

Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja

UDK: 371.12:376
Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 01. 03. 2017.



Dr. sc. Dijana Drandić¹
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli
dijana.drandic@ymail.com

Sažetak

Svaki učenik s teškoćama u razvoju uključen u redovni odgojno-obrazovni proces, na temelju procjene njegovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba, ima pravo na pomoćnika u nastavi. Cilj ovog rada bio je provesti validaciju mjernoga instrumenta PUNinkluzija u kontekstu našega odgojno-obrazovnoga sustava, utvrditi kako pomoćnici u nastavi (PUN) percipiraju svoju ulogu u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u osnovnim školama te učestalost prakticiranja pojedinih uloga. Ispitivanje je provedeno na prigodnom uzorku od $N = 152$ pomoćnika u nastavi koji rade u osnovnim školama, na području Istarske županije. Rezultati faktorske analize pokazuju da je ulogu pomoćnika u nastavi moguće opisati kroz sedam faktorskih dimenzija: odgojno-obrazov-

¹ Dijana Drandić doktorirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U zvanju je više asistentice. Znanstveno-istraživački interesi odnose joj se na područje interkulturalne pedagogije – istraživanje odnosa između obrazovanja i kulture. Iz toga je područja napisala i objavila više znanstvenih radova te aktivno sudjelovala na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima.

na uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi; poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu; suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu; spremnost na dodatnu edukaciju; međusobno povjerenje; spremnost na dodatni angažman te dobrobit inkluzije za sve učenike. Pouzdanost ljestvice provjerena je primjenom Cronbach alfa koeficijenta ($\alpha=,81$), dok je valjanost testirana faktorskom analizom (KMO=,74).

Ključne riječi: komunikacija, podrška, poticaj, socijalizacija, učenik s teškoćama.

Uvod

Najvažniji međunarodni dokumenti koji svakom djetetu osiguravaju pravo na obrazovanje, kao jedno od temeljnih ljudskih prava svakoga pojedinca i preduvjeta za ostvarenje drugih prava, jesu: *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948.), *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960.), *Konvencija o pravima djeteta* (1989.), *Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve* (1990.) i *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006.). Republika Hrvatska potpisnica je tih važnih dokumenata, a u svom Ustavu (2010.) jamči posebnu skrb za osobe s invaliditetom, njihovo uključivanje u društveni život (članak 58.) te osigurava dostupnost obrazovanja svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima (članak 65.). Inkluzivna škola pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škole, posebno organizaciju nastave i učenja. Spori razvoj inkluzivne škole u Hrvatskoj, prema Igrić (2015.a), ogleda se još uvijek u činjenici da se dijete s teškoćama smatra *gostom u razredu*, a učitelj *humanim* te zahtijeva od svih sudionika dodatne napore, kako u zakonodavnoj prilagodbi tako i u primjeni učinkovitih metoda rada prilagođenih učenicima s teškoćama. Po ugledu na ostale države i njihove obrazovne politike i prakse, člankom 15. Državnoga pedagoškoga standarda osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008. i 90/2010.), u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu propisano je da svaka škola može osigurati pomoćnika u nastavi, prevoditelja znakovnoga jezika ili osobnoga pomoćnika učenicima kojima je, prema rješenju o primjerenom obliku obrazovanja, potrebna pomoć u učenju, kretanju te obavljanju školskih aktivnosti i zadataka. Međutim, Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.) koji je više puta mijenjan i dopunjen nije bilo riješeno pitanje načina uključivanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovnom procesu. Još je uvijek u postupku usvajanja na nacionalnoj razini Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOS, 2015.) kojim se trebaju regulirati način uključivanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi i stručnih

komunikacijskih posrednika, uvjeti koje moraju ispunjavati te postupak izdavanja suglasnosti za uključivanje pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u škole i druge javne ustanove za odgoj i obrazovanje.

Danas je u znanstvenoj i stručnoj literaturi često prisutno i izjednačavanje sintagmi *djeca s teškoćama u razvoju* i *djeca s posebnim potrebama*. Radetić-Paić (2013.) i Zrilić (2013.) ističu pogrešnim izjednačavati te pojmove budući da nisu sve posebne odgojno-obrazovne potrebe djece uzrokovane njihovim teškoćama u razvoju. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014.) u čl. 62. stoji da su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama daroviti učenici i učenici s teškoćama. Za Thomas, Walker i Web. (2001.) i Bouillet (2010.), djeca s teškoćama u razvoju jesu ona koja pokazuju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu i primjeren program školovanja i prilagodbe u nastavi s ciljem stvaranja kreativnoga i poticajnoga okruženja za njihovo uključivanje u redovno školovanje. Iako je u Hrvatskoj proces inkluzije u obrazovanju započeo devedesetih godina prošloga stoljeća, sam proces edukacijskoga uključivanja učenika s teškoćama još uvijek nije dovoljno evaluiran u redovnu odgojno-obrazovnu praksu. Treba naglasiti da je često promicanje inkluzivne edukacije i prava djece s posebnim potrebama bilo u fokusu nevladinih organizacija. Za istaknuti je Centar inkluzivne potpore IDEM koji je osnovan na inicijativu stručnjaka iz toga područja s Edukacijsko-rehabilitacijskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koji ima za cilj edukacijsku i stručnu potporu djeci s teškoćama, njihovim roditeljima, školi te vršnjacima, u svrhu uključivanja djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.), definira vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja te u točki 2. utvrđuje da: *vrste teškoća, primjeren program školovanja i primjeren oblik pomoći za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju utvrđuje stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkoga stanja djeteta*.

