je uspjeh učenika pri završetku njihova obrazovanja. Neki autori ističu da učenici s invaliditetom imaju manje mogućnosti daljnjeg školovanja i zapošljavanja u usporedbi s učenicima bez invaliditeta (Ryndak *et al.*, 2010). Ujedinjeni narodi (2011) predložili su pokazatelje koji istražuju stope pismenosti osoba od 15. do 24. godine kao dokaz napretka djece s i bez invaliditeta, a sve u vezi s drugim ciljem Milenijskih razvojnih ciljeva koji se odnosi na univerzalno osnovno obrazovanje. Preporuke UN-a su da se provede više međunarodnih istraživanja u ovom području.

Na temelju faktorske analize, faktor *Uspješnost inkluzivnog obrazovanja* predstavlja najveći doprinos u objašnjavanju ukupne varijance identificirajući temeljne čimbenike koji doprinose uspješnom inkluzivnom obrazovanju. On obuhvaća 4 varijable i objašnjava 36.984 % ukupne varijance. Najveće prosječno slaganje unutar faktora obuhvaća tvrdnju *Učenici s teškoćama u razvoju su dobro prihvaćeni od učenika u razredu* ($M=3.62$, $SD=.889$). Tvrdnje koje saturiraju faktor *Uspješnost inkluzivnog obrazovanja* predstavljaju indikatore uspješnog inkluzivnog obrazovanja, odnosno obuhvaćaju tri glavna segmenta učenikova života, a to su socijalizacija, uspješan završetak školovanja i uspješan nastavak školovanja, odnosno ulazak u svijet rada. Uz sve navedeno, provedena je i korelacijska analiza koja je pokazala povezanost *Uspješnosti inkluzivnog obrazovanja* s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama uspješno i korisno ($r=.368$, $p<0.001$), da učenici s

teškoćama uspješno usvajaju nastavne sadržaje ($r=.416$, $p<0.001$) i da uspješno usvajaju nastavne sadržaje u praksi ($r=.339$, $p<0.001$).

Drugi faktor nazvali smo *Programska potpora* jer se odnosi na različite vrste primjerenih postupaka koji se provode u srednjim školama, a sukladno *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 2015). Navedeni faktor obuhvaća 3 varijable i objašnjava 11.478 % ukupne varijance. Faktor 2 obuhvaća tvrdnje koje imaju najviše faktorsko opterećenje (.902; .889). Svaka od tvrdnji pokazuje vrlo dobru upoznatost nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja s metodičkim prilagodba-ma i poznavanjem mogućnosti i ograničenja učenika s teškoćama u razvoju. Korelacijskom analizom utvrđeno je da je *Programska potpora* statistički značajno povezana s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju uspješno i korisno ($r=.244$, $p<0.001$), da učenici s teškoćama u razvoju uspješno usvajaju nastavne sadržaje ($r=.210$, $p<0.001$) te da je u razredu razvijena učenička podrška učenicima s teškoćama u razvoju ($r=.264$, $p<0.001$).

Treći faktor nazvali smo *Značaj roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog srednjoškolskog obrazovanja* te obuhvaća 4 varijable i objašnjava 8.587 % ukupne varijance. Unutar faktora vidljiva su neslaganja s tvrdnjom oko roditeljskih očekivanja. Iako je prema mišljenju nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih srednjoškolskih djelatnika suradnja srednje škole s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju dobra ($M=3.35$, $SD=.914$), pokazalo se da nastavnici istovremeno misle da roditelji nemaju realna očekivanja od svoje djece s obzirom na uspjeh kojega učenici s teškoćama postižu u srednjoj školi ($M=2.59$, $SD=.967$) i da nemaju realna očekivanja od srednje škole koju njihovo dijete pohađa ($M=2.56$, $SD=.995$). Rezultati nam pokazuju da postoji potreba za ostvarivanjem bolje komunikacije između osnovne škole i srednje škole koju učenici s teškoćama u razvoju upisuju što potvrđuje istraživanje Dulčić *et al.* (2015). Navedeno istraživanje provedeno na 202 nastavnika srednjih škola govori da nastavnici nisu dovoljno educirani za rad s učenicima oštećena sluha i/ili govorno-jezičnim poremećajima te da nisu zadovoljni suradnjom s osnovnim školama koje su prethodno pohađali učenici (Dulčić *et al.*, 2015).

