

ISKUSTVA POMOĆNIKA U NASTAVI U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Pašalić, Mila

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:837567>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-04**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MILA PAŠALIĆ

**ISKUSTVA POMOĆNIKA U NASTAVI U RADU S UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA**

DIPLOMSKI RAD

SPLIT, 2023.

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Iskustva pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s poteškoćama

Diplomski rad

Studentica: Mila Pašalić

Mentorica: prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI OKVIR.....	3
2.1. Koncept inkluzije.....	3
2.1.1. <i>Obrazovno-politički okvir inkluzije</i>	6
2.1.2. <i>Inkluzija u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova</i>	7
2.2. Učenici s teškoćama	9
2.3. Pomoćnici u nastavi.....	18
2.3.1. <i>Počeci djelovanja pomoćnika u nastavi</i>	18
2.3.2. <i>Pomoćnici u nastavi unutar zakonskih okvira</i>	19
2.3.3. <i>Poslovi pomoćnika u nastavi</i>	21
2.3.4. <i>Osposobljavanje pomoćnika u nastavi i edukacijski programi</i>	23
2.4. Istraživanja uloga pomoćnika u nastavi	24
3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	28
3.1. Problem i cilj istraživanja.....	28
3.2. Metoda istraživanja	28
3.2.1. <i>Kvalitativno istraživanje</i>	28
3.2.2. <i>Sudionici</i>	29
3.2.1. <i>Instrument</i>	29
3.2.2. <i>Postupak</i>	30
3.3. Metoda analize podataka	30
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	32
4.1. Obrazovanje, prethodno iskustvo i motivacija pomoćnika u nastavi	32
4.1.1. <i>Volontersko iskustvo pomoćnika u nastavi</i>	34
4.1.2. <i>Motivacija za rad u ulozi pomoćnika u nastavi</i>	35
4.2. Suradnja pomoćnika u nastavi s roditeljima i školom	37
4.2.1. <i>Pomoćnici u nastavi i roditelji učenika s teškoćama</i>	37

4.2.2. <i>Nastavnici i učitelji kao vid podrške pomoćnicima u nastavi</i>	39
4.2.3. <i>Stručni suradnici podrška pomoćnicima u nastavi</i>	41
4.3. <i>Vrste teškoća učenika i opseg poslova pomoćnika u nastavi</i>	42
4.3.1. <i>Pomoćnici u nastavi u susretu s različitim vrstama teškoća</i>	42
4.3.2. <i>Poslovi pomoćnika u nastavi</i>	45
4.3.3. <i>Odnos učenika s teškoćama i pomoćnika u nastavi</i>	48
4.4. <i>Zadovoljstvo poslom i status pomoćnika u nastavi u školi</i>	54
4.4.1. <i>Čimbenici zadovoljstva ulogom pomoćnika u nastavi</i>	54
4.4.2. <i>Pomoćnici u nastavi unutar školskog kolektiva</i>	56
4.4.3. <i>Iskustva pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama</i>	58
5. ZAKLJUČAK	61
6. LITERATURA	62
SAŽETAK	68
ABSTRACT	69
PRILOG	70

1. UVOD

Društvene promjene početkom dvadesetog stoljeća reflektiraju se na odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama. U obrazovnom sustavu se u skladu s društvenim promjenama događaju promjene, pa se položaj učenika s teškoćama se mijenjao kroz različita povijesna razdoblja, od potpunog isključivanja do aktivnog sudjelovanja u životu škole. Učenici s teškoćama danas su u Hrvatskoj uključeni u sustav obrazovanja te mogu pohađati nastavu unutar redovnih i/ili posebnih razreda, ovisno o njihovoj teškoći. Uspjeh učenika s posebnim potrebama ovisi o uključenosti na svim razinama obrazovnog sustava pa potrebno ulagati dodatna sredstva u obrazovni sustav s ciljem implementacije obrazovnih politika koje za cilj imaju promicanje socijalne inkluzije u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje (Milovanović i sur., 2014).

Prema istraživanju koje su proveli Batarela Kokić i sur. (2009) nastavnici u Republici Hrvatskoj tijekom školovanja uglavnom se pripremaju za rad s homogenim sastavom učenika, pa se prepoznaje potreba poboljšanja kompetencija nastavnika za rad s učenicima s posebnim potrebama i podršku inkluzivnom pristupu u obrazovanju. Nastavnici trebaju razvijati kompetencije prilagodbe sadržaja i pristupa, ali i suradnje s pomoćnicima u nastavi kako bi se umanjile prepreke za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Uz obrazovanje nastavnika, uključivanje učenika s teškoćama u redovni obrazovni sustav podrazumijeva niz promjena i prilagodbi. Jedna od značajnih prilagodbi u redovnim školama i razredima je i uključivanje pomoćnika u nastavi za učenike s teškoćama. Prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi (Narodne novine, 2018), škola, odnosno stručno povjerenstvo i/ili nastavničko vijeće je ono koje podnosi zahtjev za osiguravanjem pomoćnika u nastavi uz odobrenje roditelja i dostavljenu potrebnu medicinsku, psihološku ili edukacijsko-rehabilitacijsku dokumentaciju. Škola, nadalje, raspisuje natječaj za zapošljavanje pomoćnika u nastavi koji moraju zadovoljiti kriterije za zaposlenje koji uključuju završeno srednjoškolsko obrazovanje te završen odabran tečaj kojim su stekli naziv pomoćnika/pomoćnice u nastavi. U posljednjih desetak godina se primjetno povećao broj pomoćnika u nastavi pošto se u nastavni proces uključuje sve više učenika s teškoćama kojima su pomoćnici potrebni. Međutim, ono na što upozoravaju Romstein i Velki (2017), ali i Igrić i sur. (2021) ukazuju u svojim radovima na neke od teškoća s kojima se pomoćnici u nastavi susreću u svom radu, bez obzira na Pravilnik (Narodne novine, 2018). Najčešće teškoće s kojima se pomoćnici u nastavi susreću, a koje im uvelike utječu na

motivaciju za radom i cjelokupno radno iskustvo, vezane su za niske plaće, odnose u kolektivu i s roditeljima/skrbnicima učenika s teškoćama, obali i rizik od izolacije samog učenika od njegovih vršnjaka. Samim time, sve jasnija postaje potreba za poboljšanjem uvjeta rada pomoćnika u nastavi kako bi se i učenicima s teškoćama poboljšala kvaliteta, ali i cjelokupno iskustvo obrazovanja i sudjelovanja u školskom životu.

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Koncept inkluzije

Inkluzija je osnova za mnoge pozitivne društvene promjene, a ponajviše se očituje u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i tema, o čemu će i kasnije biti riječi. U fokusu je društvenih znanosti još od devedesetih godina prošlog stoljeća. Ona se smatra idejom koja se postepeno širila na gotovo sva polja ljudskog interesa štiteći najranjivije članove društva. Međutim, inkluzija za koju danas znamo nije uvijek postojala kao jasno određen pojam. Njoj je prethodila ideja segregacije, a potom i integracije koja se ipak pokazala nedostatnom, a dijelom i diskriminirajućom u odnosu na određene društvene skupine. Osvrnemo li se na ijedno povijesno razdoblje koje je prethodilo drugoj polovici dvadesetog stoljeća, primijetit ćemo kako je odnos prema osobama s invaliditetom i prema djeci s poteškoćama bio odbacujući. Pojam koji bi najbolje opisao taj odnos bio bi pojam segregacije. Prema hrvatskoj enciklopediji definicija segregacije glasi:

Segregacija (kasnolat. segregatio: odvajanje, razdvajanje), prostorno odvajanje pojedine rasne, etničke, vjerske ili klasne skupine na temelju diskriminacije. U svim civilizacijama pojavljuje se rano, primjerice u europskim gradovima u srednjem vijeku i ranome novom vijeku ... (segregacija, Hrvatska enciklopedija, 2021).

Segregacija se nužno ne odnosi samo na citatom navedene skupine. Ona bi obuhvaćala i osobe sa teškoćama u razvoju, to jest sa svim vrstama invaliditeta. Povijesno gledano, u većini društava i civilizacija, stavovi prema djeci s teškoćama i osobama s invaliditetom nisu bili blagonakloni. Definiranje samih uzroka određenih poteškoća se također mijenjalo kroz povijest. Primjerice, pronađeni su zapisi iz starog Egipta koji datiraju još iz 1552., a koji govore o teškoćama kao invaliditetu uma i oštećenju mozga (Ahuya i Reedy, 2007 prema Buljevac, 2012). Takvi nalazi su važni jer su postavili temelje za medicinska istraživanja i analize određenih poteškoća. Povijesno gledano, pojedince s teškoćama u razvoju koji nisu u dovoljnoj mjeri mogli pomoći u obavljanju svakodnevnih aktivnosti se u starim društvima prepoznavalo kao teret ostalim članovima društva (Sunko, 2016). Uključivo promišljanje nije bilo uobičajeno, pa se u antičko doba razlikuju pojedine sredine s obzirom na svoj odnos prema osobama s teškoćama u razvoju. Tako je u Sparti obrazovanje načelo bilo dostupno samo za spartijate, a kasnije su u obrazovni sustav uključivani i talentirani dječaci iz stranih obitelji (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Spartance su odgajani po principu “sličnosti”, pa se svako

odstupanje od ideala smatralo nepoželjnim. U istom razdoblju, u Ateni su postojale škole za djecu bez punih građanskih prava a s vremenom je obrazovanje postalo dostupno gotovo svima.

Harris (2006) tvrdi kako je i religija, točnije kršćanstvo, ponajviše utjecalo na poimanje osoba s invaliditetom. Takve osobe smatrane su nevinom djecom Božjom te su bili izdvajani u različite institucije, često izolirane od gradskih središta. Situacija se kroz stoljeća nije uvelike mijenjala. Osobe s teškoćama i dalje su bile marginalizirane i odbacivane od strane društva. Segregacija se primjenjivala, osim na osobe sa teškoćama tj. invaliditetom, na osobe drugih rasa i nacionalnosti, nižeg socio-ekonomskog statusa i sl. U određenim povijesnim razdobljima u pojedinim zemljama poput SAD je bila propisana zakonom. Širila se na više polja međuljudskih različitosti, a to je uvelike remetilo ikakve naznake prihvaćanja razlika među ljudima. To je trajalo gotovo sve do polovice prošlog stoljeća. Dokument koji je unio značajne promjene u države članice Ujedinjenih naroda bila je Opća deklaracija o ljudskim pravima (UN, 1948). Ona postavlja opći standard postignuća za sve države članice i zastupa zaštitu temeljnih prava svih ljudi. Ova deklaracija je važna jer daje smjernice za daljnji razvoj ostalih dokumenata koji štite ljudska prava i prava marginaliziranih skupina.

Bez obzira na izdavanje UN-ove Deklaracije, tek se krajem šezdesetih godina počela ozbiljno preispitivati segregacija kao rješenje za položaj odraslih i djece s poteškoćama unutar društva. Po završetku segregacijske etape, nastupa razdoblje integracije. Jedna od definicija integracije koju Hrvatska enciklopedija daje glasi:

Spajanje u jedno; okupljanje odijeljenih elemenata u jedinstven sustav ... ; proces kojim se dopunjuje ili stvara neka cjelina... (integracija, Hrvatska enciklopedija, 2021)

Definicija daje naznaku onoga što je uslijedilo po završetku segregacije kao dominantnog modela u radu s osobama s teškoćama. Iskonska ideja integracije bila je doista uključiti sve osobe s poteškoćama u društvo. Također je i promicala međuljudsko prihvaćanje, prihvaćanje razlika te informiranje društva (Sunko, 2016). Pojedini autori pišu o razvoju temelja za integraciju, a potom i temelja inkluzije, kroz povijesno – društveni kontekst. Najčešće se spominju tri modela: medicinski model, model deficita te socijalni model. Kako su djeca i odrasli s teškoćama bili društveno marginalizirani, a kasnije kroz povijest i institucionalizirani (neki s ciljem liječenja i rehabilitacije, a drugi s ciljem segregacije), sve su više bili prepuštani zdravstvenom sustavu i skrbi zdravstvenih ustanova. Stoga je stvoren tzv. medicinski model invaliditeta i segregacije (Thompson, 2016). Djeca s posebnim potrebama smatrana su manjkavima u odnosu na ostalu djecu, a zadaća medicinskog osoblja bila je odrediti teškoću te

shodno tome dijete smjestiti u specijaliziranu odgojno-obrazovnu ustanovu ili ga potpuno lišiti ikakvog obrazovnog procesa. Ovaj model je stvoren šezdesetih godina prošlog stoljeća, a ono što se ističe ponajviše kod njega jest da se sve posebne potrebe smatraju problemom. Dakle, medicinski model teži „popravljanju“ djeteta sa teškoćom i pripremi za školu te, naposljetku, njegovu povratku u najbližu lokalnu sredinu (Bratković i Teodorović, 2003 prema Borić i Tomić, 2012).

Sunko (2016) navodi da se pojedini autori krajem prošlog stoljeća dotiču se pojma normalizacije, koji bi podrazumijevao pružanje sličnih društvenih normi i obrazaca ljudima sa teškoćama te onima bez njih. Međutim, pojedinac sa teškoćom je morao doseći određenu razinu kako bi se integrirao u društvo, pa se ovaj model smatra prijelaznim modelom pošto, kao i prethodni model, teži smanjenju i/ili uklanjanju nedostataka. Tek devedesetih godina, kroz socijalni model, naziru se naznake inkluzije kakvu poznajemo danas. Socijalni model je posebice naglašen u Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), tvrdi Martan (2018). Ovaj model, ali i začecje prave inkluzije, također podupiru i UNESCO-ova svjetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama (UNESCO, 1994) te UN-ov dokument o standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom iz 1993. godine. Ovim putem dolazimo do pojma inkluzije koji je pojam nadređen integraciji pošto je sveobuhvatniji jer uključuje osobe sa teškoćama, ne samo u odgojno-obrazovne sustave, već i u društvenu svakodnevicu.

„Inkluzija (lat. inclusio) znači uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje; u stručnoj literaturi se objašnjava kao: biti uključen, pripadati, sudjelovati, biti s drugima, uvijek i samo zajedno sa svima u svojoj najbližoj lokalnoj sredini. Inkluzija ohrabruje i pomaže svakoj osobi sa posebnim potrebama da preuzme potpunu odgovornost za svoje ponašanje, i učenje uz pomoć roditelja-skrbnika, učitelja i edukatora, što značajno utječe na međusobnu komunikaciju i suradnju po principu “svi za jednoga, jedan za sve“.“ (Borić i Tomić, 2012, str. 77)

Inkluzija se ne odnosi samo na odgojno-obrazovne ustanove. Ona je ideja koja bi trebala obuhvaćati sva područja ljudske djelatnosti. Odnosi se na društvo koje uči o različitostima, prilagođava im se te ih u potpunosti prihvaća. Inkluzija podrazumijeva svijet skrojen po svačijim potrebama, bez obzira na nečije mogućnosti.

2.1.1. Obrazovno-politički okvir inkluzije

Inkluzija, kako bi postala dijelom svakodnevice, morala je pronaći svoje mjesto unutar politika pojedinih država koje su je prihvatile kao ideju koja bi mogla doprinijeti društvenom boljitku. Inkluzija se ponajviše spominje unutar različitih obrazovnih politika s ciljem da je se implementira u odgojno-obrazovne sustave. Ipak, važno je spomenuti kako je obrazovanje ponajviše povezano sa dominantnom ideologijom i političkom vlasti koja donosi zakonske odredbe i regulative kojih su se svi građani određene države dužni pridržavati (Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić, 2019). Isto tako, s obzirom na vlast, kreiraju se i obrazovne politike koje se mogu oblikovati na osnovu određenih strategija, dokumenata ili već postojećih politika nastalih na međunarodnoj razini. Na taj način UNESCO na temelju svog priručnika o obrazovnim politikama iz 2013. godine ističe kako politike služe kako bi predstavile glavne vladine ciljeve vezane za obrazovanje. Također, one nastaju u skladu sa ustavom te se mogu odnositi na uža ili šira područja odgoja i obrazovanja, ali i na određene probleme.