Inkluziji je, kao pokretu uključivanja, prethodila integracija djece koja se provodila kroz obuhvaćanje, sudjelovanje ili pripadanje učenika s teškoćama u obrazovni sustav. Međutim, najveći utjecaj na obrazovnu inkluziju imaju *Izjava iz Salamanke* i *Okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe* (1994.), prema kojima je termin inkluzija prihvatljiviji od termina integracija. Vican i Karamatić-Brčić (2013.) tvrde da integracija vodi prema parcijalnom djelovanju obrazovnih politika, dok inkluzija pretpostavlja cjelovito prilagođavanje obrazovnih sustava i škola kao i drugih odgojno-obrazovnih ustanova djetetu, uz naglašavanje individualnih razlika i potreba svakoga učenika s teškoćama. Za Miles (2000.) integracija se odnosi na termin *ići u školu* dok inkluzija pretpostavlja *sudjelovati u školi*. Strategija

provođenja inkluzivnoga obrazovanja polazi od poštivanja prava i različitosti djece s teškoćama te njihovih razvojnih i obrazovnih mogućnosti, kako bi ih kroz kvalitetan i primjeren odgoj i obrazovanje osposobili za samostalan život (Hegatry, 2007., Vislie, 2003.). Snažnu potporu integraciji djece u redovne škole, tvrdi Zrilić (2013.), dale su ideje o demokratizaciji obrazovanja, promjenama u pristupu i provođenju te potrebnim kompetencijama svih koji su uključeni u sam proces integracije. Tomas i Glenny (2002.) zalažu se za temeljno načelo inkluzivnoga obrazovanja prema kojemu svi učenici u razredu zajedno uče, bez obzira na njihove razlike, a škole moraju prepoznati i odgovoriti na različite potrebe svojih učenika te osigurati kvalitetno obrazovanje za sve uz odgovarajuće nastavne programe i resurse. Za Karamatić-Brčić (2012., 2013.) inkluzivno obrazovanje podrazumijeva povjerenje i poštivanje te aktivno uključivanje svih sudionika u odgojno-obrazovni proces: učenika, ali i učitelja, stručnih službi, roditelja i zajednice koji na različite načine brinu o učenju i razvoju djece. Radetić-Paić (2013.) zalaže se za provođenje inkluzivnoga obrazovanja koje pretpostavlja uvažavanje različitih potreba djece, dok izbor programa i prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima svakoga djeteta. Provedba obrazovne inkluzije svakako donosi i probleme s kojima se suočava odgojno-obrazovni sustav, ali i školska praksa. Edukacijska inkluzija, tvrdi Igrić (2015.b), odbacuje praksu specijalnoga obrazovanja djece s teškoćama, i usmjerena je na povećanje svijesti društva o diskriminaciji djece s teškoćama u obrazovanju te na njihovo uključivanje u obrazovanje zajedno s ostalim vršnjacima. Uključivanje djece s teškoćama u razrede redovnih škola pozitivno utječe i na ostale učenike u razredu. Inkluzivno okruženje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Kroz takva iskustva, tvrde Ivančić i Stančić (2013.), osim što usvajaju znanja i vještine o prihvaćanju, razumijevanju i toleranciji individualnih razlika, vršnjaci razvijaju svjesnost i osjećaj za potrebe drugih i različitih od njih samih.

Učitelji i nastavnici u osnovnim školama sve se više suočavaju s izazovima organiziranja i izvođenja nastave prilagođene učenicima s različitim teškoćama. Inkluzivno obrazovanje dobilo je na važnosti i podrazumijeva pozitivnu promjenu usmjerenju na dobrobit učenika. Sve je manje prepreka za redovito i inkluzivno pohađanje nastave. Stoga, načela i vrijednosti inkluzivne škole omogućavaju učeniku s teškoćama uključivanje u redovni odgojno-obrazovni proces. Pojam *inkluzivno obrazovanje*, za Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014.) te Bouillet i Bukvić (2015.), podrazumijeva obrazovanje za svu djecu, odgojno-obrazovni proces u kojemu se priznaju, prihvaćaju i poštuju te u koji se uključuju svi učenici, kako bi im se omogućio razvoj svih potencijala bez obzira na identitet različitosti (kulturni, ekonomski, socijalni, nacionalni) kao i na sposobnosti koje posjeduju.

Inkluzivno obrazovanje pojam je koji je prihvaćen u svim obrazovnim politikama europskih država i sastavni je dio rada škola. Prema istraživanjima, većina europskih država ima razvijene obrazovne programe i modele inkluzije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uz podršku pomoćnika u nastavi. U Velikoj Britaniji, prema Halliwell (2003.) u primjeni je model uključivanja pomoćnika u nastavi kroz individualiziranu podršku učenicima, ali i učiteljima kroz poticanje sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju socijalnih i odgojno-obrazovnih procesa u školi i naglašenu suradnju s učiteljima i stručnim timovima. Za Farrell i Balshaw (2003.) takav obrazovni sustav omogućava pomoćniku u nastavi da uz pripremljen individualizirani plan od strane stručnih službi, osigurava učeniku napredak u razvoju socijalnih vještina i odnosa s drugim učenicima. Inkluzivni obrazovni program Sjeverne Irske, tvrde Moran i Abbott (2002.) potiče uključivanje pomoćnika u nastavi u redovne škole kako bi pomogli obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, bez namjera izdvajanja u posebna odjeljenja ili razrede. Italija, ističu Devecchi i Rouse (2010) provodi inkluzivno obrazovanje u redovnim školama uz naglasak na međusobnu suradnju i potporu pomoćnika u nastavi učitelju u razredu, a poučavanje je usmjereno na individualiziranu podršku učeniku uz korištenje različitih pedagoških postupaka primjerenih učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Sandri, 2014.).