Analizirajući tvrdnju o suradnji škole s roditeljima, Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je statistički značajnu povezanost s tvrdnja-

ma o roditeljskim očekivanjima, uspješnosti na maturi te nastavljanju školovanja. Drugim riječima, što se više odgojno-obrazovni djelatnici slažu s tvrdnjom da je suradnja škole s roditeljima dobra, tako raste slaganje s tvrdnjama o realnim roditeljskim očekivanjima škole ($r=.535$, $p<0.001$), realnim roditeljskim očekivanjima od svoje djece ($r=.542$, $p<0.001$), uspješno polaganje mature ($r=.343$, $p<0.001$) te nastavlanje školovanja ($r=.308$, $p<0.001$). Rezultati upućuju na važnost suradnje srednjih škola i roditelja jer se time povećava uspješnost inkluzivnog obrazovanja.

U literaturi se kao jedan od indikatora uspješnosti inkluzivnog obrazovanja ističe i ozračje u školi. Ti pokazatelji obuhvaćaju socijalne i emocionalne pokazatelje, podršku vršnjaka i uključenost roditelja, zajedno s akademskim pokazateljima koji se odnose na postignuća učenika. Primjerice Grimes (2010) uključuje sljedeće indikatore: svi učenici osjećaju dobrodošlicu u školi; svi učenici podržavaju jedni druge u učenju; svi učenici dobivaju dobru podršku od osoblja škole; učitelji i roditelji dobro surađuju i dr. To su neki od indikatora koji mogu poslužiti srednjim školama kao pokazatelji uspješnosti inkluzivnog obrazovanja u sklopu samovrednovanja škola.

Četvrti faktor nazvali smo *Uloga institucija koje prate odgoj i obrazovanje* te obuhvaća 5 varijabli i objašnjava 6.279 % ukupne varijance. Odnosi se na ulogu Agencije za odgoj i obrazovanje koja ima važnu ulogu u educiranju nastavnika općih predmeta u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i organiziranju mobilnih timova koji svojim radom osiguravaju jednake uvjete svim srednjim školama. Rezultati su pokazali da postoji potreba za održavanjem većeg broja stručnih posjeta mobilnih timova srednjim školama. Rezultati također pokazuju da podrška od strane specijaliziranih institucija koje se bave rehabilitacijom učenika s teškoćama u razvoju povećava uspješnost inkluzivnog obrazovanja.

Nastavno na dobivene rezultate na pitanje o najvećoj podršci nastavnicima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju pokazalo se da nastavnici imaju najveću podršku (84.9 %) od stručnih suradnika zaposlenih u školi. S obzirom na to da stručni suradnici imaju izrazito važnu ulogu u pripremi i podršci nastavnika za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, to nas dovodi do zaključka da bi se zapošljavanjem i ekipiranjem cjelovite stručne službe u srednjim školama poboljšalo i inkluzivno obrazovanje.

Provedenom korelacijskom analizom dobivena je statistički značajna povezanost *Uloge institucija koje prate odgoj i obrazovanje* s tvrdnjom da učenici s teškoćama u razvoju uspješno usvajaju nastavne sadržaje na praksi ($r=.362$, $p<0.001$), da nastavljaju školovanje nakon završene srednje škole ($r=.299$, $p<0.001$) i da roditelji imaju realna očekivanja od škole koju njihovo dijete pohađa ($r=.295$, $p<0.001$).

Od institucija koje prate odgoj i obrazovanje najveću korist srednje škole imaju od specijaliziranih ustanova koje se bave određenim teškoćama u razvoju (9.9 %), liječnika školske medicine (3.3 %), Agencije za odgoj i obrazovanje (1.2 %) te Agencije za strukovno obrazovanje (0.8 %). Pokazalo se da postoji veća potreba za edukacijom i podrškom mobilnih timova u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje u Ličko-senjskoj, Virovitičko-podravskoj, Vukovarsko-srijemskoj, Varaždinskoj, Sisačko-moslavačkoj i Dubrovačko-neretvanskoj županiji.