Od polovice prošlog stoljeća do danas nastali su najvažniji dokumenti koji u fokusu imaju ljudska prava i inkluziju, a koji su se tijekom godina našli dijelom obrazovnih politika, posebice država članica Europske unije. Nekim od najvažnijih dokumenata na međunarodnoj razini smatraju se Opća deklaracija o ljudskim pravima (UN, 1948), Europska socijalna povelja (Vijeće Europe, 1961), Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 1975), Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989), Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (UN, 1993), Salamanca okvir za djelovanje u području prava na obrazovanje djece s teškoćama (UNESCO, 1994), Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006) i mnogi drugi. Kao najznačajniji dokument navodi se već spomenuti Salamanca okvir za djelovanje u području prava na obrazovanje djece s teškoćama. Ono što ovaj okvir ističe kao prioritet je ulaganje u obrazovanje djece s poteškoćama te razvoj zakona koji omogućuju implementaciju inkluzivnog obrazovanja u već postojeće odgojno-obrazovne sustave. Također, ističe se i važnost uključivanja roditelja u edukacije o inkluziji te ulaganje u adekvatnu i kvalitetniju podršku za djecu s poteškoćama.

Nadalje, potrebno je spomenuti kako se s vremenom ukazala potreba za zasnivanjem Europskog kvalifikacijskog okvira (EKO), a postavlja se 2008. godine. On omogućuje razumijevanje, ali i usporedbu nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Konkretno u ovom kontekstu, EKO služi i za usporedbu različitih obrazovnih politika. S obzirom da i Republika Hrvatska teži europeizaciji svog odgojno-obrazovnog sustava, započela je sa razvojem vlastitih strategija po uzoru na ranije spomenute dokumente i na sam Europski kvalifikacijski okvir.

Najveći broj strategija vezanih za osobe s invaliditetom, inkluziju te uopće marginalizirane skupine izdaje u posljednjih petnaest godina. Nekima od važnijih smatraju se: Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, Strategija razvoja sustava socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj 2011. do 2016, Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2013. do 2016. godine i slični.

Navedene i daljnje strategije su doprinijele implementaciji inkluzivnog obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav. To bi značilo da je djeci s teškoćama osigurano uključivanje u redovni odgojno-obrazovni sustav (Karamatić Brčić i Viljac, 2018). Kako bi bila usklađena s ostalim europskim obrazovnim politikama, u Hrvatskoj se uočava potreba za zakonskom regulativom. Ono što se ponajviše ističe je zakonsko podupiranje prava djece s teškoćama, a to se očituje u nedostatku stručnog osoblja te pomoćnika u nastavi (Salaj, 2017). Hrvatska spomenutu manjkavost regulira uvođenjem Pravilnika za pomoćnike u nastavi (Narodne novine, 2018) u kojemu se navodi da svako dijete s poteškoćom ima pravo na pomoćnika te da svaki roditelj djeteta s poteškoćama ima zakonsko pravo zatražiti pomoćnika za svoje dijete, a o čemu će kasnije biti više riječi. Svakako, obrazovne politike Hrvatske u određenoj mjeri odgovaraju zahtjevima i trendovima onih europskih uz poneke manjkavosti koje ipak ostavljaju određeni trag na marginalizirane skupine, posebice na djecu s poteškoćama unutar redovnih odgojno-obrazovnih ustanova.

2.1.2. Inkluzija u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova

Kako je prikazano u prethodnim poglavljima, inkluzija u odgojno-obrazovnim ustanovama, a posebice osnovnim školama, počela je zauzimati svoje mjesto nakon UNESCO-ve svjetske konferencije o posebnim potrebama u Salamanki 1994. godine. Konferencijom je ustanovljeno kako svako dijete ima pravo na obrazovanje pa tako i djeca s teškoćama. Također, ono što se zahtijeva jest da se i sami programi prilagode djeci koja imaju teškoće kako bi mogli aktivno sudjelovati u nastavnom procesu. Međutim, ono što se još uvijek javlja kao problem u suvremenom obrazovanju jest postojanje segregacijskog i integracijskog modela. Naime, u nekim državama još uvijek nije zaživio model inkluzivnog obrazovanja pošto se smatra kako neće svim učenicima koji imaju neku teškoću inkluzivni model donijeti korist. Prema Zrilić (2018), mnogi učenici s teškoćama, ali i oni daroviti imaju problema sa inkluzijom, a tome uzrok može biti neprepoznavanje teškoće ili darovitosti kod učenika. Inkluzija u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova trebala bi značiti kreiranje uvjeta za učenike s teškoćama koji bi

osigurali pojedinom učeniku primjerenu okolinu za njihov razvoj i ostvarivanje prava (Zrilić, 2018).

U Hrvatskoj je ideja o integraciji učenika sa teškoćama nastala osamdesetih godina prošlog stoljeća. Starija istraživanja na temu edukacijske integracije svjedoče o preprekama koje su se događale u procesu uključivanja učenika s teškoćama u školski sustav. Primjerice Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) istražujući stavove nastavnika prema edukacijskoj integraciji ističu kako su za pozitivan pomak u smjeru edukacijske integracije iznimno važni pozitivni stavovi učitelja i nastavnika o integraciji (kao i njihova edukacija u polju teškoća) te njihova kvalitetna suradnja sa edukacijskim rehabilitatorom/defektologom. Iste autorice, na temelju radova iz osamdesetih godina prošlog stoljeća, dolaze do zaključka kako nisu svi učitelji i nastavnici imali pozitivne stavove prema integraciji te su se osjećali kako im je integracija nametnuta. Iz navedenoga je vidljivo kako je trebalo proći i nekoliko desetljeća kako bi integracija bila prihvaćena od strane djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova. Svakako, kao najveća prepreka nameće se nedovoljna zakonska regulativa, ali i povećanje obujma posla učiteljima i nastavnicima koji bi, zbog navedenog, zahtijevali veliku podršku edukacijskih rehabilitatora.

Zrilić (2018) objašnjava kako se koncept integracije odnosi na smještanje učenika s teškoćama u redovitu školu zajedno s učenicima standardnog razvoja gdje bi se učenici s teškoćama trebali na određeni način prilagoditi prosjeku. Međutim, autorica napominje kako sami proces integracije ipak nije dovoljno jasan i određen. Kranjčec-Mlinarić i sur. (2016) ukazuju na pomake u zakonodavnom smislu koji su pozitivno utjecali na uključivanje učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni proces. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 2012) detaljnije određuje uvjete za obrazovanje učenika s teškoćama. Državnim pedagoškim standardima (MZOS, 2008) definiraju se i propisuju standardi odgoja i obrazovanja djece, odnosno učenika s teškoćama. Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) ukazuju kako se tek po donošenju određenih smjernica i zakona o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama moglo početi razgovarati o inkluziji unutar škola. Spomenute autorice pišu kako ipak u novije vrijeme učitelji i nastavnici imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u nastavi, iako je edukacija o radu s učenicima s teškoćama manjkava. Svakako, ono što doprinosi inkluziji učenika s teškoćama u škole jesu upravo pozitivni stavovi školskih zaposlenika i njihova otvorenost ka educiranju i suradnji sa stručnim suradnicima.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju iz 2015. godine utvrđuju se određene teškoće te shodno njima i programi koje će učenik s određenom teškoćom pohađati. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021a)

daje smjernice nastavnicima i učiteljima za rad s učenicima s teškoćama. Smjernice prikazuju vrste obrazovnih programa koji su određeni i Pravilnikom iz 2015. godine, kao i oblika školovanja za učenike s teškoćama. MZO (2021a) navodi kako, ovisno o teškoći učenika, postoje različiti programi odgoja i obrazovanja, a u RH su to: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Navedeni programi mogu se provoditi unutar redovitog razrednog odjela, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, u posebnome razrednom odjelu ili u odgojno-obrazovnoj skupini.

Ono što je također važno napomenuti je kako se uvođenjem Zakona o pomoćnicima u nastavi i komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, 2018) škola još više približila konceptu obrazovne inkluzije. Zapošljavanjem pomoćnika, kao i komunikacijskih posrednika, uspjelo se dijelom rasteretiti učitelje i nastavnike u smislu održavanja nastave tijekom koje se, da nema pomoćnika u nastavi, ne bi u potpunosti mogli posvetiti radu s učenicom s teškoćama. Na ovaj način učenici s teškoćama mogu imati jednake obrazovne prilike kao i ostali učenici.

Naposljetku, bez obzira na zakonske odredbe, pozitivne stavove nastavnika i učitelja te na zapošljavanje pomoćnika u nastavi, još je uvijek teško u potpunosti ostvariti sve ciljeve inkluzivnog obrazovanja. Zrilić (2022) navodi kako bi kroz inkluzivno obrazovanje učenici trebali steći pozitivna socijalna i emocionalna iskustva koja bi povoljno utjecala na kasnije uspješno uključivanje u društveni i profesionalni život. Odgojno-obrazovni sustavi još uvijek u fokus stavljaju rješavanje školskih zadataka putem pisanja i čitanja često zanemarujući poučavanje učenika s teškoćama aktivnostima iz svakodnevnog života koje bi dovele do postizanja određene razine učenikove samostalnosti.

2.2. Učenici s teškoćama

Na samom početku ovog poglavlja, potrebno se osvrnuti na ispravnu terminologiju u kontekstu teškoća i invaliditeta. Naime, Pravobranitelj za osobe s invaliditetom navodi kako se pojam invaliditeta uglavnom koristi u odnosu na osobe sa fizičkim i senzoričkim oštećenjima (pojmovnik, POSI, 2018), što nije sukladno sa UN-ovom Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom koja je donesena 2006. godine. Konvencija pod osobe s invaliditetom smatra i osobe s intelektualnim teškoćama, psihosocijalnim i mentalnim oštećenjima. Pravobranitelj za

osobe s invaliditetom dalje pojašnjava kako su danas prihvatljivi termini, odnosno krovni pojmovi za sve vrste oštećenja, osobe s invaliditetom te djeca s teškoćama u razvoju.

Potvrđujući inkluziju u kontekstu obrazovanja, Republika Hrvatska putem Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 2012) u članku 4. pod ciljevima i načelima odgoja i obrazovanja obvezuje se na ravnopravno obrazovanje svih učenika, a to potvrđuju prve dvije točke:

1. osnovno školovanje je obvezno za sve učenike u Republici Hrvatskoj,
2. odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima.

To bi značilo da u proces obrazovanja trebaju biti uključena i djeca s teškoćama u razvoju. Kako navodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (MZO, 2015), učenici s teškoćama u osnovnim školama bili bi: *učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima*. Ti učenici razlikuju se od onih koji imaju teškoće u razvoju. Njihove poteškoće uzrok su tjelesnih, mentalnih, intelektualnih i osjetilnih oštećenja te poremećaja funkcija, a može se raditi i o kombinaciji više prethodno navedenih faktora. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 2015) prilaže orijentacijsku listu sa vrstama teškoća i redom navodi: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Pomoćnici u nastavi dužni su razumjeti svaku od teškoća koju učenik kojem pomažu može imati. U razumijevanju svake od teškoća uvelike pomažu Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021a), a koje detaljno pojašnjavaju razvojne osobnosti učenika s teškoćama kako bi se olakšao rad s učenicima s teškoćama.

2.2.1. Učenici s oštećenjem vida

Udruženje za unapređivanje obrazovanja slijepih i slabovidnih osoba (UUOSSO, 2005) dijeli oštećenja vida na sljepoću i slabovidnost. U pedagoškom smislu, sljepoćom se smatra nemogućnost čitanja slova i znakova na blizinu bez obzira na njihovu veličinu, dok se slabovidnošću smatra mogućnost čitanja i pisanja crnog teksta pošto je očuvanost vida veća od 40%. Smatra se kako se djeca s oštećenjem vida susreću s brojnim izazovima prilikom

socijalizacije s vršnjacima te prilikom učenja ukoliko materijali nisu prilagođeni njihovim potrebama. MZO (2021a) u svojim smjernicama za rad s učenicima s teškoćama navodi kako djeca s oštećenjem vida nerijetko zaostaju u razvojnim etapama za svojim vršnjacima. U kontekstu škole, zahtijevaju više vremena kako bi naučila čitko pisati te čitati slova većeg fonta. Ono što predstavlja ključni problem djeci i učenicima s oštećenjem vida su socijalne vještine koje su često slabije nego kod ostale djece. Često su takva djeca nesigurna i pasivna, a tomu je razlog nemogućnost uočavanja gesta i mimike lica svojih sugovornika i stoga često ne mogu pravilno primiti sugovornikovu poruku. Važno je imati na umu kako učenici s oštećenjem vida često ulažu znatno veći napor pri izvršavanju školskih zadaća te se vrlo brzo stvara zamor. To često zna biti izvor stresa i frustracije za slijepe i slabovidne učenike što kasnije može dovesti do agresije prema vršnjacima, samima sebi ili do potpunog povlačenja, a to sve ima negativne posljedice u vidu vršnjačkih odnosa. Ono što se smatra ključnim u radu s učenicima s oštećenjima vida su partnerski odnosi između škola, specijaliziranih ustanova, nastavnika i obitelji koji za cilj imaju pružanje adekvatne podrške učeniku s oštećenjem vida.

2.2.2. Učenici s oštećenjem sluha

Učenici s oštećenjem sluha, kao i prethodna skupina, zahtijevaju prilagođenu nastavu i nastavne materijale koje bi svaka škola trebala omogućiti takvim učenicima. Ono što se smatra pod oštećenje sluha prema MZO (2021a) je manjak sluha koji može varirati od blagog oštećenja do potpune gluhoće, a može biti na jednom ili oba uha. Zbog otežanog pristupa glasovnim informacijama, osobe s oštećenjem sluha često imaju i poteškoće u razumijevanju govora, a to se dalje odražava i na poteškoće sa razvijanjem pisanog jezika, odnosno pismenog i usmenog izražavanja. Pomagala koja najčešće imaju osobe s oštećenjem sluha su slušna pomagala tj. slušni aparatići te kohlearni implantati. Gluhe i nagluhe osobe najčešće se, unatoč slušnim pomagalima, koriste i znakovnim jezikom i ostalim komunikacijskim sustavima, a često uz podršku komunikacijskih posrednika ako se radi o odgojno-obrazovnim ustanovama ili specijaliziranim centrima. Prema MZO (2021a) gluhi i nagluhi učenici često imaju lošiji akademski uspjeh, ali se naglašava kako to nije odraz smanjenih intelektualnih mogućnosti, već neadekvatna usvojenost jezika čemu je dalje uzrok neprilagođenost programa i ograničen pristup pomagalima za učenje potrebnim gluhim i nagluhim učenicima. Kao i kod prethodne skupine, učenike s oštećenjima sluha u određenoj mjeri karakterizira socijalna izoliranost i tendencija ka povlačenju ili agresiji kao posljedici vlastite razvojne teškoće.

2.2.3. Učenici s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Uredan jezični, govorni i glasovni komunikacijski sustav je onaj u kojem su sve komponente (tj. jezik, govor i glasovna komunikacija) usklađeni. Autorice Kologranić-Belić, Matić, Olujić i Srebačić (2015) naglašavaju kako su sva tri sustava neodvojiva i međusobno ovisna. Poremećaji određenih komponenti nastaju kada se sve tri ne razvijaju sukladno etapama psiholingvističkog razvoja. Na taj način, autorice navode, može se, primjerice, dogoditi da loša govorna izvedba utječe na loše jezično razumijevanje, a naposljetku dovodi do komunikacijskog neuspjeha. MZO (2021a) u svojim preporukama jasno naglašava kako se kod učenika s oštećenjem bilo koje od kategorija ne radi nužno i o učenicima s intelektualnim teškoćama. Takvi učenici imaju karakteristične teškoće pri učenju koje nisu vezane uz razumijevanje gradiva.