Jedan dio istraživanja u ovom području bavi se upotrebom različite terminologije u definiranju obrazovne inkluzije koja pobliže označava ulogu pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovnom procesu. Prema Ginagreco i Doyle (2007.) koriste se termini: asistent posebnih potreba (Irska), asistent u nastavi (Malta), asistent nastavniku (Španjolska), asistent učeniku s posebnim potrebama (Njemačka), asistent za podršku u učenju djetetu s posebnim potrebama, asistent za posebne potrebe djece u razredu (Velika Britanija). Važno je reći da su pomoćnici u nastavi za djecu s teškoćama, na svim razinama obrazovanja, prepoznati kao važan čimbenik za uspješno odgojno-obrazovno uključivanje. Potpora inkluzivnoj učionici, stoga, predstavlja i trajno uključivanje u nastavni proces pomoćnika u nastavi čija bi temeljna zadaća trebala biti podržavanje učenika u izvršavanju nastavnih aktivnosti, uz međusobno povjerenje i odgovornost (Groom, 2006). Pomoćnici u nastavi, slažu se Giangreco (2013.), Butt i Lowe (2012.), Giangreco i sur. (2012.), pruža neposrednu potporu učeniku te mu osigurava svu potrebnu pomoć u razredu, uvijek prema uputama stručnih službi, vodeći računa o potrebama i sposobnostima djeteta.

Jedan od modela koji doprinosi obrazovanju djece s teškoćama jest i uključivanje pomoćnika u nastavi u nastavni proces u cilju pružanja podrške učeniku s teškoćama, ali i učitelju u provedbi nastavnih ciljeva prema načelu individualizacije prilagođene svakom učeniku (Wagner Jakab i sur., 2016.). Logan (2006.) se slaže

da je potrebno osigurati dodatnu edukaciju pomoćnika u nastavi u svrhu stjecanja potrebnih kompetencija, odnosno različitih znanja, vještina i sposobnosti kako bi bili osposobljeni za provođenje odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama u redovne škole. Blatchford i sur. (2011.) zalažu se za kontinuirano učenje i usavršavanje pomoćnika u nastavi na području nastavnih procesa i principa poučavanja djece s teškoćama. Kako je pomoćnik u nastavi osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku s teškoćama tijekom cijeloga odgojno-obrazovnoga procesa, potrebno je definirati način osposobljavanja i njegovu ulogu u nastavi te mu dodijeliti zadaće s točno određenim pravilima kako bi učenici imali adekvatnu pomoć i podršku u svim svojim aktivnostima unutar škole (Giangreco i Doyle, 2007.).

Za Balshaw i Farrell (2002.) pomoćnika u nastavi osigurava provođenje inkluzivnoga obrazovanja samo ako su definirane strategije i ispravni postupci prilagođeni učeniku, ovisno o njegovoj potrebi. U protivnom, za Hemmingsson i sur. (2003.), prilike za uspješno uključivanje učenika s teškoćama prerastaju u prepreke koje pomoćnici ne mogu sami ukloniti. U tom kontekstu, svakako je važno za istaknuti međusobnu suradnju i podržavajući odnos pomoćnika u nastavi s učiteljem u razredu kao i sa stručnom službom u školi kako bi se zajednički utvrdile i osigurale psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole (Ivančić i Stančić, 2013.).

Cilj i problemi istraživanja

U skladu s nastojanjima cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga sustava da se djeci s teškoćama pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć, cilj je ovoga rada bio provesti validaciju mjernoga instrumenta, odnosno ispitati *metrijske karakteristike*, valjanost i pouzdanost instrumenta „PUNinkluzija“, te procijeniti uporabu instrumenta na odabranom uzorku, zatim utvrditi kako pomoćnici u nastavi percipiraju svoju ulogu u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u osnovnim školama te učestalost prakticiranja pojedinih uloga.

Hipoteze

očekuje se da pomoćnici u nastavi percipiraju svoju ulogu u skladu s potrebama učenika s teškoćama u razvoju, što podrazumijeva:

H1.: Pomoćnik u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.

H2.: Pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.

H3.: Nema značajne razlike u procjeni pomoćnika u nastavi o doprinosu kvalitetnijem obrazovanju s obzirom na njihovo dodatno pedagoško-psihološko

obrazovanje te dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama.

H4.: nema značajne razlike u procjeni pomoćnika u nastavi o doprinosu povećanju samostalnosti s obzirom na dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje te dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama.

Metode istraživanja

Istraživački Instrument

Za potrebe ovoga istraživanja kreiran je upitnik *PUNinkluzija – Pomoćnici u nastavi u provedbi inkluzivnog obrazovanja*.

Upitnik je zatvorenoga tipa, sastavljen od dva dijela. U prvom dijelu upitnika opći su podaci koji se odnose na sociodemografske karakteristike ispitanika (rod, godine života, završena škola, pedagoško-psihološko obrazovanje, dodatne radionice – seminari, rad u sustavu odgoja i obrazovanja), a drugi dio sadrži 19 tvrdnji kojima se procjenjuje uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u osnovnim školama.

Pomoćnici u nastavi samoprocjenu su iskazivali na peterostupanjskoj skali Likertovog tipa: 1 = nimalo se ne slažem; 2 = ne slažem se; 3 = neodlučan/neodlučna; 4 = slažem se; 5 = potpuno se slažem.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 152 pomoćnika u nastavi, koji su radili u osnovnim školama na području Istarske županije u školskoj godini 2015./2016. U istraživanju (Tablica 1. na sljedećoj stranici) sudjelovalo je 87,5 % žena i 12,5 % muškaraca; prema dobi, najviše ispitanika (65,2 %), ima do 30 godina života; većina je završila diplomski studij (48,7 %); dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje ima 57,9 %, dok je svega 24,3 % pomoćnika u nastavi završilo dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama, a 97,3 % ima do 10 godina radnoga iskustva u sustavu odgoja i obrazovanja.

Rezultati i rasprava

Obrada podataka obavljena je osnovnom deskriptivnom statistikom, koristeći računalni programski paket SPSS – verzija 20,0 (izračunate su mjere centralne tendencije, utvrđivana je distribucija odgovora koristeći njihove frekvencije, izvršena je faktorska analiza, za utvrđivanje razlika u odgovorima pomoćnika u nastavi na skalama upitnika primijenjen je t-test).