Peti faktor nazvali smo *Udžbenici* te obuhvaća 2 varijable i objašnjava 5.740 % ukupne varijance. Faktor obuhvaća tvrdnje s vrlo niskom prosječnom ocjenom, tj. nastavnici se ne slažu s time da su udžbenici dobro strukturirani i prilagođeni za učenike s teškoćama u razvoju.

Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je da postoji statistički značajna povezanost faktora *Udžbenici* s daljnjim školovanjem učenika s teškoćama u razvoju. Oni ispitanici koji se slažu s navedenim faktorom ujedno se slažu i s tvrdnjom da su učenici s teškoćama u razvoju uspješni u polaganju mature ($r=.202$, $p<0.001$) te da ti učenici nastavljaju školovanje nakon srednje škole ($r=.267$, $p<0.001$). S druge strane, oni ispitanici koji imaju niže slaganje s faktorom *Udžbenici* isto tako se ne slažu s tvrdnjama o uspješnom polaganju mature te nastavljanju školovanja učenika s teškoćama.

Stavovi srednjoškolskih odgojno-obrazovnih djelatnika u odnosu na sociodemografske karakteristike

Prije provedbe jednosmjerne analize varijance zadovoljeni su svi preduvjeti za njeno izvođenje, a koji obuhvaćaju sljedeće sastavnice:

- varijabla: zavisna varijabla mjerena je intervalnom mjernom ljestvicom, a nezavisna varijabla nominalnom mjernom ljestvicom;
- uzorak: prema izračunu programa G*Power koji sugerira minimalnu veličinu uzorka od 252 ispitanika, na temelju odabrane skupine

F-testova, statističkog testa *ANOVA: Fixed effects, omnibus, one-way*, srednju veličinu učinka (0.25), 5 % razinu značajnosti, snagu testa od 95 % i 3 skupine nezavisne varijable te prema tome s obzirom na proceduru One-Way ANOVA veličina uzorka ($N=517$) prikladna je za provođenje testa;

- neovisnost opažanja: niti jedna jedinica uzorka nije povezana ili pod utjecajem druge jedinice uzorka, drugim riječima, ispitanik jedne skupine, nije pripadnik i druge skupine u analizi;
- normalnost: na temelju histograma s ucrtanim oblikom normalne distribucije u analizu smo uvrstili isključivo varijable koje nemaju odstupanja s linijom;
- homogenost varijanci: na temelju Leveneovog testa o jednakosti varijance, korištene su isključivo varijable kojima nije narušena pretpostavka o homogenosti varijance, tj. $p>0.05$.

Provedena jednosmjerna analiza varijance nezavisnih uzoraka (One-Way ANOVA) pokazala se statistički značajnom kod tvrdnji o očekivanjima roditelja s obzirom na vrstu škole. Iako nam rezultati govore da su nastavnici svih srednjih škola mišljenja kako roditelji imaju nerealna očekivanja od srednjoškolskog obrazovanja svoje djece, ipak postoje razlike s obzirom na vrstu srednje škole koju učenici s teškoćama pohađaju. Nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji koji rade u gimnaziji u većoj se mjeri slažu s time da roditelji imaju realnija očekivanja od škole ($F=4.845$, $p<0.05$), ali i od svoje djece ($F=3.270$, $p<0.05$) u odnosu na roditelje čija djeca pohađaju strukovnu trogodišnju školu, što je utvrđeno post-hoc Gabriel testom.

Tablica 4. Povezanost očekivanja roditelja s vrstom škole

Tvrdnja	Škola	M	SD	F
Roditelji imaju realna očekivanja od srednje škole koju njihovo dijete pohađa.	Gimnazija	2.77	1.036	4.845*
	Strukovna trogodišnja	2.29	1.100	
	Strukovna četverogodišnja	2.56	.949	
Roditelji imaju realna očekivanja od svoje djece s obzirom na uspjeh kojega učenici s teškoćama postižu u ovoj školi.	Gimnazija	2.74	.936	3.270*
	Strukovna trogodišnja	2.36	1.048	
	Strukovna četverogodišnja	2.60	.951	