Specifične teškoće u učenju najčešće se dijele na disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju. Zrilić (2022) navodi kako se spomenute teškoće mogu pojaviti samostalno, ali mogu biti i udružene. Disleksija je teškoća čitanja gdje učenici čitaju sporo, uglavnom pogrešno i/ili slovkaju pojedine riječi. Učenici često nagađaju riječi i ulažu velik napor dok čitaju. Ne odnosi se nužno na slova, već i na znakove, brojeve i simbole. Disgrafija se odnosi na oštećenje pismenog izražavanja. Zrilić (2022) navodi kako su pogreške u pisanju kod učenika sa disgrafijom trajne i tipične, ali nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa. Učenike sa disgrafijom moguće je uočiti i po nepravilnom načinu držanja pribora za pisanje, nečitkom rukopisu, zamjenom slogova i/ili slova te po prelasku slova izvan crtovlja. Potom, diskalkulija se odnosi na oštećenje vezano za matematičko područje. Učenici sa diskalkulijom prema MZO (2021a) imaju teškoće pri razumijevanju pojma broja i aritmetičkih činjenica te pri računanju i matematičkom zaključivanju. Hrvatska udruga za disleksiju u svome djelovanju posvećuje se i učenicima sa diskalkulijom naglašavajući kako postoje različiti stupnjevi diskalkulije: laka, umjerena i teška te da može biti prisutna u jednom ili više matematičkih područja. Kod poremećaja vezanih za matematičko područje, susrećemo se i sa akalkulijom za koju je specifično potpuni nedostatak matematičkog mišljenja. Rijetka je pojava kod učenika te se uglavnom javlja kod osoba koje pate od bolesti središnjeg živčanog sustava.

Nadalje, kako je spomenuto, teškoće u učenju mogu biti, a vrlo čestu i jesu, povezane sa određenim jezično-govorno-glasovnim teškoćama. Obuhvaćaju širok spektar teškoća, od čega se može izdvojiti nekoliko najčešćih. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021a) navode kako su razvojni jezični poremećaji kod prisutni kod svakog 14. učenika.

Ogledaju se u nemogućnosti razumijevanja i/ili govorenju jezika bez da dijete ili odrasla osoba imaju ikakva organska oštećenja. Učenici sa razvojnim jezičnim poremećajem gotovo uvijek pokazuju nerazmjer između verbalnih i neverbalnih sposobnosti gdje pokazuju veći uspjeh u školskim zadacima neverbalne prirode. Učenici s ovim poremećajem zahtijevaju više vremena za svladavanje pisanja, čitanja i računanja. Dugi tekstovi, složene rečenice i manjak ponavljajućih obrazaca u tekstu nepovoljno utječe na razumijevanje i pamćenje sadržaja. Za razliku od razvojnih jezičnih poremećaja, jezični poremećaji podrazumijevaju paralelno postojanje poremećaja pažnje te teškoća iz kognitivnog, motoričkog i ponašajnog spektra uz teškoće s razumijevanjem i/ili govorenjem jezika. Učenici s jezičnim poremećajima obično imaju teškoće i u vidu socijalne komunikacije, jezika i govora.

Mucanje i dječja govorna apraksija se navode kao neki od najčešćih poremećaja vezanih za govor kod učenika. Nisu povezani s neurološkim oštećenjima, a ne moraju biti upareni s ikakvim intelektualnim teškoćama. Važno je spomenuti kako učenici s ovim poremećajima ulažu velik tjelesni napor pri govoru zbog zastoja kisika prigovoru i/ili postojanja određenih nevoljnih pokreta tijela, prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021a). Važno se, naposljetku, osvrnuti i na postojanje određenih komunikacijskih poremećaja kao što su: socijalni komunikacijski poremećaj, nespecificirani komunikacijski poremećaj te selektivni mutizam. Učenici koji imaju ove poremećaje, imaju teškoće kod uspostavljanje vršnjačkih odnosa zbog nemogućnosti praćenja društveno uspostavljenih komunikacijskih obrazaca, oštećenja u jezičnoj uporabi ili pak izostajanja govora u određenim socijalnim situacijama. Najčešće se spomenuti poremećaji javljaju kod djece i osoba s poremećajima iz autističnog spektra, ali to ne mora biti pravilo (Blaži, 2016).

2.2.4. Učenici s razvojnim teškoćama u učenju

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021a) napominju kako se učenici s teškoćama u učenju razlikuju od učenika s intelektualnim teškoćama. One nastaju zbog određenih genetskih, neurobioloških čimbenika ili ozljeda koje nepovoljno utječu na procese vezane za učenje. Kod razvojnih teškoća u učenju radi se o oštećenju jednog ili više procesa povezanih s opažanjem, razmišljanjem, pamćenjem ili učenjem. MZO (2021a) navodi kao učenici s razvojnim teškoćama u učenju znatno zaostaju s gradivom, a uspjeh postižu tek uz velike napore. Ono što znatno otežava učenje djeci s razvojnim teškoćama su i potencijalne druge teškoće koje se mogu javiti uz već postojeću (primjerice ADHD, depresija, anksiozni poremećaj i sl.). Učenici koji imaju razvojne teškoće u učenju često ne mogu pravilno

procijeniti kvalitetu vlastitog rada zbog čega se kasnije mogu razviti i problemi u planiranju samog procesa učenja.

2.2.5. Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Motorički poremećaji su, prema Smjernicama MZO (2021a) skupina teškoća koja se odnosi na poremećaje koji zahvaćaju finu i grubu motoriku te balans tijela. Uglavnom se očituju u nemogućnosti obavljanja motoričkih funkcija iz svakodnevnog života. Zbog postojanja velikog broja motoričkih oštećenja i posljedično motoričkih oštećenja, u Smjernicama (MZO, 2021a) navodi se nekoliko specifičnih teškoća u razvoju: motoričko kretanje i fina motorička koordinacija, specifičnosti u motoričkim sposobnostima (odnose se na snagu, brzinu, izdržljivost, preciznost i koordinaciju), razvojna dispraksija (teškoća u izvedbi fine motoričke radne zbog neurološki uvjetovane nemogućnosti planiranja motoričkih radnji), senzorne vještine i osjetljivost (odnosi se na sva osjetila i obradu informacija koje ona primaju) i dr. Učenici koji imaju bilo koju vrstu motoričkih poremećaja imaju poteškoće sa spontanom i iskustvenim učenjem, primanjem informacija iz okoline te odgovaranja na iste. Kao i s ostalim poremećajima, učenici s ovom vrstom poremećaja osjećaju se često izoliranima i ograničenima zbog svojih mogućnosti.

Prema Smjernicama ministarstva za obrazovanje (MZO, 2021a), kronične bolesti kod učenika označavaju bolesti duljeg trajanja te promjenjive težine tj. postojanje razdoblja poboljšanja i pogoršanja. Zbog čestog izbivanja iz škole ili simptomskih specifičnosti same bolesti, učenicima koji pate od kroničnih bolesti važno je prilagođavati ne samo sadržaj, već i metode učenja. U sustavu osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, Ministarstvo predlaže posebne obrazovne mogućnosti za učenike s kroničnim bolestima. Takvi učenici imaju priliku održavanja nastave kod kuće ili u zdravstvenoj ustanovi u kojoj se nalaze radi svojeg stanja najčešće kroz nastavu na daljinu uz korištenje elektroničkih načina komunikacije.

2.2.6. Učenici s intelektualnim teškoćama

Prema pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (Narodne novine, 2015) intelektualne teškoće nastaju kao posljedica zaustavljenog ili nedovršenog razvoja intelektualnog funkcioniranja te uvelike otežavaju uključivanje u društveni život. Ako nije utvrđena visoka emocionalna labilnost, intelektualna razina osoba s intelektualnim teškoćama približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69. Prema Turnbull i sur. (2012) dvije glavne karakteristike osoba s intelektualnim teškoćama su prepreke u intelektualnom funkcioniranju (primjerice pamćenje, uopćavanje i motivacija) te

poteškoće kod adaptivnih ponašanja koja uključuju konceptualne, socijalne te praktične vještine.

Intelektualne teškoće dijele se na četiri podskupine: laku, umjerenu, težu i tešku. Spomenute podskupine uvjetovane su razinom socijalnog funkcioniranja, komuniciranja, zadovoljavanja potreba i obavljanja uobičajenih životnih funkcija. Učenici s intelektualnim teškoćama će stoga zahtijevati primjenu individualiziranih i prilagođenih programa tijekom školovanja. Ono što je važno napomenuti jest da učenici s intelektualnim teškoćama imaju vidljiva odstupanja od ostatka učenika ne samo u smislu vlastitih intelektualnih sposobnosti nego i u kronološkom smislu zbog česte odgode upisa u prvi razred osnovne škole te u emocionalnom i moralnom smislu zbog njihovog specifičnog razvojnog konteksta. Međutim, to ne znači da učenici s intelektualnim teškoćama ne mogu biti uspješni ni u jednom polju ljudske aktivnosti. Smjernice (MZO, 2021a) navode kako takvi učenici vrlo često mogu pokazati nadarenost u glazbenom ili sportskom smislu (posjeduju vidljivu razinu ritmičnosti, pjevaju lijepo, imaju dobru koordinaciju plesnih pokreta, pokazuju uspjeh u određenim sportovima, ...), a nerijetko pokazuju izrazite vještine i kod izvođenja praktičnih zadataka. Uz završetak srednje škole, učenici s intelektualnim poteškoćama mogu biti uspješni i aktivni članovi društva.

2.2.7. Učenici s deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)

Američko psihijatrijsko društvo (2023) definira deficit pažnje i hiperaktivni poremećaj ADHD (eng. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) kao jedan od najučestalijih psihičkih poremećaja kod djece. Kao simptome navodi nemogućnost zadržavanja pažnje i hiperaktivnost (nemir, dijete je neprestano u pokretu), a uz njih se mogu pojaviti i trenutci impulzivnosti odnosno radnji koje dijete izvrši u određenom trenutku bez da je o njima prethodno promislilo. Prema Smjernicama (MZO, 2021a), ADHD može se primijetiti već između treće i četvrte godine života, ali postaje uočljiviji kada zahtjevi za mirnim i koncentriranim ponašanjem postanu viši, odnosno kada djeca krenu u školu. Također, ovaj poremećaj uočljiviji je kod dječaka za koje je karakterističan uglavnom aspekt hiperaktivnosti, a kod djevojčica se ogleda više u nemogućnosti zadržavanja pažnje (gubljenje koncentracije, sanjarenje).

ADHD ima najčešće tri oblika. Kod prvog oblika nedostatak pažnje i hiperaktivnost su u kombinirani, a kod drugog i trećeg dominira jedna od dvije stavke. Ono što Zrilić (2011) ističe kao važno kod učenika sa deficitom pažnje i/ili hiperaktivnošću jest da nije potrebna sadržajna prilagodba nastave (osim u slučaju postojanja dodatnih teškoća). Prilagodba se treba odnositi na pristup u poučavanju nastavnih sadržaja i način provjere znanja. U istraživanju koje su

provele Sunko i sur. (2021) samoprocjenjena nastavna praksa učitelja učenika koji imaju sedam ili više simptoma nepažnje povezanih s ADHD-om povezana je s razinom obrazovanja učitelja, poučavanjem u razrednoj ili predmetnoj nastavi, ali i učiteljskim uvjerenjima o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja.

Djeca s ovim poremećajem nemaju teškoća sa razumijevanjem sadržaja jer uglavnom imaju sposobnost da nauče određene vještine. Turnbull i sur. (2012) navode kako su učenici s ADHD-om uglavnom prosječna s obzirom na školski i akademski uspjeh, ali se suočavaju s teškoćama povezanim s emocionalnim, bihevioralnim i emocionalnim funkcioniranjem. Kao i kod ostalih poremećaja i teškoća, ono što je ključno jest započeti što prije suradnju između učenika, roditelja, učitelja te stručnih suradnika kako bi se ustanovilo ozračje podrške unutar kojeg dijete može doseći svoj obrazovni maksimum. Nadalje, Vlah i sur. (2022) navode da suradnja svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu predstavlja osnovu za inkluzivno školovanje. Autorice su u svom istraživanju utvrdile da je među učenicima s poteškoćama u ponašanju čiji roditelji nisu redovito dolazili na roditeljske sastanke više učenika s nedovoljnim, dovoljnim i dobrim uspjehom. U isto vrijeme, među učenicima s teškoćama u ponašanju čiji roditelji redovito dolaze na roditeljske sastanke proporcionalno je više vrlo dobrih i odličnih učenika.

2.2.8. Učenici s poremećajem u ponašanju

Prema Bouillet i sur. (2015), poremećaji u ponašanju su ona ponašanja kojima intenzivno i kroz duže vrijeme osoba ugrožava svoje svakodnevno funkcioniranje na različitim područjima. Također, poremećaji u ponašanju mogu se odnositi i na ona ponašanja osobe kojima ugrožava druge i/ili imovinu. Kako se radi o ponašanjima koja nose brojne posljedice, često se zahtijeva reakcija stručnjaka iz više sektora.

Poremećaji u ponašanju spadaju pod skupinu problema u ponašanju. Pod probleme u ponašanju ubrajaju se i rizična ponašanja i teškoće u ponašanju. Prema Središnjem državnom portalu (2019), rizična ponašanja su sva ona ponašanja kojima osoba dovodi u opasnost svoje, ali i tuđe zdravlje, imovinu te fizički i psihički integritet. Najčešće su to izostanci s nastave, eksperimentiranje s drogama, alkoholom, kršenje školskih i kućnih pravila, ali i neke vrste promiskuitetnog ponašanja. Nadalje, teškoće u ponašanju obuhvaćaju kršenje zakona (iznenadno ili kroz dulji vremenski period). Posljedice takvih ponašanja zahtijevaju obaveznu stručnu pomoć, a mogu dovesti do ponašanja poput bježanja od kuće, samoozljeđivanja, socijalnog izoliranja, nasilnih ispada i dr.

Smjernice za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (MZO, 2021a) dijele poremećaje u ponašanju na dva oblika: eksternalizirane i internalizirane oblike. Za eksternalizirane poremećaje u ponašanju karakteristična je vanjska vidljivost simptoma koji se u kontekstu škole odnose na izostajanje s nastave, prkos, kršenje pravila, laganje, agresivnost, sklonost eksperimentiranju sa sredstvima ovisnosti i sl. Internalizirani oblici poremećaja u ponašanju obuhvaćaju pasivne učenike čija su kontrolirajuća ponašanja usmjerena uglavnom prema sebi. Takve učenike karakteriziraju depresivni i anksiozni poremećaji. Učenici koji imaju internalizirane poremećaje u ponašanju obično su povučeni, plašljivi te niskog samopouzdanja, a često imaju i određene poremećaje prehrane i sklonost samoozljeđivanju.

Često učenici s poremećajima u ponašanju ostaju na društvenim i obrazovnim marginama jer ih se deklarira problematičnima ili pretjerano povučenima, bez da im se pruži adekvatna pomoć. Ono što stručnjaci (Bouillet, 2015; Zrilić 2011) ističu kao iznimno važno kod rada s učenicima s problemima/poremećajima u ponašanju je osnaživanje odnosno učenik-škola, gdje će učenik u školi imati podržavajuću sredinu, odnosno odgovarajuću vrstu socijalne, emocionalne i psihološke podrške. Zrilić (2011) naglasak stavlja na preventivne programe na međunarodnoj, državnoj ili pak na školskoj razini. Oni su osmišljeni kako bi spriječili ili barem u određenom postotku snizili bilo kakvu vrstu nasilja koja se događa među vršnjacima (jednih prema drugima ili pak prema samima sebi).