Tablica 1. Struktura sudionika istraživanja: frekvencija i postotak (N=152)

	<i>f</i>	%
Spol		
Muški	19	12,5
Ženski	133	87,5
Dob		
do 30	99	65,2
do 40	35	23,0
iznad 40	18	11,8
Završena škola		
srednja	51	33,5
dodiplomski	27	17,8
diplomski	74	48,7
Dodatno PPO		
da	88	57,9
ne	64	42,1
Dodatne radionice-seminari		
da	37	24,3
ne	115	75,7
Radni staž u sustavu odg. i obraz.		
do 10	148	97,3
do 20	3	2,0
iznad 21	1	0,7
N	152	100,00

Izračunate su frekvencije i aritmetičke sredine za cijeli uzorak ispitanika (N = 152) za svih 19 tvrdnji. Budući da su pomoćnici u nastavi stupnjevali odgovore na skali od 1 (nimalo se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) rezultati koje smo dobili u rasponu su od 3,00 do 4,65.

U nastavku istraživanja svih smo 19 tvrdnji podvrgnuli faktorskoj analizi. Na temelju procjena pomoćnika u nastavi utvrdili smo kako su dimenzionirane njihove uloge u provođenju inkluzivnoga obrazovanja u skladu s oblicima rada u koje su uključeni tijekom odgojno-obrazovnoga procesa. Pouzdanost mjerne skale izmjerena je izračunom Cronbach alfa koeficijenta. Dobivena vrijednost koeficijenta za cjelokupnu skalu iznosi $\alpha=,81$ što nas upućuje na dobru pouzdanost instrumenta. Osim toga, proveli smo i testiranje pretpostavki primjerenosti podataka za faktorsku analizu pomoću Kaiser-Meyer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa. Rezultati postupka

Tablica 2. Primjerenosti podataka za faktorsku analizu

Kaiser-Meyer-Olkin test		,74
	χ^2	523,11
Bartlettov test	df	171
	Sig.	,00

Tablica 3. Analiza glavnih komponenti

Komponente	Inicijalna vrijednost			Prije rotacije		
	vrijednost	% varijance	kumulativ %	vrijednost	% varijance	kumulativ %
1	3,47	18,29	18,29	3,47	18,29	18,29
2	1,68	8,86	27,15	1,68	8,86	27,15
3	1,58	8,32	35,47	1,58	8,32	35,47
4	1,38	7,26	42,74	1,38	7,26	42,74
5	1,34	7,07	49,81	1,34	7,07	49,81
6	1,24	6,53	56,35	1,24	6,53	56,35
7	1,04	5,49	61,85	1,04	5,49	61,85

(Tablica 2.) u našem primjeru govore da KMO iznosi ,74, a Bartlettov pokazatelj za statističku značajnost korelacijske matrice $\chi^2 = 523,11$ uz 171 stupanj slobode i sig. ,00 potvrđuje prikladnost podataka za faktorsku analizu. Izmjerene su i pojedinačne vrijednosti KMO mjere koje su za svaku česticu unutar skale zadovoljavajuće.

Kao metoda ekstrakcije faktora primijenjena je analiza glavnih komponenti, a kao metoda rotacije primijenjena je Oblimin rotacija. U skladu s teorijskim očekivanjima, estrahirano je sedam faktora. Iz rezultata prikazanih u Tablici 3., vidljiva je struktura faktorskih opterećenja. Sedam komponenti kumulativno objašnjavaju 61,85 % varijance.

Za istraživanje smo zadržali sedam izlučenih faktora, koji prema Kaiserovom kriteriju imaju svojstvenu vrijednost iznad 1, a za daljnju analizu samo faktorska zasićenja iznad ,3 (Tablica 4, na sljedećim stranicama).

Tablica 4. Struktura faktorskih zasićenja izlučenih faktora

Faktor 1- Važna odgojno-obrazovna dimenzija pomoćnika u nastavi (PUN) u inkluzivnoj školi	Faktorska zasićenja
016/ PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.	,72
002/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	,63

015/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.	,61
017/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	,56
010/ PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/ edukacijskog rehabilitatora u školi.	,51
008/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	,48
009/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.	,48
007/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.	,46
004/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	,41
013/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.	,41
005/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.	,39
Faktor 2- Faktor poticanja socijalizacijskih aktivnosti u razredu	
001/ PUN pomaže u svakodnevnim školskim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen.	,65
004/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	,52
006/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	,50
007/ PUN je dovoljno kompetentan za rad s djecom kojoj je potrebna pomoć.	,39
009/ PUN surađuje s učiteljem u razredu i zajedno se dogovaraju o školskim aktivnostima na nastavi.	,38
018/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	,38
Faktor 3- Faktor suradnje sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu	
013/ PUN informira stručnu službu škole o napretku ili zaostajanju učenika.	,62
019/ PUN treba pomagati/raditi s istim učenikom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.	,55
014/ PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.	,54
002/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	,43
Faktor 4- Faktor spremnosti na dodatnu edukaciju	
011/ PUN za rad s učenikom s teškoćama dobiva upute od stručne službe izvan škole.	,63
018/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	,49

006/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	,38
015/ PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama.	,37
Faktor 5- Faktor međusobnog povjerenja	
005/ PUN se uključuje u nastavni proces na poticaj učitelja u razredu.	,53
014/ PUN informira roditelje učenika o svakodnevnim aktivnostima u školi.	,48
008/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	,42
019/ PUN treba pomagati/raditi s istim učenikom kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.	,32
002/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	,31
018/ PUN je potrebna stalna dodatna edukacija s ciljanim sadržajima ovisno o potrebi djeteta.	,30
Faktor 6- Faktor spremnosti na dodatni angažman	
004/ PUN pomaže u razredu i drugim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju.	,44
012/ PUN odlazi na izvanškolske aktivnosti s učenikom.	,42
010/ PUN pomaže učeniku s teškoćama prema uputama pedagoga/psihologa/ edukacijskog rehabilitatora u školi.	,35
017/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	,34
006/ PUN samostalno potiče aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s teškoćama.	,33
002/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	,33
Faktor 7- Faktor dobrobiti inkluzije za sve učenike	
016/ PUN pridonosi kvalitetnijem razrednom ozračju.	,53
002/ PUN potiče učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima.	,52
017/ PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama.	,41
008/ PUN pomaže promicati pozitivnu socijalnu interakciju među svim učenicima.	,39