* $p<0.05$; M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; F= F-omjer

Tablica 5 sadrži prikaz rezultata provedene jednosmjerne analize varijance koja obuhvaća isključivo statistički značajno povezane varijable, tj. tvrdnje u odnosu na radno mjesto odgojno-obrazovnih djelatnika. Kada se sumiraju glavne značajke tablice, uočava se da nastavnici statistički značajno pokazuju manje slaganje u odnosu na stručne suradnike i ravnatelje za sve navedene tvrdnje u tablici, tj. najbolje mišljenje o inkluziji imaju ravnatelji, slijede ih stručni suradnici, a potom nastavnici. Na temelju post-hoc Gabriel testa, utvrdilo se postojanje razlike između nastavnika i stručnih suradnika s obzirom na suradnju škole s roditeljima, tj. stručni suradnici više se slažu s tvrdnjom o dobroj suradnji u odnosu na nastavnike. Druga tvrdnja o razvijenoj učeničkoj podršci na post-hoc Gabriel testu pokazala je postojanje razlika između nastavnika i ravnatelja. Treća tvrdnja o uspješnosti polaganja mature na post-hoc testu pokazala je da postoji razlika između nastavnika i ostalih skupina.

Studije nas upućuju da učitelji posebnog obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od razrednih ili predmetnih učitelja (Balboni i Bedrabissi, 2000; Engelbrecht *et al.*, 2013; Moberg, 2003; Pearson *et al.*, 2003), dok učitelji u osnovnim školama imaju pozitivnije stavove od nastavnika u srednjim školama (pearsonMcHatton i McCray, 2007; Chiner i Cardona, 2013; Larrivee i Cook, 1979; Saloviita, 2019; Savage i Wienke, 1989). Istraživanja pokazuju da ravnatelji imaju pozitivnije stavove od učitelja (Boyle *et al.*, 2013; Center i Ward, 1987). Ovi rezultati istraživanja potvrđuju da su stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika prema inkluzivnom obrazovanju usko povezani s njihovim profesionalnim položajem i ulogama u školi.

Tablica 5. Povezanost tvrdnji s radnim mjestom

Tvrdnja	Radno mjesto	M	SD	F
Suradnja škole s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju je dobra.	Nastavnik	3.27	.924	7.189*
	Stručni suradnik	3.68	.814	
	Ravnatelj	3.50	.849	
U razredu je razvijena učenička podrška učenicima s teškoćama u razvoju.	Nastavnik	3.44	.916	3.702*
	Stručni suradnik	3.59	.814	
	Ravnatelj	3.80	.823	

Učenici s teškoćama u razvoju uspješni su u polaganju mature.	Nastavnik	2.77	.937	8.706*
	Stručni suradnik	3.19	.908	
	Ravnatelj	3.16	.888	

* $p < 0.05$; M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; F= F-omjer

Radno iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika pokazalo je statistički značajnu razliku s tvrdnjom *Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim srednjim školama uspješno usvajaju nastavne sadržaje na praksi* ($F=2.809$, $p < 0.05$) što možemo povezati i s ranijim istraživanjima, npr. Schmidt i Vrhovnik (2015) koje su došle do istih rezultata.

Zaključak

Polazeći od činjenice da inkluzija predstavlja proces koji je slojevit i ovisan o brojnim faktorima, u ovom istraživanju ispitan je jedan segment koji utječe na kvalitetu provođenja inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama, a to je mišljenje nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola o uspješnosti provođenja inkluzivnog obrazovanja. Istraživanjem se utvrdilo da su indikatori koji pokazuju uspješnost inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama: prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka, uspješni završetak srednje škole i nastavak obrazovanja. Pokazalo se da su nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji srednjih škola vrlo dobro upoznati s metodičkim prilagodbama, poznavanjem mogućnosti i ograničenjima učenika s teškoćama u razvoju. Kada se istraživala uloga roditelja utvrdilo se da postoji statistički značajna povezanost suradnje srednjih škola i roditelja učenika s teškoćama u razvoju s uspješnim inkluzivnim obrazovanjem. Ustanovilo se da stručni suradnici zaposleni u srednjim školama pružaju nastavnicima najveću podršku u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Isto tako, pokazalo se da postoji potreba za održavanjem većeg broja edukacija i stručnih posjeta mobilnih timova ekipiranih od strane stručnjaka koji se bave određenim teškoćama. Istraživanje je pokazalo da je za uspješnost inkluzivnog obrazovanja važno osuvremeniti udžbenike prateći pritom inkluzivni, univerzalni dizajn.