2.2.9. Učenici s poremećajima iz spektra autizma

Ministarstvo znanosti i obrazovanja u svojim Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (MZO, 2021a) definira poremećaje iz spektra autizma kao neurorazvojni poremećaj koji se najčešće očituje u socijalnoj komunikaciji te u atipičnosti u obilježjima ponašanja, mišljenja i interesa. Autizam se kod svake osobe manifestira na različite načine te će postojati širok raspon potreba, različitosti, snaga i teškoća kod osoba s autizmom. Napominje se kako poremećaji iz spektra autizma obuhvaćaju autizam, Aspergerov sindrom te pervazivni razvojni poremećaj.

Autizam je trajna teškoća u smislu da traje čitav život bez obzira na ponašajne varijacije koje pojedinac može doživjeti u različitim razvojnim etapama tijekom života (Ianes i Zappella, 2009). Američko psihijatrijsko društvo (2023) obrazlaže kako se termin „spektar“ upotrebljava upravo iz razloga što su učenici s poremećajima iz spektra autizma heterogeni u smislu težine simptoma kao i razini vještina i pojedinačnoj mogućnosti obavljanja svakodnevnih zadataka. Kod poremećaja iz spektra autizma, najuočljivije su različitosti na području socijalnih vještina – neki učenici s poremećajima iz spektra autizma će se kloniti socijalnih interakcija, neki će biti

pasivni i nezainteresirani, a ostali vrlo rado pristupaju drugim učenicima, ali pri tom imaju smanjeno tzv. „socijalno razumijevanje“ i skloni su pravljenju „socijalnih grešaka“ (MZO, 2021a). Najčešće se problemi javljaju u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji (kod učenika s poremećajima iz spektra autizma koji izražavaju želju za socijalnom interakcijom) gdje učenici s poremećajima iz spektra autizma nedovoljno razumiju geste i/ili facijalne ekspresije te se često njihovi odgovori i konverzacijski stilovi mogu protumačiti nepristojnima. Počesto učenici s poremećajima iz spektra autizma razviju jedan ili više specifičnih interesa zbog čega može doći do opadanja ili potpunog gubitka zanimanja za ikakve druge sadržaje. Kao još neke od karakteristika učenika sa poremećajima iz spektra autizma navode se repetitivna ponašanja, motorički manirizmi i sklonost rutinama. Uz to se napominju i određene senzoričke osjetljivosti koje uvelike mogu učeniku s poremećajima iz spektra autizma otežati učenje. Često učenici s poremećajima iz spektra autizma pokazuju veliku razinu osjetljivosti (uz potencijalnu osjetljivost na različite podražaje) i na promjenu rutine, stoga je važno osigurati učeniku prostor unutar kojeg će se osjećati ugodno i unutar kojeg će moći steći radne navike bez pretjeranih vanjskih smetnji i promjena.

2.3. Pomoćnici u nastavi

2.3.1. Počeci djelovanja pomoćnika u nastavi

Poznato je kako je posao pomoćnika u nastavi u RH prisutan tek nešto manje od dva desetljeća. Kako se s vremenom dogodio prijelaz sa segregacijskog modela na integracijski model, a kasnije na inkluzivni model, to je značilo i same promjene u načinu školovanje učenika s poteškoćama, ali i u načinu na koji su do sada učitelji i nastavnici održavali nastavu. Sunko (2016) važnim smatra naglašavanje problema integracijskog modela školovanja učenika s poteškoćama, a koji se odnosi na pokušaj tzv. „normalizacije“ potreba učenika s teškoćama. Učenici s teškoćama ipak su se morali što više približiti prosjeku kako bi ih se smjestilo unutar škole. Po prihvaćanju Konferencije u Salamanki (1994), odgojno-obrazovne ustanove napravile su značajan odmak od integracijskog modela ka idejama inkluzije. Prema inkluzivnom modelu nastave škola je ta koja se na određene načine mora prilagoditi obrazovnim potrebama svakog učenika, a posebice učenika s teškoćama.

Prema Drandić (2017), sami proces inkluzije u Hrvatskoj je poprilično spor. Proces je započeo devedesetih godina prošlog stoljeća te su do dovođenja određenih pravilnika i zakona, učenici s teškoćama još uvijek nedovoljno uključeni u edukacijski proces. Ista autorica ističe i

kako su za promicanje inkluzije i inkluzivnog obrazovanja uglavnom bile zadužene nevladine organizacije i različiti centri. Među njima se ističe Centar inkluzivne potpore „IDEM“ (2019) koja zastupa učenike s teškoćama te daje potporu roditeljima takvih učenika, a sve u svrhu osiguravanja optimalnih edukacijskih uvjeta za učenike s teškoćama. Kako još nije bila raspisana zakonska regulativa koja je na valjan način zastupala potrebe učenika s teškoćama, jedna od nevladinih udruga pokrenula je inicijativu za zasnivanjem radnog mjesta asistenta u nastavi. Na poticaj Udruge roditelja djece s posebnim potrebama (PUŽ, 2017) zasnivaju se radna mjesta pomoćnika u nastavi. Udruga je na natječaju Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti 2005. godine predstavila projekt pod nazivom „Asistent u nastavi“. Asistenti, odnosno pomoćnici u nastavi bili su osigurani učenicima s teškoćama na području grada Zagreba, a kasnije se projekt počeo usvajati i širom RH.

Prema Krampač Grljušić i sur. (2010), na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu je razvijen prijedlog modela asistenta u nastavi koji bi predstavljao određenu podršku pri edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama. Ovaj model je osmišljen u sklopu međunarodnog projekta norveške vlade nazvanog *Cooperation programme with the Western Balkans 2006-2009*, a proveo se u prethodno spomenutoj hrvatskoj udruzi IDEM. Projekt je vrlo dobro prihvaćen i stoga je poprimio šire razmjere i počeo se provoditi diljem RH. Vidljivo je kako je RH uvelike ovisila o različitim projektima na nacionalnoj, a posebice na međunarodnoj razini pošto su u ostalim zemljama Europske unije inkluzija i pomoćnici/asistenti u nastavi bili dijelom diskursa mnogo ranije negoli u Hrvatskoj.

2.3.2. Pomoćnici u nastavi unutar zakonskih okvira

Ideje o inkluziji predložene Konvencijom o pravima djeteta, kasnije zastupane i na Konferenciji u Salamanki postavile su temelje za razvijanje zakonskog okvira za obrazovanje svih učenika, a posebice onih sa teškoćama. Samim Ustavom Republike Hrvatske ustanovljeno je kako sva djeca imaju pravo na obrazovanje čime se, može se zaključiti, RH obvezuje na inkluzivno obrazovanje. Danas bi sva djeca trebala imati omogućen način školovanja koji bi bio prilagođen njihovim potrebama, a kada se radi o učenicima s teškoćama, tada se ponajviše vidi koliko je pojedina odgojno-obrazovna ustanova uopće usvojila ideje inkluzije. U prethodnim poglavljima spomenuti dokumenti važni za inkluzivno obrazovanje predstavljaju i začetak zakona koji se bave ulogom, pravima i obvezama pomoćnika u nastavi.

Prvi korak ka zasnivanju određenog zakonskog okvira za pomoćnike u nastavi ostvaren je Nacionalnom strategijom jedinstvenih politika za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine. Strategija je napravljena kako bi Hrvatska država ispunila određene preduvjete kako bi

kasnije postala članicom Europske unije. Strategijom se izjavljuje kako će se izraditi i Pedagoški standard u svrhu razvoja sustava obrazovanja koji bi uključivao i učenike s teškoćama. U strategiju je uključena izrada posebnih i prilagođenih edukacijskih programa za djecu s teškoćama, a predviđene su i edukacije i stručna usavršavanja za odgajatelje i nastavnike s ciljem podizanja profesionalnih kompetencija. Kasnije, 2007. godine donesena je Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine.

„Kako bi se poboljšala kvaliteta života osoba s najtežom vrstom i stupnjem invaliditeta i osigurala neovisnost življenja u zajednici, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti je u suradnji s udrugama osoba s invaliditetom započelo u svibnju 2006. godine provedbu Pilot-projekta osobnog asistenta u koji je tijekom 2006. godine bilo uključeno 25 udruga, 78 korisnika i osobnih asistenata iz 14 županija. Projekt se provodi i tijekom 2007. godine sa povećanim brojem udruga, njih 49, te sa 176 uključenih korisnika i osobnih asistenata iz 17 županija.“

Pri izradi Nacionalne strategije iz 2007. godine u obzir se uzela ideja iz jednog od projekata vezanih za asistente u nastavi koji bi blisko surađivali s učenikom s teškoćama, njihovim roditeljima i njihovim nastavnicima. Projekt je izrađen od strane Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti u suradnji s udrugama osoba s invaliditetom 2006. godine. Po prvi put se, kroz Nacionalnu strategiju iz 2007. godine, posao asistenta (kasnije pomoćnika) pojavljuje u konkretnijem obliku. Također, Državni pedagoški standard (2008) nalaže kako bi škola učenicima s rješenjem za primjeren oblik obrazovanja trebala omogućiti pomoćnika u nastavi ili komunikacijskog posrednika.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2018. godine donosi Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, 2018). To je prvi pravilnik koji se odnosi isključivo na pomoćnike u nastavi i koji daje detaljan uvid u poslove pomoćnika u nastavi. Također, pravilnikom se utvrđuju i uvjeti koje osobe moraju ispuniti kako bi postale pomoćnici u nastavi, a to se odnosi i na edukacije i programe obrazovanja koje pomoćnici u nastavi moraju pohađati. Naposljetku, važno je spomenuti kako je Pravilnikom pojašnjen i sam proces putem kojeg se ostvaruje pravo na osiguravanje pomoćnika u nastavi učeniku s teškoćama.

2.3.3. Poslovi pomoćnika u nastavi

Poslovi pomoćnika u nastavi detaljno su raspisani Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, 2018), a u daljnjem tekstu su opisani poslovi na temelju navedenog pravilnika. Cilj potpore pomoćnika u nastavi je izjednačavanje mogućnosti učenika kako bi se učenici s teškoćama mogli u školskoj sredini što više osamostaliti i doseći svoje potencijale. Pomoćnik u nastavi je, prema Pravilniku (Narodne novine, 2018, čl. 2.) *osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvan učioničkim aktivnostima, a sve prema izrađenoj programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole, odnosno stručnoga tima.*

Pomoćnik u nastavi najčešće pruža potporu jednom učeniku, ali u situacijama koje to zahtijevaju, može istovremeno pomagati dva učenika (primjerice u slučajevima fizički zahtjevnih poslova poput pomaganja drugom pomoćniku i učeniku pri premještanju iz invalidskih kolica i sl.). Učenici koji najčešće primaju potporu pomoćnika u nastavi su redom: učenici koji imaju teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta, učenici s teškoćama u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a čije su teškoće povezane s onima iz autističnog spektra, učenici s intelektualnim teškoćama udruženima s drugim utjecajnim teškoćama, učenici s oštećenjem vida te učenici s poremećajima u ponašanju koji djeluju tako da ugrožavaju svoju fizičku sigurnost i/ili sigurnost drugih učenika.

Pravilnik (Narodne novine, 2018), nadalje, raspisuje poslove pomoćnika u nastavi koje pomoćnici obavljaju, a koji su uglavnom uvjetovani učenikovom teškoćom. PoslNovi se dijele na šest skupina poslova koje su zasebno razjašnjene, a to su: potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti, potpora u kretanju, potpora pri uzimanju hrane i pića, potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo kada za takvu vrstu potpore ne postoji adekvatna medicinska ili njegovateljska njega), potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka te suradnja s radnicima škole te s vršnjacima učenika u razredu.

a) Potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti

Pomoćnik u nastavi dužan je pri ovakvoj vrsti potpore poticati učenika na vršnjačku suradnju, učenika s teškoćama poticati na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati na štetnost onih neprihvatljivih, ali uz prethodno savjetovanje s učiteljem, nastavnikom i/ili stručnim suradnikom. Učeniku se putem ovakve vrste potpore ukazuje i na pravila školskog rada, ali i igre. Na kraju, pomoćnik je ponajviše dužan davati potporu ili učenika s teškoćama poticati na socijalizaciju s ostalim učenicima.

b) Potpora u kretanju

Pomoćnik je dužan pružati potporu pri kretanju učenicima koji za samostalno kretanje nisu sposobni. Primjerice, pomoćnik učenika s teškoćama može pridržavati, usmjeravati ili mu ukazivati na prepreke. Ponajviše potpore pomoćnici u nastavi daju učenicima koji se služe kolicima te im pomažu savladati prepreke ili voze kolica ukoliko učenik sam nije sposoban za isto. Također, pomoćnici u nastavi pomažu učenicima i pri premještanju iz jednog položaja u drugi te, općenito, pri savladavanju prostornih prepreka.

c) Potpora pri uzimanju hrane i pića

Ovakva vrsta potpore odnosi se na pomoć pri jedenju i pijenju na način da pomoćnik učeniku može biti potpuna podrška pri jedenju i pijenju (hrani i daje vodu učeniku s teškoćom jer učenik za to sam nije sposoban), a može pružati i djelomičnu podršku na način da pripremi hranu, usitni je, nareže ili pripremi piće.

d) Potpora u obavljanju higijenskih potreba

Pomoćnik u nastavi dužan je učeniku s teškoćom, ukoliko za to sam nije sposoban, potporu pri obavljanju higijene te pri vođenju ili vožnji pri odlasku u toalet. Pomoćnik učeniku pomaže i pri presvlačenju tijekom učioničkih i izvanučioničkih aktivnosti, a dužan je pružiti potporu učenicima i pri korištenju toaleta (pranje ruku, pridržavanje i stavljanje na toalet, svlačenje i odijevanje odjeće, presvlačenje pelena i mijenjanje higijenskih uložaka).

e) Potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka

Pomoćnici u nastavi učenicima s teškoćama pomažu pri korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala koje učenici koriste ovisno o njihovoj teškoći (kao npr. Brailleov stroj i sl.). Pomoćnici su dužni pružiti i pomoć pri ručnom ili strojnom pisanju ukoliko učenik za to nije sposoban. Nadalje, pružaju pomoć učenicima u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih

radova. Učeniku su pomoćnici dužni pomoći pri pridržavanju pribora, učenika ili radnih listova. Učenicima s teškoćama potrebna je i podrška pri izvođenju izvanučioničke nastave napravljene na učenicima primjeren način te se slično odnosi i za nastavu tjelesno-zdravstvene kulture, a sve uz potvrdu liječnika školske medicine izdanu na zahtjev škole. Pri obavljanju školskih zadataka, pomoćnici u nastavi učeniku su dužni, ako je potrebno, usmjeriti učenikovu pažnju na zadatak, ponovno pročitati i razjasniti upute te voditi učenika kroz proces rješavanja zadatka. Važna zadaća je i pružanje potpore pri samovrednovanju svog rada i uspješno riješenih zadataka.

f) Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu

U slučaju gdje učenik ima vrstu teškoće koja mu otežava socijalizaciju ili ako za nju nema interes, pomoćnik u nastavi dužan je u tim slučajevima pružiti učeniku potporu pri komunikaciji sa vršnjacima. Također, pomoćnik u nastavi dužan je surađivati i savjetovati se sa nastavnicima, učiteljima i stručnim suradnicima škole te razmjenjivati informacije potrebne za praćenje i unapređivanje rada s učenikom s teškoćama.