Prvi faktor objašnjava 18,29 % ukupne varijance, ima najveći broj čestica i najviša faktorska zasićenja koja se kreću u rasponu od ,39 do ,72. Čestice koje ga definiraju odnose se na važnu ulogu pomoćnika u nastavi u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu te na složenost različitih zadataka s kojima se pomoćnici za rad s djecom s teškoćama susreću. Ovaj faktor možemo nazvati Faktorom važne odgojno-obrazovne dimenzije pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi.

Drugi faktor opisuju čestice koje se odnose na pružanje podrške učeniku s teškoćama u školskim aktivnostima, na socijalizacijske odnose te na poticanje samostalnosti ostale djece u razredu. Faktorska zasićenja kreću se u rasponu od ,38 do ,65. Ovaj faktor objašnjava 8,86 % zajedničke varijance, a imenovan je kao Faktor poticanja socijalizacijskih aktivnosti u razredu.

Treći faktor ima značajno faktorsko zasićenje od četiri čestice u rasponu od ,43 do ,62 koji objašnjava 8,32 % varijance. Ovaj faktor opisuje pružanje pomoći učeniku s teškoćama ali i ostalim učenicima, suradnju pomoćnika u nastavi sa stručnim timom, učiteljima, roditeljima i vršnjacima, a nazivamo ga Faktorom suradnje sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu.

S *četvrtim estrahiranim faktorom* najviše koreliraju čestice koje se odnose na stjecanje znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za rad s djecom s teškoćama, a sve u svrhu podizanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Možemo ga nazvati Faktorom spremnosti na dodatnu edukaciju. Ovaj faktor predstavlja 7,26 % od ukupne varijance, a raspon zasićenja kreće se od ,37 do ,63.

Peti faktor korelira sa šest čestica u rasponu od ,30 do ,53. On objašnjava 7,07 % ukupne zajedničke varijance. Budući da se ovaj faktor odnosi na usmjerenost pomoćnika u nastavi na poboljšanje interakcije u obrazovnoj skupini te na poboljšanje djetetova odnosa s vršnjacima, nazivamo ga *Faktorom međusobnoga povjerenja*.

Šesti faktor korelira sa šest čestica faktorskoga zasićenja od ,33 do ,44. Objašnjava 6,53 % ukupne varijance sustava, opisuje spremnost i motiviranost pomoćnika u nastavi na pružanje podrške tijekom interakcije s neposrednim okruženjem. Faktor smo nazvali *Faktorom spremnosti na dodatni angažman*.

Sedmi izlučeni faktor objašnjava 5,49 % ukupne varijance, definiraju ga četiri čestice u rasponu zasićenja od ,39 do ,53. U ovom faktoru uočavamo kako je pomoćnik u nastavi usmjeren u svom radu prema pozitivnoj socijalnoj interakciji i kvalitetnom razrednom ozračju, stoga ovaj faktor možemo imenovati *Faktorom dobrobiti inkluzije za sve učenike*.

Iz matrice interkorelacije faktora (Tablica 5.) vidljivo je da postoji statistički značajna povezanost (na razini značajnosti od 0,5) između nekoliko faktora. Najveća povezanost je između 1. i 7. faktora (,24), odnosno između *Faktora važne odgojno-obrazovne dimenzije pomoćnik u nastavi u inkluzivnoj školi* i *Faktora dobrobiti inkluzije za sve učenike*. Možemo reći da uvođenje pomoćnika u nastavi u redovne škole u velikoj mjeri utječe na dobrobit inkluzivne nastave, kako za učenike s teškoćama tako i za sve učenike u razredu.

Najveća negativna povezanost (-,24) jest između 6. i 3. faktora, odnosno između *Faktora spremnosti na dodatni angažman* i *Faktora suradnje sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu*, što znači da su pomoćnici u nastavi, koji su spremniji na

Tablica 5. Interkorelacija faktora

faktori	1	2	3	4	5	6	7
1	1,00						
2	,07	1,00					
3	,13	,14	1,00				
4	,09	,04	,23	1,00			
5	-,06	-,04	-,19	-,17	1,00		
6	-,12	-,15	-,24	-,10	,03	1,00	
7	,24	,12	,18	,13	-,10	-,11	1,00

dotadni angažman, skloniji suradnji s ostalim sudionicima u inkluzivnom procesu i obratno.