Ovo istraživanje može poslužiti srednjim školama u praćenju uspješnosti inkluzivnog obrazovanja i u tom kontekstu biti dio samovrednovanja škole.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju pozitivan trend prema inkluzivnom obrazovanju, no isto tako ukazali su i na segmente u kojima još uvijek postoji prostora za promjene. Dobiveni indikatori uspješnosti inkluzivnog obrazovanja mogu poslužiti donositeljima obrazovnih politika u kreiranju širih inkluzivnih odgojno-obrazovnih standarda.

U budućim istraživanjima bilo bi dobro dodatno razraditi indikatore uspješnosti i načine praćenja provedbe inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama.

Literatura

- Aberson, Christopher L. (2015), »Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice«, *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(6), str. 743–760. <https://doi.org/10.1177/1368430214556699>
- Ainscow, Mel i Sandill, Apha (2010), »Developing inclusive education systems: The role of Organisational Cultures and leadership«, *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), str. 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Allport, Floyd Henry (1954), »The structuring of events: Outline of a general theory with applications to psychology«, *Psychological Review*, 61(5), str. 281–303. <https://doi.org/10.1037/h0062678>
- Armstrong, Derrick; Armstrong, Ann Cheryl i Spandagou, Ilektra (2011), »Inclusion: By choice or by chance?«, *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), str. 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, Elias i Norwich, Brahm (2002), »Teachers' attitudes towards Integration / Inclusion: A review of the literature«, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), str. 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balboni, Giulia i Pedrabissi, Luigi (2000), »Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience«, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), str. 148–159.
- Ballard, Keith (2002), *Inclusive Education: International voices on disability and justice*, Boca Raton: Taylor and Francis.
- Bouillet, Dejana i Bukvić, Zlatko (2015), »Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama«, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), str. 9–23.

- Boyle, Christopher; Topping, Keith i Jindal-Snape, Divya (2013), »Teachers' attitudes towards inclusion in high schools« *Teachers and Teaching*, 19(5), str. 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Center, Yola i Ward, James (1987), »Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools« *The Exceptional Child*, 34(1), str. 41–56. <https://doi.org/10.1080/0156655870340105>
- Center, Yola; Ward, James; Parmenter, Trevor R. i Nash, Rieke (1985), »Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools«, *The Exceptional Child*, 32(3), str. 149–161. <https://doi.org/10.1080/0156655850320303>
- Chiner, Esther i Cardona, Maria Cristina (2013), »Inclusive Education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?«, *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), str. 526–541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cloerkes, Günther (1985), *Einstellung und Verhalten Gegenüber Behinderten: Eine Kritische Bestandsaufnahme der ergebnisse internationaler Forschung*, Berlin: Marhold.
- Davis, William E. (1980), »Public school principals' attitudes toward mainstreaming retarded pupils«, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 15(3), str. 174–178.
- Dockrell, Julie E. i Lindsay, Geoff (2001), »Children with specific speech and language difficulties – the teachers' perspective«, *Oxford Review of Education*, 27(3), str. 369–394. <https://doi.org/10.1080/713688574>
- Dulčić, Adinda; Bakota, Koraljka i Pavičić Dokoza, Katarina (2015), »Attitudes of teachers, principals and professional associates towards inclusive education of students with hard of hearing and/or speech and language disorders in secondary schools«, u: M. H. Hoveid (ur.), *ECER 2015: EERA Conference – Education and Transition – Contributions from Educational Research*, Budapest: EERA, str. 203–203.
- Dulčić, Adinda; Bakota, Koraljka; Pavičić Dokoza, Katarina i Paprika, Marina (2011), »Stavovi ravnatelja redovitih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji«, u: A. Dulčić (ur.), *Čovjek i govor – 50 godina SUVAG-a: knjiga sažetaka*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, str. 134–135.
- Emmers, Elke; Baeyens, Dieter i Petry, Katja (2019), »Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in Higher Education«, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), str. 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Engelbrecht, Petra; Savolainen, Hannu; Nel, Mirna i Malinen, Olli-Pekka (2013), »How cultural histories shape South african and Finnish teachers' attitudes towards Inclusive Education: A comparative analysis«, *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), str. 305–318. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>