2.3.4. Osposobljavanje pomoćnika u nastavi i edukacijski programi

Kako je poznato, pomoćnici u nastavi, kako bi stekli svoje zvanje, dužni su završiti neku od edukacija za osposobljavanje pomoćnika u nastavi po vlastitom izboru. Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima propisani su uvjeti koje pomoćnik u nastavi treba zadovoljiti kako bi dobio zaposlenje, a navedeni su i sadržaji koje edukacije za pomoćnike moraju obuhvatiti kako bi osposobili buduće pomoćnike u nastavi za rad. Kako u samim začetcima ideje o uvođenju pomoćnika u nastavi u odgojno-obrazovne ustanove nije postojala formalna edukacija ili određen vid stručnog osposobljavanja, bilo je nužno zasnovati obrazovne programe za pomoćnike. Prve neformalne obuke za pomoćnike u nastavi bile su organizirane putem Centra inkluzivne potpore „IDEM“ tijekom začetka ideje uvođenja pomoćnika u nastavi u škole 2005. godine (Velki i Romstein, 2015 prema Igrić, Marinić i Maljevac, 2021). Prema istim autoricama, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih na zahtjev Centra za cjeloživotno učenje „IDEM“ prihvatila je program obrazovanja za pomoćnike u nastavi. Ministarstvo znanosti i obrazovanja kasnije odobrava centru IDEM održavanje edukacijskih programa za pomoćnike u nastavi. Danas se programi obrazovanja za pomoćnike u nastavi provode kroz različite centre za cjeloživotno obrazovanje

diljem Hrvatske, a često budući pomoćnici stječu svoje kompetencije i putem različitih projekata financiranih putem europskih fondova.

Sadržaji edukacijskih programa za pomoćnike mogu se u određenim dijelovima razlikovati, ali svi trebaju slijediti Pravilnikom (Narodne novine, 2018) propisane smjernice. Prema spomenutom Pravilniku (Narodne novine, 2018), elementi sadržaja koje programi osposobljavanja moraju imati dijele se na nekoliko skupina te moraju obuhvaćati teme poput inkluzivnog obrazovanja, upoznavanja sa vrstama teškoća u razvoju, uporabe tehnologije, načinima komunikacije, etike i zaštite na radu. Kvalifikacije se stječu po završenoj provjeri znanja. Također, važno je napomenuti kako sami Pravilnik ne propisuje obaveznu praktičnu nastavu u sklopu programa obrazovanja za pomoćnike u nastavi, a što je naposljetku i razlog zašto neki od programa ne održavaju praksu.

Posljednjih godina naglasak je ipak stavljen na izradu opsežnijih i detaljnijih programa obrazovanja za pomoćnike u nastavi. Primjerice, u gradu Zagrebu na Učilištu za obrazovanje odraslih „IDEM“, postoje dvije vrste programa za obrazovanje pomoćnika u nastavi. Prva vrsta odnosi se na dvadesetosatnu edukaciju koja služi kao uvod u rad pomoćnika u nastavi te se kroz deset sati teorije pokrivaju teme propisane Pravilnikom, a deset sati posvećeno je prikazima iz prakse te mentoriranom radu. Druga vrsta programa odnosi se na osposobljavanje za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi te traje 232 sata. Obuhvaća teorijski i praktični rad i daje vrlo detaljan uvid u sve poslove pomoćnika u nastavi, ideje inkluzivnog obrazovanja, načine komunikacije u školskom okruženju, sve vrste teškoća u razvoju i sl., a sve to uz stručne predavače (edukacijske rehabilitatore, psihologe, logopede i pedagoge). Sličan program održava se i u Centru za kulturu i cjeloživotno obrazovanje „Zlatna vrata“ u gradu Splitu. Trajanje obrazovnog programa je 218 sati tijekom kojih polaznici stječu stručno-teorijska znanja o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama s naglaskom na inkluzivno obrazovanje. Također, polaznici surađuju sa stručnim predavačima te po završetku teorijske nastave slijedi praktična nastava. Također, nude se i mnogobrojni drugi programi koji traju manji broj sati te nemaju praktičnu nastavu, a što dovodi u pitanje samu pripremljenost za rad pomoćnika u nastavi koji završavaju takve i slične programe obrazovanja.

2.4. Istraživanja uloga pomoćnika u nastavi

Zanimanje pomoćnika u nastavi u Hrvatskoj je relativno novo zanimanje, a zakonom je regulirano tek prije nekoliko godina. U RH istraživanja vezana za pomoćnike u nastavi

fokusirana su uglavnom na iskustva pomoćnika te na njihove odnose s učenicima, roditeljima te nastavnicima ili učiteljima. Neka od istraživanja bave se isključivo iskustvima pomoćnika u radu te njihovim znanjima i vještinama te općenitoj pripremljenosti za rad u ulozi pomoćnika u nastavi. Sva starija istraživanja koja u fokusu imaju sličnu tematiku uglavnom su strana te u određenim dijelovima nisu primjenjiva na hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

Istraživanja stranih autora o pomoćnicima u nastavi, njihovim iskustvima i načinu na koji pomoćnici svojim djelovanjem promiču inkluziju započela su mnogo ranije negoli u Hrvatskoj. Primjerice, američki autori Giangreco i Doyle (2007) ističu važnost pomoćnika u nastavi u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Također, isti autori daju pregled međunarodnih istraživanja i iskustava iz prakse od devedesetih godina prošlog stoljeća do 2004. godine obuhvaćajući pri tom Australiju, pojedine azijske zemlje, dio europskih zemalja te SAD. Ukazuju na rastući broj pomoćnika u nastavi, ali i na raznolikost uloga koje bi trebali obavljati te na kvalifikacije koje trebaju imati, a koje se razlikuju među pojedinim državama. Novija istraživanja stranih autora uglavnom se odnose na stavove nastavnika vezanih za ulogu pomoćnika u nastavi, na doprinos pomoćnika u nastavi inkluzivnom obrazovanju te na percepciji vlastite uloge pomoćnika u nastavi i sl.

Sharples, Webster i Blatchford (2016) autori su priručnika koji ne služi samo pomoćnicima u nastavi već i svima s kojima pomoćnici u nastavi blisko surađuju. Kroz svoj priručnik, autori ukazuju i na problematiku vezanu za nedovoljnu educiranost pomoćnika u nastavi te na pogrešne uloge koje im se dodjeljuju, a za koje nisu spremni niti kvalificirani. Napominju kako pomoćnici u nastavi ne smiju mijenjati učitelje/nastavnike ni u kojem smislu te da za svoju ulogu moraju biti u potpunosti pripremljeni u svakom smislu.

Sharma i Salend (2016) uočavaju rastući broj pomoćnika u nastavi u različitim školskim sustavima što pripisuju dobrobitima inkluzivnog obrazovanja, ali smatraju važnim osvrnuti se na kvalitetu dosadašnjih istraživanja kako bi se u budućnosti ispravili postojeći nedostaci. Analizirajući podatke različitim istraživanja, autori važnim smatraju istaknuti kako pomoćnici u nastavi u brojnim zemljama imaju nedovoljno određene poslove koje bi trebali obavljati zbog čega se njihova uloga često zamjenjuje s ulogom samih učitelja i nastavnika. Iako su se pomoćnici u nastavi pokazali dobrim promicateljima inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, autori smatraju kako je za optimalno sudjelovanje pomoćnika u nastavi u obrazovnom procesu učenika s teškoćama iznimno važna zakonska regulativa koja se pokazala manjkavom u brojnim zemljama.

Neke od tema nedavnih istraživanja u RH slične su ostalim međunarodnim istraživanjima, a odnose se na inkluziju i doprinose uključivanja pomoćnika u nastavi u škole. Drandić (2017) u svojem istraživanju ispituje kako 152 pomoćnika u nastavi na području Istarske županije percipiraju vlastitu ulogu u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Instrument koji je korišten u radu je upitnik pod nazivom *PUNinkluzija* kojim su potvrđene sve inicijalne hipoteze kojima se pretpostavljalo kako pomoćnici u nastavi doprinose kvalitetnijem obrazovanju učenika s teškoćama i povećanju njihove samostalnosti. Također, zaključeno je kako pomoćnici u nastavi ne percipiraju vlastito dodatno pedagoško-psihološko obrazovanje kao značajnim za kvalitetno obrazovanje i povećanje samostalnosti učenika s teškoćama. Nadalje, Romstein i Velki (2017) istražuju probleme u praksi i percepciju vlastite uloge pomoćnika u nastavi. Autorice primjećuju kako su zbog (tadašnjeg) nepostojanja zakonske regulative za pomoćnike u nastavi nastali problemi vezani za osposobljavanje, selekciju, zapošljavanje te praćenje kvalitete rada pomoćnika u nastavi. S druge strane, ističu kako pomoćnici u nastavi imaju dvojaku ulogu: služe kao inkluzivni alat, a ujedno predstavljaju rješenje za obrazovne politike koje ističu nepovoljan omjer djece i odraslih u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Donošenjem Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, 2018), rješavaju se određeni problemi vezani za edukacije, kvalifikacije i zapošljavanje pomoćnika u nastavi. Istraživanja napravljena nakon donošenja pravilnika uglavnom se bave već spomenutom percepcijom pomoćnika u nastavi o vlastitoj ulozi te o odnosu pomoćnika u nastavi sa ostalim djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova te s roditeljima učenika s teškoćama. Drandić i Paić (2020) u svojem istraživanju fokus stavljaju na suradnju pomoćnika u nastavi s učiteljima tvrdeći kako za optimalne ishode u edukaciji učenika s teškoćama ključnu ulogu imaju kvalitetni odnosi i suradnja pomoćnika i učitelja/nastavnika. Autorice napominju kako pomoćnici u nastavi mogu pozitivno utjecati na učitelje i njihova stajališta o inkluziji te o njihovom poznavanju pojedinih teškoća. Pomoćnicima i učiteljima ključan mora biti uspjeh učenika s teškoćama te njegova dobrobit. Zrilić i Jadrijević Tomas (2021) bave se istraživanjem zadovoljstva roditelja učenika s teškoćama radom pomoćnika u nastavi. Autorice ukazuju na iznimnu važnost partnerskih odnosa među pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s teškoćama. U istraživanju je priložena deskriptivna analiza odgovora roditelja učenika s teškoćama koja mogu od velike pomoći biti pomoćnicima u rad, ali i roditeljima učenika s teškoćama čije dijete još nije imalo prilike surađivati s pomoćnikom u nastavi. Autorice ukazuju i na pozitivne odnose roditelja i

pomoćnika u nastavi zbog čega i sami učenik s teškoćom vjeruje pomoćniku i odabire s njim/njom surađivati. Roditelji smatraju iznimno važnim imati povjerenja u pomoćnika koji blisko surađuje s njihovim djetetom iako, prema istom istraživanju, većina roditelja izjasnila se kako se ponekad može stvoriti doza nepovjerenja prema pomoćnicima u nastavi zbog sumnje u kompetencije pomoćnika u nastavi. Većina roditelja upoznata je sa karakteristikama zanimanja pomoćnika u nastavi te su svjesni da svi pomoćnici u nastavi nisu završili jednake edukacijske programe te da svi nemaju jednaku razinu osposobljenosti za rad zbog čega se kod roditelja može pojaviti sumnja u kvalitetu suradnje pomoćnika u nastavi s njihovim djetetom. Igrić, Marinić i Maljevac (2021) istražuju perspektive učitelja i pomoćnika u nastavi. Slično kao i roditelji učenika s teškoćama u prethodnom istraživanju, učitelji pokazuju dozu nepovjerenja prema pomoćnicima u nastavi s obzirom na njihovu osposobljenost. Prema autoricama, ispitani učitelji izjavljuju kako više povjerenja imaju u pomoćnike u nastavi koji imaju fakultetsko obrazovanje, ali ponajviše imaju povjerenja u pomoćnike u nastavi čije je fakultetsko obrazovanje u domeni društvenih znanosti. Neki od ispitanih učitelja i pomoćnika u nastavi smatraju kako su neki programi edukacija za pomoćnike u nastavi nedostadni, odnosno ne osiguravaju pomoćnicima valjanu pripremu za rad. Tome razlog može biti raznolikost edukacijskih programa, njihova cijena i/ili trajanje.

Glavnina istraživanja u RH vezana za tematiku pomoćnika u nastavi bave se problemima s kojima se suočavaju pomoćnici u nastavi, ali i stavovima ostalih školskih djelatnika te roditelja učenika s teškoćama, a sve u svrhu poboljšanja položaja pomoćnika u nastavi, ali i s ciljem da se učvrste temelji inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj. Može se primijetiti kako su još uvijek kao jedan od većih problema edukacijski programi za pomoćnike u nastavi koji nisu jednaki te imaju različite fondove nastavnih sati, a neki od njih nemaju praktičnu nastavu, a što se pokazuje iznimno važnim za budući rad osoba u ulozi pomoćnika u nastavi. Važno je istaknuti kako su u nekim od navedenih istraživanja, pa tako i u ovome radu, pomoćnici izjavili kako ni oni sami ne smatraju određene edukacijske programe dostatnima za osposobljavanje za rad upravo zbog velike odgovornosti koju nosi posao pomoćnika u nastavi.

3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja vezan je za iskustva pomoćnika koja su ukazala na manjkavosti sustava podrške za pomoćnike u nastavi. Spomenute manjkavosti vezuju se i za nedostatne plaće, nepoštivanje zakonom propisanih uloga pomoćnika u nastavi, ali i nedovoljnu pripremu pomoćnika za rad s učenicima s teškoćama. Istraživanje je provedeno s namjerom da doprinese boljem razumijevanju prednosti i nedostataka posla pomoćnika u nastavi. Također, ovaj istraživački rad može biti od interesa budućim pomoćnicima u nastavi, osobama koje se bave sličnom tematikom i svima ostalima koji iz raznih razloga ovu tematiku smatraju korisnom i zanimljivom.

Cilj ovog istraživanja bio osigurati uvid u iskustva pomoćnika u nastavi koji su u školskoj godini 2021./2022. radili s učenicima s teškoćama u nekoliko osnovnih škola. Iskustva pomoćnika u nastavi prikazana su kroz uvide u različite aspekte posla pomoćnika koji su se istakli tijekom provedbe polustrukturiranih intervjua. Istraživanjem željelo steći bolji uvid u ulogu pomoćnika u nastavi. Osim stjecanja uvida u poslove, željelo se ukazati i na važnosti podrške unutar škole, važnost odnosa unutar kolektiva, odnosa s roditeljima učenika s teškoćama te odnosa sa samim učenikom s teškoćama. Istraživanjem se željelo prikazati i (ne)zadovoljstvo pomoćnika vezano za određene dijelove njihova posla.

3.2. Metoda istraživanja

3.2.1. Kvalitativno istraživanje

Kvalitativno istraživanje je, prema Berg i Lune (2017) vrsta istraživanja koje se uglavnom fokusira na značenja, koncepte, definicije, metafore, simbole te opise odabrane tematike. Ovakva vrsta istraživanja služi za dobivanje odgovora na pitanja vezana za određena društvena okruženja i na one koji se u njima nalaze/sudjeluju. Upravo kvalitativna istraživanja mogu dati najbolji uvid u odgovore i iskustvo pojedinca u odnosu na promatrani kontekst.

U radu je korištena kvalitativna metoda intervjua, točnije polustrukturirani intervjua. Prema Cohen i sur. (2007), intervjui se koriste s tri najčešća cilja: kao primarni način prikupljanja podataka, kao sredstvo za testiranje postojećih te stvaranje novih hipoteza te kao jedna od više metoda iste vrijednosti u istraživanju. Primjena intervjua je karakteristična za

kvalitativna istraživanja kao jedina metoda prikupljanja podataka, vrlo često koriste se polustrukturirani intervjui koji sadrže veći broj pitanja otvorenog tipa.

3.2.2. Sudionici

U ovom kvalitativnom istraživanju je dobrovoljno sudjelovalo deset pomoćnika u nastavi iz različitih osnovnih škola na području grada Splita, Vrgorca i Makarske. Nakon što je istraživačica, uz odobrenje mentorice, osobno uručila molbe osnovnim školama na području grada Splita, čekala je odaziv koordinatora za pomoćnike u nastavi te samih pomoćnika. Pojedini pomoćnici odbili su sudjelovanje, ali su istraživačici prosljedili kontakte pomoćnika iz Vrgorca i Makarske koji su bili voljni sudjelovati u istraživanju. Na poziv se odazvalo devet pomoćnica te jedan pomoćnik u nastavi. Ispitanici su različitih dobnih skupina te se i duljina njihova rada u ulozi pomoćnika razlikuje. Pa tako najmlađa ispitanica ima 24 godine, a najstarija 46 godina. Raspon radnog iskustva proteže se od jednog mjeseca u ulozi pomoćnika u nastavi do četiri godine rada. Nadalje, njih devet od deset ima završen preddiplomski ili diplomski studij, a svi imaju završen neki od postojećih programa obrazovanja za pomoćnike u nastavi. Važno je napomenuti kako uvjet za odabir ispitanika nije bio završen određen studij, ali je ključna bila završena obuka za rad u ulozi pomoćnika u nastavi.