Prema rezultatima istraživanja koje smo dobili, uočavamo da pomoćnik u nastavi najboljim procjenjuje poticanje učenika s teškoćama na suradnju s ostalim učenicima u razredu ($M = 4,65$; $SD = ,62$). Većina pomoćnika u nastavi pomaže učeniku u savladavanju i usvajanju nastavnih sadržaja te time pridonosi njegovom kvalitetnijem obrazovanju ($M = 4,56$; $SD = ,61$). Pomoćnici u nastavi visokim procjenjuju promicanje pozitivne socijalne interakcije među svim učenicima u razredu ($M = 4,40$; $SD = ,68$). Gotovo podjednako dobrim procjenjuju svoju ulogu u poticanju ostalih učenika u razredu na suradnju s učenikom koji ima teškoće ($M = 4,35$; $SD = ,79$). Za ispravnu prilagodbu metoda i postupaka u radu s učenikom s teškoćama, važnim procjenjuje prihvaćanje uputa koje dobivaju od stručnih službi izvan škole ($M = 4,36$; $SD = ,82$). Utvrdili smo da svojim radom potiču učenika s teškoćama u osamostaljivanju pri izvršavanju svakodnevnih školskih obveza, a time i na njegovo uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, i u cjelokupnom životu škole ($M = 4,32$; $SD = ,86$). Pridonose stvaranju pozitivnoga razrednoga ozračja ($M = 4,23$; $SD = ,76$). Pomoćnici u nastavi informiraju stručnu službu škole o rezultatima inkluzivne potpore učeniku. Visoki postotak odgovora upućuje na stav da su timski rad i partnerski odnosi svih sudionika zasnovani na međusobnom povjerenju i usmjereni posebno prema interesu djeteta ($M = 4,17$; $SD = 1,00$). S obzirom na to da je svega jedna četvrtina pomoćnika u nastavi završila neki od oblika dodatne edukacije, ovaj nedostatak u svom radu pomoćnici procjenjuju vrlo dobrim ($M = 4,01$; $SD = ,83$). Pomoćnici u nastavi potvrđuju potrebu stalne dodatne edukacije s ciljanim sadržajima prilagođenima potrebama djeteta. Uočavamo da su svjesni svojih sposobnosti i nedostataka u obrazovanju: poznavanja temeljnih prava djece s teškoćama, primjene temeljnih didaktičkih principa i specifičnih metoda poučavanja u odnosu na pojedine teškoće učenika. Suradnja pomoćnika u nastavi s roditeljima

i učiteljem/nastavnikom u razredu predstavlja važan element zajedničkoga rada. Pomoćnici vrlo dobrim procjenjuju suradnju s roditeljima ($M = 3,94$; $SD = 1,04$) koje informiraju o svakodnevnim aktivnostima djeteta u školi i na nastavi. Podjednako dobrim procjenjuju suradnju s učiteljima/nastavnicima ($M = 3,92$; $SD = 1,06$).

Međutim, iako je pomoćnik u nastavi dodijeljen isključivo jednom ili dvojici učenika u razredu te im je obavezan pomagati u svim aktivnostima vezanim za što bolje uključivanje u redovni odgojno-obrazovni proces, uočavamo da često pomaže i ostalim učenicima kojima je potrebna pomoć u učenju ($M = 3,78$; $SD = ,94$). Takvim svojim angažmanom pomoćnik u nastavi zasigurno potiče i bolju socijalizaciju učenika s teškoćama. Pomoćnici u nastavi procjenjuju poželjnim poticanje različitih aktivnosti u razredu kao podršku interakciji učenika s teškoćama u neposrednom okruženju ($M = 3,65$; $SD = 1,01$). Također, dobrim procjenjuju odluke učitelja/nastavnika o njihovom povremenom uključenju u nastavni proces ($M = 3,55$; $SD = 1,02$) jer takvim postupcima potiču i ostale učenike u razredu. Nešto više od polovice pomoćnika u nastavi procjenjuje sebe dovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama. Oni pružaju podršku učeniku s teškoćama u savladavanju sadržaja i provedbi aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnoga procesa te u njegovoj boljoj socijalizaciji ($M = 3,55$; $SD = 1,00$). Prema odgovorima pomoćnika u nastavi, lošijim su procijenili svoju ulogu u pomaganju učenicima s teškoćama prilikom izvanškolskih aktivnosti ($M = 3,19$; $SD = 1,25$). Isto tako, uočavamo da pomažu u svakodnevnim aktivnostima isključivo učeniku s teškoćama kojemu je dodijeljen, dok gotovo podjednaki postotak od 41,4 % pomoćnika u nastavi procjenjuje da je njihova uloga pružati podršku i učitelju u odgojno-obrazovnom procesu, što uključuje i rad s drugim učenicima. Naime, pozitivnim procjenjuju da iskustvo zajedničkoga učenja i doživljaj međusobne interakcije s ostalim učenicima pomaže boljoj inkluziji učenika s teškoćama u razredno okruženje ($M = 3,17$; $SD = 1,23$). Pomoćnici u nastavi najlošijim su procijenili tvrdnju o dobivanju uputa za rad s učenikom s teškoćama od stručne službe izvan škole ($M = 3,00$; $SD = 1,07$). Rezultati pokazuju da je samo 30,9 % pomoćnika u nastavi ostvarilo takvu suradnju. Iz njihovih odgovora zaključujemo da, iako postoji potreba za specifičnim znanjima, vezanima uz specifične teškoće učenika, pomoćnici u nastavi često se oslanjaju na pomoć i suradnju stručnoga tima pedagoga / psihologa / edukacijskoga rehabilitatora organiziranoga unutar škole.

S obzirom na to da pomoćnici u nastavi pružaju podršku učeniku s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, istražili smo kako procjenjuju svoj doprinos kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama s obzirom na njihovo dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje te dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama, provjerom statističke značajnosti razlika (Tablice 6. i 7.).

Tablica 6. Rezultati procjene na skali PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama ovisno o pedagoško-psihološkom obrazovanju

Dodatno PPO	N	M	SD	t-test	df	p
Da	88	4,58	,61	,32	150	,74
Ne	64	4,55	,64			

Napomena: N=broj PUN; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; t-test=vrijednost t-testa; df=stupanj slobode

Tablica 7. Rezultati procjene na skali PUN pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama ovisno o dodatnim radionicama ili seminarima

Dodatne radionice ili seminari	N	M	SD	t-test	df	p
Da	37	4,50	,60	,20	150	,98
Ne	15	4,56	,62			

Tablica 8. Rezultati procjene na skali PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama ovisno o pedagoško-psihološkom obrazovanju

Dodatno PPO	N	M	SD	t-test	df	p
Da	88	4,35	,84	,96	150	,34
Ne	64	4,25	,91			

Dobiveni podatci iz Tablice 6. pokazuju na skali kojom se procjenjivalo veći doprinos u korist kvalitetnijega obrazovanja učenika s teškoćama ovisno o pedagoško-psihološkom obrazovanju pomoćnika u nastavi, da nije utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima sudionika istraživanja ($t = ,32$; $df = 150$; $p = ,74$).