- European Agency for Development in Special Needs Education (2011), »The Salamanca Statement«. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [29. 11. 2023.]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013), »Inclusive Education and Classroom Practices«. Dostupno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf [30. 11. 2023.]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), »Profile of inclusive teachers«. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [30. 11. 2023.]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2018), »Raising the achievement of all learners in inclusive education«. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20%20AD%20Literature%20Review.pdf> [2. 12. 2023.]
- Forlin, Chris; Earle, C, Loreman, Tim i Sharma, Umesh (2011), »The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion« *Exceptionality Education International*, 21(3), str. 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Forlin, Chris; Hattie, John i Douglas, Graham (1996), »Inclusion: Is it stressful for teachers?«, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 21(3), str. 199–217. <https://doi.org/10.1080/13668259600033141>
- Grimes, Peter (2010), *A quality education for all: A history of the Lao PDR inclusive education project 1993–2009*, Oslo: Save the Children.
- Hellmich, Frank i Görel, Gamze (2014), »Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule«, *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Hwang, Yoon-Suk i Evans, David (2011), »Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice«, *International Journal of Special Education*, 26(1), str. 136–145.
- Karamatić Brčić, Matilda (2011), »Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja«, *Acta Iadertina*, 8(1), str. 39–47.
- Kiš-Glavaš, Lelia; Ljubić, Maja i Jelić, Slavica (2003), »Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji«, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), str. 137–146.
- Kunz, Andre; Luder, Reto i Kassis, Wassilis (2021), »Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities«, *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.650236>
- Lamb, Brian (2009), *Report to the Secretary of State on the Lamb Inquiry Review of SEN and Disability Information*. Dostupno na: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/9042/1/Lamb%20Inquiry%20Review%20of%20SEN%20and%20Disability%20Information.pdf> [3. 1. 2024.]

- Larrivee, Barbara i Cook, Linda (1979), »Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude«, *The Journal of Special Education*, 13(3), str. 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Leutar, Zdravka i Štambuk, Ana (2006), »Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom«, *Revija za sociologiju*, 37(1–2), str. 91–102.
- Mace, Ronald L. (1998), »Universal design in housing«, *Assistive Technology*, 10(1), str. 21–28. <https://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131957>
- Makoelle, Tsediso Michael (2014), »Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning« *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), str. 1259–1267. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1259>
- Matejević, Marina (1992), »Stavovi učitelja prema nivou obrazovanja potrebnom za obavljanje ovog poziva«, *Nastava i vaspitanje*, 41(1–2), str. 126–137.
- McHatton, Patricia Alvarez i McCray, Erica D. (2007), »Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates«, *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463457>
- Mintz, Joseph i Wyse, Dominic (2015), »Inclusive Pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension« *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), str. 1161–1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Moberg, Sakari (2003), »Education for all in the North and the South: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia«, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), str. 417–428.
- [NN] Narodne novine (2015), *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html [23. 11. 2023.]
- Pearson, Veronica; Lo, Eva; Chui, Ernest i Wong, Donna (2003), »A heart to learn and care? teachers' responses toward Special Needs Children in mainstream schools in Hong Kong«, *Disability & Society*, 18(4), str. 489–508. <https://doi.org/10.1080/0968759032000081020>
- Pettigrew, Thomas F. i Tropp, Linda R. (2006), »A meta-analytic test of intergroup contact theory« *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), str. 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Praisner, Cindy L. (2003), »Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities«, *Exceptional Children*, 69(2), str. 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Pritula, Manuela, Kudec Mirošević, Jasna, i Šarčević Ivić-Hofman, Katarina (2023), »Mišljenja učitelja o ključnim i vlastitim kompetencijama za inkluzivno obrazovanje s učenicima s oštećenjem sluha«, *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 2(1), str. 69–80.
- Rief, Sandra F. i Heimburge, Julie A. (2006), *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: Practical strategies, lessons, and activities*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Ryndak, Diane; Ward, Terri; Alper, Sandra; Storch, Jill F i Montgomery, Jennifer Wilson (2010), »Long-term outcomes of services in inclusive and self-contained settings for siblings with comparable significant disabilities«, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), str. 323–338.
- Sadler, Jane (2005), »Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment«, *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), str. 147–163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Saloviita, Timo (2019), »Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs« *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), str. 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Savage, Luise B i Wienke, Wilferd D. (1989), »Attitude of secondary teachers toward mainstreaming«, *The High School Journal*, 73(1), str. 70–73.
- Schmidt, Majda i Vrhovnik, Ksenja (2015), »Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools«, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), str. 16–30.
- Sharma, Umesh; Forlin, Chris; Loreman, Tim i Earle, Chris (2006), »Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers«, *International Journal of Special Education*, 21(2), str. 80–93.
- Slee, Roger (2018), *Defining the scope of inclusive education*, UNESCO: Global Education Monitoring Report.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Dostupno na: <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-međunarodnih-i-domaćih-dokumenata.pdf> [18. 2. 2024.]
- Šenkižek, Antonija (2020). *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole*, diplomski rad, Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Šimek, Lucija, Ledić, Jasminka, i Martinac Dorčić, Tamara (2020), »Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu«, *Napredak*, 161(3–4), str. 291–314.
- [UN] United Nations (1994), *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Dostupno na: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html> [21. 12. 2023.]
- [UN] United Nations (2011), *Disability and the millennium developmental goals. A review of the MDG process and strategies for inclusion of disability issues in millennium development goal efforts*, Dostupno na: <http://www.un.org> [24. 11. 2023.]
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO Digital Library. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [30. 11. 2023.]
- Vlada RH (2021a), *Akcijski plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2024. godine*, MROSP. Dostupno na: <https://>

mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Glavno_tajnistvo/Godisnji_planovi_i_strateška_izvješća/Akcijjski_plan_izjednačavanja_mogućnosti_za_osobe_s_invaliditetom_za_razdoblje_od_2021._do_2024._godine.pdf

Vlada RH (2021b), *Nacionalni plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, MROSP. Dostupno na: https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Glavno_tajnistvo/Godisnji_planovi_i_strateška_izvješća/Nacionalni_plan_izjednačavanja_mogućnosti_za_osobe_s_invaliditetom_za_razdoblje_od_2021_do_2027._godine.pdf

Volčanjk, Nina (2023), »Attitudes of inclusive educators towards inclusion«, *Odgojno-obrazovne teme*, 6(2), str. 73–90. <https://doi.org/10.53577/oot.6.2.1>

Yuen, Mantak i Westwood, Peter (2001), »Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: Teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training«, *International Journal of Special Education*, 6(2), str. 69–84.

Yuker, Harold E. (1988), *Attitudes toward persons with disabilities*, New York: Springer Pub.

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

TEACHERS, PROFESSIONAL ASSOCIATES, AND SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS ON THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Koraljka Bakota, Katarina Pavičić Dokoza, Marija Žagmešter Kemfelja

Inclusive education is an educational approach that advocates the inclusion of all students in the education system, regardless of their different abilities. Since the main stakeholders of inclusive education are teachers, professional associates, and school principals, their opinion is crucial for the successful implementation of this complicated process. The aim of this study was to investigate the views of teachers, professional associates and principals in secondary schools (N=517) on the effectiveness of inclusive education implementation in secondary schools in the Republic of Croatia. The results of this study show that indicators of the success of inclusive education in secondary schools include acceptance of students with disabilities by their peers, successful completion of secondary school and aspiration to further education. Teachers, professional associates and school principals believe that they are well versed in methodological adaptations and are aware of the abilities and limitations of students with disabilities. The research found a statistically significant correlation between collaboration between secondary schools and parents of students with disabilities and successful inclusive education. Professional associates were found to provide the greatest support to

teachers in educating students with disabilities. There is also a recognized need for more in-service training and professional visits from mobile teams equipped by experts specializing in specific difficulties. The study highlights how important it is for the success of inclusive education to update textbooks to include inclusive and universal design.

Keywords: *inclusion; education; secondary schools; students with disabilities*