3.2.1. Instrument

U ovom je radu korišten polustrukturirani intervju (Prilog) kojeg je sastavila istraživačica uz pomoć i odobrenje mentorice. Intervju je sastavljen od šest kategorija koje sadrže pitanja vezana za pojedinu kategoriju. Kategorije su redom: „Generalna pitanja“, „Pitanja orijentirana na vlastito iskustvo rada u ulozi pomoćnika/pomoćnice u nastavi“, „Pitanja vezana za poslove koje obavlja pomoćnik/pomoćnica u nastavi“, „Pitanja vezana za podršku pomoćnicima u nastavi“, „Odnos pomoćnika u nastavi s roditeljima djece s posebnim potrebama“ i „Pitanja vezana za individualna iskustva, stajališta i znanja pomoćnika u nastavi“. Polustrukturirani intervju sadrži sveukupno 29 pitanja raspodijeljenih po prethodno navedenim kategorijama. Prije samih pitanja, napisana je izjava kojom se štiti privatnost ispitanika, učenika, škole i svih njezinih zaposlenika koje su ispitanici spominjali u intervjuima. Nadalje, tijekom intervjuiranja, ispitivačica se koristila dokumentom napisanim u neformalnom obliku koji joj je služio kao podsjetnik o trajanju intervjua, načinu snimanja te općenitim informacijama koje su služile ispitanicima kao uvod u intervju.

3.2.2. Postupak

Svi ispitanici pristali su dobrovoljno sudjelovati u istraživanju. Molbe su osnovnim školama poslane početkom studenog 2021. godine. Tijekom narednih mjeseci ispitanici su se sporadično javljali zbog čega je proces intervjuiranja trajao do kraja lipnja 2022. godine. Sa transkripcijom je ispitivačica započela odmah po prikupljanju svih snimki razgovora. Po završetku transkribiranja i kodiranja, digitalne snimke intervjua su pobrisane.

Pri početku intervjua, ispitanicima je naglašeno kako će njihova imena u transkriptima biti izmijenjena, a imena osnovnih škola, učenika i ostalih djelatnika škola koja se spominju u razgovoru, bit će anonimna. Potom je ispitanicima objašnjeno kako će izgledati intervju, od kojih je kategorija sastavljen i koliko ima pitanja, za slučaj da netko određenu kategoriju pitanja želi preskočiti iz osobnih razloga, nelagode i sl. Ispitanici su zamoljeni da se izražavaju slobodno, odnosno kolokvijalnim govorom te da na pitanja odgovaraju što detaljnije. Pomoćnicima je naglašeno kako je očekivano trajanje intervjua između 40 i 45 minuta. Međutim, trajanja intervjua su varirala od 20 minuta do 60 minuta. Na kraju svakog intervjua, ispitivačica je sudionicima naglasila kako će poslije transkripcije i kodiranja izbrisati sve snimke te kako u bilo kojem trenutku mogu zatražiti od ispitivačice izostavljanje njihovog intervjua iz istraživanja. Ponovno je napomenuto i da su svi podaci o njima samima, školama, učenicima, roditeljima učenika i djelatnicima škola anonimni.

Po završetku prikupljanja snimki svih intervjua, intervjui su transkribirani, a snimke su potom izbrisane. U transkriptima su izmijenjeni svi podaci koji bi mogli ugroziti identitet samih ispitanika i/ili osnovnih škola, učenika, njihovih roditelja te djelatnika škola. Svi intervjui su prepisani doslovno i nije se izbacivao sadržaj koji nije bio relevantan za određenu temu. Kako bi se zaštitio identitet pomoćnika, svakom od njih je pridružena osobna oznaka ovisno na temelju redosljeda kojim su ispitivani. Pa tako prvi ispitanik odnosno pomoćnik ima oznaku „P1“, a posljednje ispitanici imaju oznaku „P10“.

3.3. Metoda analize podataka

Po provođenju svih polustrukturiranih intervjua, istraživačica je od ispitanika prikupila potrebne snimke i podatke. Prije same organizacije podataka, uslijedilo je transkribiranje. Proces transkripcije proveden je na tradicionalan način bez korištenja *word to text* programa (Lune i Berg, 2007), odnosno preslušavanjem snimki i simultanim zapisivanjem sadržaja. Po završetku transkripcije, pregledani su svi intervjui te je uslijedio proces kodiranja (Saldaña,

2009). Kodiranje je, prema prethodno navedenom autoru, karakterističan način kategorizacije podataka kod kvalitativnih istraživanja. Ono se odnosi na pridodavanje određenog atributa (može biti jedna, više riječi ili čitav tekst) određenom segmentu intervjua putem kojeg se kasnije analiziraju prikupljeni odgovori. Istraživačica je koristila otvoreni tip kodiranja koji je uobičajen za početnička kvalitativna istraživanja. Upotrijebljen je taj tip kodiranja jer na jasan način prikupljene podatke odvaja u kategorije koje kasnije služe kao determinanta za samu raspravu.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Pomoćnici u nastavi smatraju se tzv. „sivom zonom“ unutar obrazovnih ustanova gdje se često ne smatraju ravnopravnima s ostalim djelatnicima pojedine škole. Za obavljanje posla pomoćnika u nastavi potrebno imati završeno srednjoškolsko obrazovanje te program obrazovanja za pomoćnike u nastavi. Među pomoćnicima je uočljivo veliko nezadovoljstvo nedostatnim plaćama koje ovise o pojedinoj županiji, ali i količini odrađenih sati tjedno što ovisi o samom rasporedu sati učenika s teškoćama. Važno je naglasiti da je obrazovanje pomoćnika u nastavi regulirano Standardom zanimanja za pomoćnike u nastavi koji je upisan u Hrvatski registar standarda zanimanja (MZO, 2021b). Ipak, ne postoji univerzalan program za obrazovanje pomoćnika u nastavi zbog čega spremnost za rad i poznavanje pojedinih teškoća u razvoju varira od pomoćnika do pomoćnika. Svakako, iskustva pomoćnika u nastavi ponajviše su oblikovana odnosom s djetetom s kojim rade, ali i njegovim roditeljima te suradnjom sa stručnom službom i učiteljima/nastavnicima. Većina ispitanih pomoćnika izjavila je kako svoj rad u ulozi pomoćnika ne vide kao stalno zaposlenje zbog nedostatnih plaća, ali i emocionalne, a ponekad i fizičke, zahtjevnosti posla. Ipak, razlozi poput emocionalne povezanosti s učenikom s teškoćama te pozitivnih iskustava u radu s učenicima su najčešće poticaj pomoćnicima u nastavi za nastavljanim obavljanja svog posla.

4.1. Obrazovanje, prethodno iskustvo i motivacija pomoćnika u nastavi

Kako je prethodno u ovom radu ustanovljeno, za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi nije potrebno visoko obrazovanje. Potrebna je završena četverogodišnja srednja škola te je obavezno pohađanje programa obrazovanja za pomoćnike u nastavi prema vlastitom izboru. Sedam od deset ispitanih pomoćnika završilo je pet godina studija na različitim visokoškolskim studijskim programima, njih dvoje je završilo tri godine visokoškolskih studija, a jedan od ispitanika nema visokoškolsko obrazovanje. Točno je pola ispitanika prošlo kroz obrazovanje koje je na određen način povezano s nekim od poslova koje obavlja pomoćnik u nastavi.

„Završila sam razrednu nastavu na fakultetu prirodoslovnih i matematičkih odgojnih znanosti na Sveučilištu u Mostaru. Znači, magistar sam primarnog obrazovanja.“ (P1)

„Magistrica sam primarnog obrazovanja uz završen modul za informatičko obrazovanje i imam završenu edukaciju za pomoćnike u nastavi.“ (P2)

„Prvostupnica povijesti umjetnosti i filozofije na Filozofskom fakultetu u Splitu, tečaj hrvatskog znakovnog jezika i sada tečaj za pomoćnika u nastavi za rad sa djecom s poteškoćama.“ (P4)

„Završila sam diplomski studij edukacijske rehabilitacije, znači, magistar sam edukacijske rehabilitacije.“ (P6)

„Diplomirani profesor engleskog i povijesti. (...) Samo neko vrijeme kao odgajatelj u ženskom đlačkom domu i par miseci u jednoj školi.“ (P7)

Ispitanici koji su radili poslove slične onima pomoćnika u nastavi te su i završili studijske programe koji se vezuju uz odgojno-obrazovni rad, bili su više pripremljeni za rad i za poslove koji su ih kasnije čekali. Također su imali znatno manje nedoumica u svom radu od ostalih ispitanika s obzirom na prethodni doticaj sa školom. Svi od ispitanih pomoćnika u nastavi imaju završen jedan od programa za obrazovanje pomoćnika u nastavi. Programe su upisivali prema vlastitom izboru. Svaki od programa za obrazovanje pomoćnika u nastavi ima različit fond nastavnih sati, a uz to, neki od njih nude praksu, dok se drugi oslanjaju većim dijelom na teorijska znanja. Polaganjem usmenog i/ili pismenog ispita, ispitanici su stekli diplomu pomoćnika u nastavi te mogućnost da se zaposle u istoimenoj struci.

Programi obrazovanja u nastavi variraju ne samo fondom nastavnih sati i cijenom već i uključivanjem prakse u svoje programe. Određeni broj tečajeva ne nudi praksu, dok drugi nude u ona obično traje između dva i četiri tjedna. Tijekom provođenja intervjua, primijećeno je kako određen broj ispitanika nije prošao praksu, a za koju smatraju da bi im uvelike pomogla u budućem radu s djecom s teškoćama. Na postavljeno pitanje o mjeri u kojoj je obuka ispitanike pripremila za rad u ulozi pomoćnika u nastavi s obzirom na (ne)postojanje prakse, odgovori su bili šaroliki:

„Kad ideš na brže tečajeve, jednostavno nemaš praksu i samo imaš teoriju. Ti u toj teoriji samo naučiš sve moguće poteškoće koje se mogu nalaziti u određenim ustanovama, ali ti ne naučiš i tebi niko ne govori šta možeš raditi s dicom.“ (P2)

„U velikoj mjeri. Najviše praksa koju san ima dva tjedna koju ostali tečajevi, izgleda, ne nude ili skraćuju ili preskaču. Ja smatram da mi je ona užasno puno pomogla.“ (P7)

„Obuka je bila od 20 sati. Da ti neki općeniti okvir. Dobili smo skriptu od 60 stranica i otprilike ti kaže s čime se možeš susresti. Nekakve generalne smjernice jesu...“ (P8)

(Ne)postojanje prakse u programu obrazovanja za pomoćnike u nastavi ne mora nužno određivati način na koji će pomoćnici u nastavi odrađivati svoj posao. Kako su neki od ispitanika kroz razgovor izjavili, obuka, a nekad i praksa, samo u određenoj mjeri mogu pripremiti buduće pomoćnike u nastavi za rad pošto će se, a to je vrlo vjerojatno, kroz rad sretati sa različitim učenicima i različitim vrstama teškoća. Analogno tome, pomoćnicima je postavljeno i pitanje povezano s učenjem kroz rad koje se često pokazuje boljim načinom učenja negoli sama edukacijom predodređena praksa.

„Baš, eto, prilikom učenja kroz rad smatram da ću tako puno bolje naučiti, nego da idem na bilo kakve edukacije.“ (P1)

„I definitivno učim bolje kroz rad. Jedno je teorija, a drugo je praksa.“ (P4)

„Naravno, učim bolje kroz rad. Planiram se više obrazovati u polju edukacijske rehabilitacije tako da planiram još učiti o djeci s teškoćama i osoba s invaliditetom.“ (P6)

„Učim bolje kroz rad. Triba samo uočiti neke obrasce ponašanja i ponašati se u skladu s njima.“ (P7)

Unatoč odgovorima pomoćnika, teorija je ipak neizostavan dio svakog oblika obrazovanja jer ona ipak daje generalni uvid u odabranu tematiku.

4.1.1. Volontersko iskustvo pomoćnika u nastavi

Volontiranje se smatra najnesebičnijim načinom provođenja slobodnog vremena. Ono ujedno može predstavljati izvrsnu uvertiru u rad pomoćnika u nastavi gdje pomoćnik, nadalje, treba biti nesebičan, darežljiv s pažnjom i vremenom te empatičan. Neki od ispitanika volontirali su barem jednom tijekom života unutar različitih udruga te su bili u izravnom kontaktu sa štíćenicima raznih udruga. Uz volontiranje, rad u sličnim zanimanjima je ispitanicima donio potrebno iskustvo za poslove koje će kasnije obavljati u ulozi pomoćnika u nastavi. Svakako, odgovori na pitanje o volonterskom iskustvu bili su različiti pošto dio ispitanih pomoćnika u nastavi nije imalo iskustvo s volontiranjem niti s poslovima sličnima poslu pomoćnika u nastavi zbog čega pri zaposlenju u ulozi pomoćnika u nastavi nisu znali što točno očekivati.

„Nisam baš imala iskustva sa volontiranjem, ali sam povremeno održavala privatne poduke iz različitih predmeta za osnovnu i srednju školu.“ (P2)

„Nisam nikad formalno, nego bi uvijek ulijetala u neka manja događanja. Tipa, vodila sam bila slijepu djecu u muzeje, tako da to ne mogu nazvat baš volontiranjem.“ (P4)

„Volontirala sam tokom fiksa i imala sam svake godine praksu barem tjedan ili dva tako da sam se susrela s djecom s teškoćama.“ (P6)

„U principu ne, osim prakse koju sam ima u Centru.“ (P7)

„Nikakvo iskustvo s volontiranjem. Samo neko vrijeme kao odgajatelj u ženskom đaćkom domu i par miseci u jednoj školi.“ (P8)

„Jesam, volontirala sam u udruzi osoba s Down sindromom možda nekih godinu dana.“ (P9)

Pološki-Vokić, Marić i Horvat (2013) objašnjavaju u svom istraživanju kako je volontiranje jedan od pokazatelja razvijenog društva zbog čega je važno poticati mlade ljude na volontiranje. Kroz volontiranje je moguće naučiti mnogo o različitim sferama ljudskog djelovanja te se na njega često gleda kao na dvodimenzionalan tip djelovanja, a to bi značilo da jedna dimenzija predstavlja altruizam, a druga egoizam. Nije moguće iz volonterskog iskustva u potpunosti isključiti egoističnu dimenziju pošto volonteri uvijek sa sobom ponesu nova saznanja, ne samo o određenom poslu, već i o samima sebi. Stoga je volontiranje kao uvertira u posao pomoćnika u nastavi nešto što bi za kvalitetan budući rad u ulozi pomoćnika trebalo biti neophodno.

4.1.2. Motivacija za rad u ulozi pomoćnika u nastavi

Najčešća podjela vrsta motivacije jest na intrinzičnu i na ekstrinzičnu motivaciju (Reeve, 2010. prema Krstinić i Pauković, 2020). Intrinzična motivacija javlja se kod osoba koje su zbog vlastite znatiželje, stavova, sklonosti ili vrijednosti, spremne izvršiti određeni zadatak odnosno doseći određeni cilj. Pri tom, ne trebaju postojati vanjski stimulansi (primjerice određena vrsta nagrade ili kazne). S druge strane, ekstrinzična motivacija ponajviše proizlazi iz vanjskih stimulansa. Dakle, osoba koja je ekstrinzično motivirana za obavljanje određenog zadatka, očekivat će shodno tome neku vrstu nagrade (uglavnom materijalne).