Kako vidimo iz Tablice 7. utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjeni između PUN koji su pohađali dodatne radionice ili seminare i onih koji to nisu ($t = ,20$; $df = 150$; $p = ,98$).

Procjena pomoćnika u nastavi o tome da pridonose povećanju samostalnosti učenika s teškoćama ovisno o dodatnom pedagoško-psihološkom obrazovanju kao i radionicama i seminarima istraženo je provjerom statističke značajnosti. Dobiveni rezultati (Tablica 8.) pokazuju da razlika nije značajna ($t = ,84$; $df = 150$; $p = ,34$), činjenica da pomoćnici u nastavi koji su pohađali dodatno pedagoško-psihološko ob-

Tablica 9. Rezultati procjene na skali PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama ovisno o dodatnim radionicama ili seminarima

Dodatne radionice ili seminari	N	M	SD	t-test	df	p
Da	37	4,16	,93	-1,35	150	,18
Ne	15	4,38	,84			

razovanje u odnosu na one koji nisu, značajno ne utječu na povećanje samostalnosti učenika s teškoćama.

U Tablici 9. prikazani su rezultati koje smo dobili ispitujući razlikuju li se značajno odgovori na skali PUN pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama u odnosu na pohađanje dodatnih radionica ili seminara. Uočena razlika nije statistički značajna ($t = -1,35$; $df = 150$; $p = ,18$), naime, jesu li su pomoćnici u nastavi pohađali dodatne radionice o radu s učenicima s teškoćama ili nisu, značajno ne utječe na povećanje samostalnosti učenika s teškoćama.

Zaključak

Provedba obrazovne inkluzije oslanja se na prilagodbe u odgojno-obrazovnom procesu koje trebaju biti u skladu s osobnim obilježjima svakoga djeteta. Stoga, u skladu s nastojanjima cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga sustava da se djeci s teškoćama pomogne u njihovoj obrazovnoj inkluziji te osigura adekvatna pomoć, u ovom se radu željelo utvrditi kako pomoćnici u nastavi *percipiraju svoju ulogu* u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. Pregledom prethodnih istraživanja u Hrvatskoj, utvrđeno je kako se proces inkluzivnoga obrazovanja mjerio upitnicima i skalama koji su konstruirani za sve važne čimbenike odgojno-obrazovnoga procesa: ravnatelje (Kiš-Glavaš i sur., 2003.), učitelje/nastavnike (Dulčić i Bakota, 2008.; Kranjčec Mlinarić i sur. 2016.) i roditelje (Igrić i sur., 2009; Žic-Ralić i Cvitković, 2011.). U skladu s tim, javila se potreba za istraživanjem uloge pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja iz njihove perspektive te je konstruiran upitnik PUNinkluzija. Provedena je validacija instrumenta koja upućuje na zaključak da upitnik ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike i prikladan je za istraživanja pomoćnika u nastavi. Pouzdanost smo provjerili izračunom Cronbach alfa koeficijenta ($\alpha = ,81$), a primjerenosti podataka za faktorsku analizu testirali smo pomoću Kaiser-Meyer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa. Rezultati postupka pokazuju da KMO iznosi ,74 uz statističku značajnost korelacijske matrice ($\chi^2 = 523,11$ uz 171 stupanj slobode i sig.,00) potvrđuje prikladnost podataka za faktorsku analizu. Rezultati istraživanja upućuju na sedam faktorskih dimenzija koji prema procjeni

samih pomoćnika u nastavi, definiraju njihovu ulogu u inkluzivnoj školi: važna odgojno-obrazovna uloga; poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu, suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu; spremnost na dodatnu edukaciju; međusobno povjerenje; spremnost na dodatni angažman te dobrobiti inkluzije za sve učenike.

Hipoteza 1. kojom je pretpostavljeno da pomoćnici u nastavi pridonosi kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama – *prihvaća se*. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da pomoćnik u nastavi pomaže učeniku u savladavanju i usvajanju nastavnih sadržaja te time pridonosi njegovom kvalitetnijem obrazovanju.

Hipoteza 2. kojom je pretpostavljeno da pomoćnik u nastavi pridonosi povećanju samostalnosti učenika s teškoćama – *prihvaća se*. Analiza je pokazala da pomoćnik u nastavi svojim radom potiču učenika s teškoćama u osamostaljivanju pri izvršavanju svakodnevnih školskih obveza, a time i na njegovo uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, kao i u cjelokupnom životu škole.

Hipoteza 3. kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u procjeni pomoćnika u nastavi o doprinosu kvalitetnijem obrazovanju s obzirom na njihovo a) dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje te b) dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama – *prihvaća se*. Analiza rezultata pokazala je da nije utvrđena statistički značajna razlika između kategorija pomoćnika u nastavi s obzirom na dodatno obrazovanje ili radionice vezane uz rad s djecom s teškoćama, što sugerira da jedna i druga skupina podjednako doprinosi kvalitetnijem obrazovanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Hipoteza 4. kojom je pretpostavljeno da nema značajne razlike u procjeni pomoćnika u nastavi o doprinosu povećanju samostalnosti s obzirom na dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje te dodatne radionice ili seminare o radu s učenicima s teškoćama – *prihvaća se*. Dobivene vrijednosti ne ukazuju na statistički značajne razlike u procjenama pomoćnika u nastavi. Utvrđeno je da pomoćnici u nastavi svojim angažmanom pomažu učeniku u svakodnevnim aktivnostima u razredu bez obzira na njihovo dodatno obrazovanje, koristeći svoje stečeno znanje iz redovnoga školovanja, ali su svjesni nedostataka profesionalne kompetencije te kroz podršku učitelju/nastavniku u razredu, a u suradnji sa stručnim službama u školi, osigurava jačanje inkluzivne kulture škole.