Jedan dio intervjua korištenog u ispitivanju posvećen je motivaciji i razlozima zbog kojeg ispitanici rade posao pomoćnika u nastavi. S obzirom na dobivene odgovore, vidljivo je kako je malen broj ispitanika intrinzično motiviran za rad u ulozi pomoćnika u nastavi. Ostali

navode kako su odabrali ovo zaposlenje jer je ono trenutno najbliže njihovoj struci ili, pak, trebaju nekakav izvor prihoda.

Intrinzično motivirani ispitanici u slijedećim citatima navode svoje razloge zaposlenja u struci pomoćnika u nastavi:

„Možemo reć da sam postala pomoćnica da steknem još jedno iskustvo. Jer meni, u principu, to iskustvo pomaže da u nastavi radim sa dicom.“ (P2)

„Obožavam ljudima pomagati. Vidim se kao netko ko radi s djecom svakako.“ (P5)

„Pa volim djecu i čini mi se da djeca dobro reagiraju na mene. Imam i nećaka i često sam s njim i to me nekako potaknulo najviše.“ (P9)

S druge strane, ekstrinzično motivirani ispitanici navode svoje razloge zbog kojih rade u struci pomoćnika u nastavi:

„Postala sam pomoćnica u nastavi jer, nažalost, nisam imala priliku da radim u svojoj struci pa sam uzela ono što mi je život tog trena pružio.“ (P1)

„Pa, iskreno, nezaposlenost. Pošto ne mogu pronaći posao u struci, ovde mi se ponudila prilika da uskočim kao zamjena i zato sam radila šest mjeseci kao pomoćnica.“ (P3)

„Pa zato šta je bilo nekako najbliže mojoj struci. Ja nisan mogla nać nikakvu zamjenu ni ništa. A nakon nekih godina života ti treba neki konkretan prihod.“ (P8)

Ekstrinzično motivirani ispitanici navode kako im je za život potreban određen prihod dok se ne zaposle u struci za koju su se inicijalno predodredili. Naravno, motiviranost radnim stažem ili novčana zarada ne znače nužno i lošije obavljanje posla pomoćnika u nastavi. Smatraju kako posao pomoćnika ipak nije vrsta radnog mjesta na kojem bi se zadržavali duže, ali si u međuvremenu ne mogu priuštiti da budu nezaposleni.

4.2. Suradnja pomoćnika u nastavi s roditeljima i školom

4.2.1. Pomoćnici u nastavi i roditelji učenika s teškoćama

Potreba za komunikacijskom bilježnicom. Osim primarnog odnosa pomoćnik-učenik s teškoćama, pomoćnik u nastavi dužan je uspostaviti dobar odnos s roditeljem/roditeljima/skrbnikom učenika s teškoćama. Prema Priručniku za pomoćnike u nastavi (2017), najčešće kao komunikacijski medij predlaže se posjedovanje komunikacijske bilježnice. Putem ove bilježnice pomoćnik roditelju ostavlja povratnu informaciju o djetetovim zadaćama, ponašanju i iskustvima određenog dana tijekom nastave. Komunikacijsku bilježnicu na kraju nastave pomoćnik predaje učeniku ili roditelju/skrbniku koji potom čita pomoćnikove bilješke i po potrebi i sam piše određene prijedloge za daljnji rad. Ona se po završetku školske godine kao dio dokumentacije predaje koordinatoru pomoćnika u nastavi. Međutim, danas se komunikacijska bilježnica koristi sve manje te određene škole ne stavljaju prevelik naglasak na nju pošto roditelji/skrbnici s pomoćnikom mogu razgovarati izravno poslije nastave ili putem mobilnih uređaja.

Primijećeno je kako su ispitani pomoćnici u nastavi malo ili gotovo nikako koristili komunikacijske bilježnice.

„Svakodnevno. Bilježnica, pozivi, poruke.“ (P8)

„Imali smo komunikacijsku bilježnicu. Ali nisam imala veliku potrebu previše pisat jer bi oni sami sebi zabilježili šta su radili i šta imaju za domaći. A neke stvari bi i usmeno iskomunicirala.“ (P9)

Potrebno je napomenuti kako je samo jedna ispitana pomoćnica u nastavi koristila komunikacijsku bilježnicu kao jedini vid komunikacije ističući kako su roditelji bili protivni mišljenju da njihovo dijete treba pomoćnika u nastavi:

„Nisam upoznala roditelje, bila sam samo pred kraj školske godine. Učiteljica je kontaktirala sve roditelje putem Whatsapp o svim informacija, pa tako i o tome da je u razredu nova asistentica. Zapisala bih nekad nešto učeniku u komunikacijsku bilježnicu pa je mama tako znala da netko s njenim djetetom radi. Informirala sam je da je dijete imalo jednom napad frustracije tj. bijesa. Ali tu je bilo problema s ostalim učenicima di su roditelji odbijali prihvatit da im dijete ima neku dijagnozu i da im je potreban asistent pa sam na neke suptilne način tijekom nastave morala pomagat tim učenicima jer oni kao ne bi trebali imat asistenta jer nemaju rješenje.“ (P4)

Sličan slučaj pronalazimo i kod još jedne od ispitanih pomoćnica koja je s roditeljima učenika s teškoćama mogla komunicirati samo posredstvom stručne službe. Roditelji, u njezinom slučaju kao i u prethodnom, nisu smatrali kako njihovo dijete treba pomoćnika u nastavi. U tom slučaju se informacije nisu mogle prenositi čak niti putem komunikacijske bilježnice. Bilježnicu bi bilo dobro koristiti uvijek, bez obzira na komunikaciju putem mobilnih uređaja jer ona u opipljivom obliku čuva informacije koje mogu koristiti i pomoćniku u nastavi za daljnji rad, ali i roditeljima kao podsjetnik na zadaće njihova djeteta.

Roditelji učenika s teškoćama i njihovo prihvaćanje uloge pomoćnika u nastavi. Svi ispitani pomoćnici nisu imali idealna iskustva s roditeljima učenika teškoćama u smislu prihvaćanja teškoće njihova djeteta ili nijekanja poteškoća njihova djeteta. Ispitujući pomoćnike u nastavi pokazalo se kako je većina njih inicijalno pokazala određenu razinu straha i suzdržanosti koji se odnose upravo na komunikaciju s roditeljima:

„Što se tiče roditelja mog učenika, stvarno je moja komunikacija česta i roditelji su jako pristupačni. I to je zapravo bio jedan od mojih većih strahova kad sam se uputila na ovaj posao – kako će roditelji prihvatiti? Jer, i sama si čula da ima bezbroj situacija u kojima ljudi nastoje negirat to sve sa svojim djetetom, svaku poteškoću zataškati ili nešto slično tome.“ (P1)

„Ja nisam imala nikakvu komunikaciju s roditeljima. (...) Pokušala sam sa razrednicom, edukacijskom rehabilitatoricom u posebnom odjelu, ali jedini način na koji smo mi mogli komunicirati je bilo preko stručne službe. (...) S obzirom da njegovi su roditelji smatrali da njihovo dijete ne treba pomoćnika u nastavi, čak da ne treba ići u poseban odjel.“ (P6)

Roditeljima učenika s teškoćama važno je pristupiti kao osobama koje ipak najveći dio vremena provode sa vlastitim djetetom te su upravo oni ti koji znaju najviše o vlastitom djetetu, njegovoj osobnosti i njegovoj teškoći. Roditelj bi trebao predstavljati veliku podršku pomoćniku, ali ujedno biti i izvor savjeta i znanja o njihovu djetetu. Često se na marginu stavlja činjenica da je i samim roditeljima veoma izazovan odgoj djeteta koje ima bilo kakvu vrstu teškoće, posebice jer većina roditelja nema potrebna znanja za rad s djetetom s teškoćama. Autorice Vlah, Ferić i Raguz (2019) u svojem se istraživanju osvrću upravo na prepreke s kojima se suočavaju roditelji djece s teškoćama. Roditeljima je ponekad teško potražiti pomoć i potrebnu podršku zbog straha, neznanja ili srama, a što se kasnije može negativno reflektirati ne samo na njihovo mentalno zdravlje, već i na razvoj, uspjeh i obrazovanje njihova djeteta.

Zbog navedenih razloga mogući su i propusti i teškoće u komunikaciji s pomoćnicima u nastavi njihove djece.

Roditelji i pružanje savjeta i podrške pomoćnicima u nastavi. Poželjno je da pomoćnici u nastavi i roditelji učenika s teškoćama imaju dobre odnose i komunikaciju radi dobrobiti i napretka učenika. Ono što roditelj može napraviti pri upoznavanju s pomoćnikom njihova djeteta jest pomoćniku dati potrebne informacije o poteškoći njihovog djeteta, mogućim preprekama na koje mogu naići u radu s njihovom djecom te dati generalne smjernice za rad s njihovim djetetom pošto se pretpostavlja kako je roditelji taj koji u najširem smislu poznaje vlastito dijete.

Ispitani pomoćnici u nastavi uglavnom su imali pozitivna iskustva vezana za podršku koju su im pružali roditelji tijekom rada s njihovim djetetom. Neki od ispitanika, kako je vidljivo iz prethodnih citata, ipak nije imalo poželjne (ili ikakve) odnose s roditeljima učenika s kojim su radili. Ispitanici koji su imali podršku roditelja učenika s teškoćama navode i različite načine na koje su ih roditelji upućivali u rad s njihovim djetetom te savjete koje su im tijekom njihova rada davali:

„Najveću podršku za obavljanje svog posla imam ponajviše od njegovih roditelja. Oni mi daju najviše smjernica i u školi i van škole.“ (P1)

„Davala mi je mama savjete. Ono šta bi ona pratila doma, javila bi mi kako nešto utječe na njega. (...). To su oni doma upratili pa bi mi ona sve te promjene u ponašanju javila. Kad primijeti nešto, ona mi javi.“ (P2)

„Davala mi je jako korisne savjete. Uvijek sam je mogla nazvat, uvijek sam joj mogla reć šta god bi bilo, čim bi bio neki problem.“ (P3)

„U startu smo imali otvoren odnos i redovitu komunikaciju tako da su imali povjerenja. Davali su mi i savjete i govorili ako je on taj dan na primjer loše volje.“ (P8)

4.2.2. Nastavnici i učitelji kao vid podrške pomoćnicima u nastavi

Uz roditelje, učitelji, razrednici i predmetni nastavnici su osobe koje provode značajan dio vremena s učenikom s teškoćama. Oni također dobro poznaju obrazovne navike učenika, svjesni su njihovih obrazovnih kapaciteta i shodno njima moraju prilagoditi nastavni sadržaj kako bi učenik s teškoćom mogao uz nevelike napore doseći svoj obrazovni potencijal. Međutim, problemi se javljaju kada nastavnici nemaju znanja za prilagodbu sadržaja učeniku s

teškoćama pošto su nedostavno upoznati s određenim teškoćama. Iz toga se javlja potreba za većim brojem edukacija koje pokrivaju teme prilagodbe nastavnog sadržaja učenicima s teškoćama. Zbog navedenih razloga, nastavnici u nekim slučajevima ne pripremaju zaseban nastavni materijal i zadatke namijenjene samo za učenika s teškoćom. Tada je pomoćnik u nastavi taj koji mora pronaći način da učeniku s teškoćom prikaže gradivo na što razumljiviji način.

Podrška i odnosi uvelike ovise i o tome je li učenik s teškoćama u posebnom razrednom odjelu te pohađa li razrednu ili predmetnu nastavu. Učenici s teškoćama unutar posebnih razreda ili koji pohađaju razrednu nastavu obično imaju bliže odnose s učiteljima te zbog manjeg opterećenja gradivom, učitelji uspijevaju izdvojiti vrijeme za učenike s teškoćama i njihove pomoćnike te za prilagodbu sadržaja. Kod viših uzrasta s dolaskom predmetne nastave dolazi i veći broj nastavnika odnosno veći raspored sati i predmeta. Samim time, od svakog predmetnog nastavnika zahtijevalo bi se da pripremljeni sadržaj prilagođavaju učeniku s teškoćama. Neki ispitanici su se izjasnili kako su imali podršku nastavnika, dok su ostali imali drugačija iskustva što prikazuju slijedeći citati:

„U velikoj mjeri surađujem i s njegovom učiteljicom vezano za te odgojne predmete na kojima je on prisutan. Učiteljica mi daje naputke što i kako bi s učenikom trebala obaviti kroz određene sate. (...) Pruža mi, dakle, podršku verbalno, ali i s materijalima koje taj dan treba s učenikom proći.“ (P1)

„Svaki bi nastavnik rekao da je tu šta god da treba. Kad bi se bližili ispiti, ja bi ih uvijek pitala da mi daju smjernice, da mi daju pomoć oko pripreme. (...) Pa, na primjer, iz pojedinih predmeta bi dobila pitanja koja će dobiti na ispitu ili ispitivanju, od nekih bi dobila okvirno na šta da se bazira pa bi ja njoj izvukla par bitnih pojmova. Ono, bilo je raznih vrsta komunikacije između mene i nastavnika.“ (P3)

„Suradnja s učiteljicom je bila super u smislu davanja rasporeda, upućivala me na vrijeme o tome šta se događa s djecom. Ali smatram da se ona trebala malo više potruditi oko suradnje s učenicima tijekom sata.“ (P4)

„S onima koji su htjeli sam surađivala, ali bilo je i nastavnika koji nisu to htjeli. (...) Neki su pružali, neki ne. Pa, ovi koji su pružali, uglavnom bi mi davali upute što trebam raditi s djetetom. Pripremili bi mi posebne materijale, razgovarali bi sa mnom, razgovarali bi o tome što učenik želi, ... Ali, naravno, bilo je i nastavnika koji nisu cijelu školsku godinu primjećivali učenika, a ni mene.“ (P6)

„U velikoj mjeri surađujem. (...) Ako nešto ne znam, onda pitam. (...) Komunikacija je okay. Samo bi volila da neki nastavnici više uključuju njega u rad.“ P(8)

Može se iščitati kako ponekad učenici s teškoćama znaju proći nezamijećeno unutar učionica. Stoga uz svaki vid podrške kojeg zakonski pomoćnici u nastavi moraju obavljati, u određenim situacijama primorani su i prilagođavati gradivo učeniku što ipak nije dijelom njihovih zakonom propisanih obveza. U takvim situacijama važno je imati dobre odnose s nastavnikom te pravovremeno raspraviti o nedostacima koji mogu u obrazovnom smislu naštetiti učeniku s teškoćama.