Međutim, napominjemo radi znanstvene objektivnosti, potrebno je navesti postojeća ograničenja i nedostatke provedenoga istraživanja. Kako je ovo istraživanje provedeno na prigodnom i malom uzorku pomoćnika u nastavi, za neka buduća istraživanja potrebno je instrument primijeniti i na ostale sudionike odgojno-obrazovnoga procesa: učitelje/nastavnike, stručne službe u školama i roditelje.

Literatura

- Balshaw, M., Farrell, P. (2002.). *Teacher assistants: Practical strategies for effective classroom support*. London: David Fulton.
- Blatchford, P., Russell, A. i Webster, R. (2011.). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. London: UK Routledge.
- Bouillet, D. (2010.). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015.). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.
- Butt, R. i Lowe, K. (2012.). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education* 16, 207-219.
- Devecchi, C. i Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91-99
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja: *Narodne Novine* br. 63/2008., 90/2010.
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008.). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31-50.
- Farrell, P. i Balshaw, M. (2003). 'Can teaching assistants make special education inclusive?' U: P. Farrell i M. Ainscow (ur.) *Making Special Education Inclusive* (str. 39-50). London: David Fulton.
- Giangureco, M.F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives, *Australasian Journal of Special Education*, 37 (2), 93-106.
- Giangureco, M. F. i Doyle, M. B. (2007.). *Teacher assistants in inclusive school*. U: L. Florian (ur.) *The Sage handbook of special education* (str. 429-439). London: UK Sage.
- Giangureco, M. F., Doyle, M. B. i Suter, J. C. (2012.). Constructively responding to requests for para-professionals: We keep asking the wrong questions. *Remedial and Special Education* 33, 362-373.
- Groom, B. (2006.). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* 21(4), 199-203.
- Halliwell, M. (2003.). *Supporting Children with Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers.
- Hemmingsson, H., Borell, L. i Gustavsson, A. (2003.). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23 (3), 88-98.
- Hegarty, S. (2007). Special education and its contribution to the broader discourse of education. U: L. Florian (ur.) *The Sage handbook of special education* (str.528-536). London: Sage Publications.
- Igrić, Lj. (2015.a). Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi podrške. U: Lj.Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 296-327). Zagreb : Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga.

- Igrić, Lj. (2015.b). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj.Igrić (ur.), *Osnove edukacijskoguključenja – Škola po mjeri svakog učenika je moguća* (str. 3-50). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijsku fakultet i Školska knjiga.
- Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009.). Djeca s teškoćama u interaktivnom sustavu obitelji-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1). 31-39.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013.). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
- Karamatić-Brčić, M. (2013.). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59, 67-78.
- Karamatić-Brčić, M. (2012.). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina* 7, 101-109.
- Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M. i Jelić, S. (2003.). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (1), 137-145.
- Kranjčec Mlinarić, J. Žic-Ralić, A. i Lisak, N. (2016.). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, *Tematski broj*, 233-247.
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014.). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
- Logan, A. (2006.). The role of special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21, 92-99.
- Miles, S. (2000.). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. Enabling Education Network EENET. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php (19.02. 2017.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015.). *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima – Nacrtr prijedloga*.
- Moran, A. i Abbott, L. (2002.). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of special needs education*, 17 (2).161-173.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN br. 24/15).
- Radetić-Paić, M. (2013.). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Sandri, P. (2014.). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *ALTER – European Journal of Disability Research*, 8 (2), 92-104.
- Thomas, G. i Glenny, G. (2002). Thinking about Inclusion: Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), 345-370.
- Thomas,G., Walker, D. i Web, J.(2001.). *The Making of the Inclusive School*. NY:Taylor &Francis Group.
- UN – *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (2006.). http://www.un.org/disabilities/documents/natl/croatia.doc_19.02.2017).
- UNESCO – *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* (1960.). <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Kon-DiskrObraz.htm> (19. 02. 2017.).
- UNESCO – *World Declaration on Education For All* (1990.). <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm> (pri-
stupljeno 19. veljače 2017.).

- UNESCO – *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. (1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (19. 02. 2017).
- UNICEF – *Konvencija o pravima djeteta* (1989). http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136&lang=hr (19. 02. 2017).
- United Nations – The Universal Declaration of Human Rights (1948.) <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. (19. 02. 2017).
- Ustav Republike Hrvatske (NN br. 85/10. – pročišćeni tekst)
- Vican, D. i Karamatić-Brčić, M. (2013.). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59, 48-66.
- Vislie, V. (2003.). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies. *European Journal of special needs education*, 18 (1), 17-35.
- Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016.). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U: S. Potić, Š. Golubović i M. Šćepanović (ur.) *Inclusive theory and practice international thematic collection of papers* (str.39-50). Novi Sad : Society of defectologists of Vojvodina.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br.152/14).
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN br.87/08).
- Zrilić, S. (2013.). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Žic-Ralić, A. i Cvitković, D. (2011.). Razlike u procjenama adaptivnog ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (2), 109-127.

The Role of Learning Support Teachers in Implementing Inclusive Education

Abstract

Each pupil with disabilities included in regular educational process, based on estimates of their special educational needs, has the right to be assisted by a learning support teacher. The aim of this study was to examine the validity of PUNinclusion Scale within the context of the Croatian educational system, determine how learning support teachers perceived their role in the implementation of the inclusive education in elementary schools and to examine the frequency of respective roles. The study was conducted on a sample of N=152 learning support teachers who work in elementary schools in the Region of Istria. The results obtained the role of learning support teachers through seven factorial dimensions: educational role of learning support teachers in the inclusive school; encouragement of socializing activities in the classroom; cooperation with all participants in the inclusive process; readiness for additional education; mutual trust; readiness for additional engagement and benefits of inclusion for all pupils. The reliability of the scale was statistically verified using Cronbach's alpha coefficient ($\alpha=.81$), while the validity was tested by factor analysis (KMO=.74).

Key words: communication, support, incentive, socialization, pupil with disabilities.