4.2.3. Stručni suradnici podrška pomoćnicima u nastavi

Svaka škola koja zapošljava pomoćnike u nastavi treba imati koordinatora pomoćnika u nastavi. To su uglavnom stručni suradnici, najčešće edukacijski rehabilitatori, pedagozi ili psiholozi. Oni prate rad pomoćnika u nastavi, zaprimaju njihove mjesečne izvještaje te služe kao podrška pomoćnicima u smislu pronalaženja optimalnih rješenja za rad s učenikom s teškoćama. Pomoćnicima u nastavi je jako važno imati dobru komunikaciju sa stručnim suradnicima jer počesto učitelji ili predmetni nastavnici neće imati odgovore na sva pitanja koja bi im pomoćnici mogli postaviti. Događa se kako se komunikacija između pomoćnika u nastavi i stručne službe, odnosno koordinatora pomoćnika u nastavi, svodi samo na mjesečne izvještaje o radu s učenikom s teškoćama i na dnevnik rada. Komunikacija može ovisiti i o inicijativi i interesu samih pomoćnika. Svakako, iskustva, kako ćemo vidjeti, variraju:

„Podrška stručnih suradnika je, konkretno u mojoj školi, najslabije izražena, zbog toga što je moja škola uključena u jedan europski projekt. Puno se putuje, jako malo su prisutni, a i u tim vremenima kada su na nastavi, odnosno u školi, nije im baš prioritet da iskomuniciraju sve sa asistentima, što bi bilo potrebno.“ (P1)

„Zapravo sam, uz pedagoginju, imala najviše potpore od ove kolegice šta je isto bila pomoćnica. (...) S pedagoginjom bi jednom misečno popričali, samo da ona vidi kako nam napreduje rad.“ (P2)

„Unutar škole mi daje smjernice stručna služba. Znači, naša psihologica, edukacijska rehabilitatorica i pedagoginja. One su mi dosta savjeta davale i bile su mi podrška. (...) . Na tjednoj bazi jednom sigurno, a nekad i 2-3 puta tjedno bi bila kod njih jer bi htjela iskomunicirat nešto u šta nisam bila sigurna.“ (P3)

„... od pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora i knjižničarke, ravnatelja. Imala sam potpunu podršku. Pa uglavnom sam se konzultirala sa edukacijskim rehabilitatorom iz posebnog odjela.“ (P6)

„Kontakt je minimalan, ali ne osjećam potrebu za većim kontaktom. (...) Pri zaposlenju sam ima jedan kratak, ali dovoljno informativan razgovor sa stručnom službom, a nakon toga više-manje učiteljica.“ (P7)

„Pa nisam, ali nisam ju (podršku) konkretno ni tražila jer sam još nova u svemu ovome. Ali nije mi nitko ni ponudio nikakav razgovor. Rečeno mi je da vodim dnevnik rada i dobila sam nekakve upute ukratko.“ (P9)

„S rehabilitatoricom svaki dan i svaki sat, a psihologica svaki mjesec, uglavnom radi izvještaja.“ (P10)

Kontakt sa stručnom službom u nekim od slučajeva ovisi i o interesu i o inicijativi samih pomoćnika. Neki od ispitanika izjasnili su se kako im u potpunosti odgovara kontaktirati stručnu službu samo onda kada je to doista potrebno, a to je uglavnom u slučajevima predavanja mjesečnog izvještaja. S druge strane, pomoćnici koji imaju najučestaliji kontakt sa stručnim suradnicima su pomoćnici koji rade unutar posebnih razreda. Naime, u posebnim razredima nastavu ne provode nastavnici ni učitelji, već edukacijski rehabilitatori koji zasebno svakom od učenika prilagođavaju sadržaj ovisno o njihovoj teškoći i uzrastu, ali i blisko surađuju s pomoćnicima dajući im savjete kada god se za to ukaže potreba.

Određen broj ispitanika koji nisu radili unutar posebnih razreda, pokazali su visoku razinu inicijative u komunikaciji sa stručnim suradnicima. Smatraju kako su oni legitiman izvor znanja i valjan oslonac kada sami nisu sigurni kako postupiti u određenim situacijama u radu s učenicom s teškoćama. Podrška stručnih suradnika bitan je faktor u radu pomoćnika u nastavi, a komunikaciju bi u idealnim uvjetima trebali inicirati i pomoćnici i stručni suradnici.

4.3. Vrste teškoća učenika i opseg poslova pomoćnika u nastavi

4.3.1. Pomoćnici u nastavi u susretu s različitim vrstama teškoća

Poznavanje učenikove teškoće. Kako bi dobili zvanje, a kasnije i posao, pomoćnici u nastavi trebaju završiti neki od postojećih programa za obrazovanje pomoćnika u nastavi. Ovisno o programu, kako je već ustanovljeno, pomoćnici mogu, a i ne moraju proći određen broj sati praktičnog rada. Određena istraživanja poput onog koje su proveli Penić, Jurković-

Penić i Maglić (2020) bave se samoprocjenom pomoćnika povezanom sa specifičnom teškoćom koju učenik može imati. U istraživanju su sudjelovali i pomoćnici koji su radili, ali nisu imali završenu obuku odnosno program obrazovanja za pomoćnike u nastavi. Samim time postaje upitno na temelju čega su se takvi pomoćnici u nastavi (koji, očito, nisu pomoćnici u nastavi pošto nemaju nikakvu završenu edukaciju koja bi im dala to zvanje) uspjeli prijaviti, a kasnije i dobiti radno mjesto pomoćnika u nastavi. Prema izjavama nekih od ispitanika, u školama su nerijetko bile zapošljavane osobe na radnim mjestima pomoćnika u nastavi koji su po sklapanju ugovora bili obvezani završiti kratku edukaciju od otprilike dvadeset sati.

Neki od pomoćnika odslušaju manji broj sati predavanja te odmah polažu ispite. Nameće se pitanje o tome je li uopće postoji edukacija koja bi pomoćnike mogla dovoljno upoznati sa svakom teškoćom s kojom bi se u radu mogli susresti te koliko. Odgovori ispitanika su različiti, a tome pridonosi i činjenica kako su se neki od njih obrazovali u znanostima bliskima radu s učenicima s poteškoćama (npr. neki od ispitanika završili su fakultet edukacijske rehabilitacije, učiteljski fakultet i sl.):

„S obzirom na obrazovanje koje imam i da smo mi na fakultetu bili upoznati sa takvim situacijama, upoznati smo s tim šta znači bit u spektru autizma i šta sve može spadati u spektar autizma, amo reć da sam bila dovoljno upoznata ...“ (P2)

„Susrela sam se sa teškoćama učenja, intelektualnim teškoćama, motoričkim teškoćama, sve to tijekom faksa. (...) Pa, s obzirom da sam završila faks edukacijske rehabilitacije, pet godina sam učila o djeci s teškoćama ...“ (P6)

Primijećeno je kako neki od pomoćnika tijekom ispitivanja nisu točno znali definirati poteškoću koju je imao učenik s kojim su radili. Tomu razlog može biti nedovoljno poznavanje nomenklature ili pak greška roditelja i stručnih suradnika koji su propustili pomoćniku izreći točan naziv dijagnoze koju dijete ima te same karakteristike koje dijete s određenom dijagnozom može imati:

„Moja učenica s kojom sam ja radila, ona je imala bolest „3X“ odnosno „superžena“. To je njoj uzrokovalo te intelektualne poteškoće i veliki problem u socijalizaciji sa ostalim učenicima. (...) Iskreno, nisam bila toliko upoznata. Prvi put sam čula za ovu bolest koju je ona imala.“ (P3)

„U praksi je (teškoću) prilično dobro znam, a prije zaposlenja su mi je naglasili i dali neke smjernice. Formalno, nisan uopće upoznat s njom.“ (P7)

„Prvom učeniku u prvoj školi mi nisu ni rekli dijagnozu. Redovni razred, ali prilagođeni program.“ (P8)

„Zapravo ne znam ni kod jednog ni kod drugog točno koja je dijagnoza. Meni je samo rečeno da je dijete hiperaktivno i unutar redovnog razreda je. (...) Kroz razgovor s roditeljima bi neke stvari otkrila. Kroz razgovor s učiteljicom i kroz rad bi vidila.“ (P9)

Pri zaposlenju, pomoćnicima u nastavi iznimno je važno reći koju teškoću ima učenik s kojim bi trebali raditi. Na taj bi način pomoćnik u nastavi imao priliku ocijeniti vlastite mogućnosti i znanja vezana za rad s osobom s određenom teškoćom. Kada pomoćnik zna o kojoj je teškoći riječ, tada bi imao pravo i odbiti posao, ako smatra da je za njega previše fizički (ako učenik ima poteškoću koja zahtijeva podizanje učenika, vođenje učenika, guranje kolica i slične fizičke napore) ili pak zahtijeva značajan emocionalni angažman (u smislu da pomoćnik smatra kako se ne bi znao psihički nositi s učenikovom teškoćom jer bi mu potencijalno pretjerano utjecala na raspoloženje i motivaciju).

Poznavanje pojedine teškoće iznimno je važno. Jasno je kako se ista teškoća kod različitih učenika neće na jednak način manifestirati. U obzir valja uzeti i osobine samog učenika te kontekst u kojem je odrastao. Ipak, postoje slične karakteristike koje se javljaju kod učenika s istom dijagnozom te su one vrijedne uzimanja u obzir. Što pomoćnik bolje poznaje učenikovu teškoću, tim ima više razumijevanja za učenika te na taj način nauči bolje djelovati unutar učenikovih okvira.

Djelovanje prema vlastitom nahođenju kada edukacija nije dostatna. Neke od glavnih uloga pomoćnika u nastavi, posebice iz perspektive učitelja i nastavnika odnosi se na podršku u učenju, ponašanju te u obavljanju školskih zadataka (Igrić, Marinić i Maljevac, 2021. prema Matejčić i Bambir 2018). Pomoćnici u nastavi u radu s djecom s teškoćama trebaju djelovati u skladu s naučenom teorijom, zakonima i priručnicima te ponajviše u skladu s osobnošću samog djeteta i prirodom teškoće koju imaju. Najčešće se naglasak stavlja upravo na obavljanje školskih zadataka koje u suradnji s učiteljima i nastavnicima prilagođavaju učeniku s teškoćama. S druge strane, zapostavljaju se zadaci koji se odnose na socijalizaciju, igru, međuučeničke odnose te na potencijalne prepreke ili frustracije koje učenik s teškoćama može doživjeti u školskom okruženju.

U određenim situacijama u pitanje se dovodi i dostatnost samih programa obuke za pomoćnike u nastavi. Kako je prethodno zaključeno, analizirajući odgovore ispitanih pomoćnika, obuka se nije uvijek pokazala dovoljnom, a to se primjećuje posebice kada se

učenici s teškoćama susreću sa situacijama koje im uzrokuju neugodne emocije. Većina ispitanika navela je da u određenim situacijama djeluju prema vlastitom nahođenju.

„... postupam ponekad prema vlastitom instinktu. Najviše u situacijama kada se treba brzo reagirati.“ (P1)

„Ne možemo se voditi uvijek onim šta je napisano u knjizi jer nije svaki slučaj isti. Realno, može neko dite imati disleksiju ili disgrafiju, ali ne znaš u kojoj mjeri. Svako dite je drugačije. I onda ne možeš ti po udžbeniku ili nekoj skripti, koja je tebi napisana, se odnositi prema tome ka „je to je tako, to mora bit tako“.“ (P2)

„Samo sam instinktivno djelovala kod onih poteškoća s kojima sam se već susrela. Pristupala sam s poštovanjem, da poštujem želje i volju tog djeteta.“ (P4)

„U stopostotnoj mjeri postupam prema vlastitom nahođenju.“ (P7)

„Da, dosta po osjećaju. Posebno kad sam bila u redovnom razredu jer ni učiteljica nije znala baš o svemu tome, pa smo zajedno radile.“ (P10)

Kako bi uopće mogli postupati prema vlastitom instinktu odnosno nahođenju, pretpostavlja se da bi pomoćnici u nastavi trebali imati visoku razinu suosjećanja, strpljenja, empatije i razumijevanja za učenika s kojim rade. Naravno, poželjno je imati i određeno iskustvo u sličnim zanimanjima koje bi moglo pomoći pri susretu s preprekama u radu s učenikom s teškoćama. Kada iskustvo niti obrazovanje nisu dovoljni, uvijek je poželjno konzultirati se s koordinatorom za pomoćnike u nastavi ili stručnom službom pošto instinktivno postupanje nije poželjno (niti uvijek valjano) u radu s učenicima s teškoćama.

4.3.2. Poslovi pomoćnika u nastavi

Podrška pri obavljanju školskih zadataka kao primarni fokus pomoćnika u nastavi.

Kako je poznato, pomoćnici u nastavi trebaju obavljati pravilnikom propisane poslove. Takvi poslovi, između ostalog, podrazumijevaju i određene vrste podrške kakvu pomoćnici u nastavi trebaju pružiti učeniku s kojim rade ovisno učenikovoju poteškoći. U ovom istraživanju, ispitanicima je postavljeno pitanje (koje je slijedilo spomenuti pravilnik) upravo o vrstama podrške koju su obavljali s učenicima s teškoćama. Pošto se radi o školama, ono što se primarno zahtijeva od pomoćnika u nastavi jest da učeniku s teškoćama budu maksimalna podrška pri obavljanju školskih zadataka. Na postavljeno pitanje o pružanju podrške pri obavljanju školskih zadataka, ispitanici pomoćnici u nastavi uglavnom su davali slične odgovore:

„Pri obavljanju zadataka, učeniku je potrebna konstantna pažnja zato što vrlo lako odluta, ustane se, okupira se nečim drugim što nije dio nastavnog sata.“ (P1)

„Naravno, tu sam joj bila desna ruka.“ (P3)

„Tu bi ga samo trebalo nekad vratit ili mu reć da uspori jer bi unaprid rješava zadatke. Sve je samostalno rješava, sve samostalno može, samo ga je neko triba, tu i tamo, usporit.“ (P2)

„To sam najviše radila s njima. To je nekih 80-90%. „ (P4)

„To sam im pomagala. Zapisivala bi zadatke, zapisala bi im domaći, nekad malo pomogla ako nešto ne bi znali.“ (P5)

Ostali ispitanici također su potvrdili kratkim odgovorima da najveću podršku daju pri obavljanju školskih zadataka. Za obavljanje istih najčešće dobivaju naputke učitelja, nastavnika i/ili edukacijskih rehabilitatora. Zadaci se obavljaju unutar obrazovnih kapaciteta učenika s teškoćom te su mu u najvećoj mjeri prilagođeni.

Važnost potpore učenicima s teškoćama u komunikaciji i socijalnoj uključenosti.

Ispitanici su naveli da od ostalih poslova ponajviše obavljaju školske zadatke s učenikom s teškoćama. Ono na što se često zaboravlja jest da škola nije samo obrazovna ustanova, već kako i Valjan-Vukić (2009) piše, i mjesto socijalizacije i usvajanja kulturnih normi. Važno je napomenuti kako učenici s teškoćama u odnosu sa svojim vršnjacima često nailaze na prepreke. Događa se, zaključuju Žic-Ralić i Šifner (2014) na temelju brojnih drugih istraživanja, kako učenici s teškoćama u razvoju zbog deficita u području socijalnih kompetencija teško ostvaruju prijateljstva, a što kasnije dovodi do osjećaja usamljenosti. Nisu rijetki ni slučajevi vršnjačkog nasilja koje je u svim oblicima prisutno u školama. Analizirajući odgovore ispitanih pomoćnika u nastavi, moguće je zaključiti kako su svi barem jednom pokušali učeniku s teškoćama pomoći učeniku s teškoćama pri komunikaciji i socijalizaciji s ostalim učenicima:

„Pa prisutna sam kad dijete komunicira s drugom djecom ili učiteljima, ali je on sam od sebe jako, jako komunikativan i nema taj problem socijalne izoliranosti.“ (P1)

„Nije tu trebalo baš pomagat jer on svima priđe i otvoren je. Iako, nekad bi ga trebalo vratit kad bi odluta. On sve čuje, ali čeka kad ću ga ja potaknit.“ (P2)

„Tu sam najviše bila potpora. S još jednom kolegicom sam joj pomogla napraviti jedan leksikon i na taj način smo je tile naučiti kako pristupiti drugim učenicima. Nastojala sam da se što više zbliži s ostalima.“ (P3)

„Pazila sam da imaju dobru interakciju s drugim učenicima. Zamolila bi drugu djecu da ne izbjegavaju učenike s teškoćama, da ih uključe u igru.“ (P5)

„Ja sam uglavnom obavljala potpore u komunikaciji i socijalnoj uključenosti, potporu u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka i suradnju s radnicima škole i vršnjacima jer to je trebalo mom učeniku tj. on je imao najviše problem sa socijalizacijom tako da smo se najviše na to bazirali.“ (P6)

Ispitani pomoćnici u nastavi svakom od svojih učenika pristupali s velikom dozom razumijevanja i empatije. Djelovali su sukladno potrebama učenika s teškoćama. Potrebno je napomenuti kako određena poteškoća ujedno ne podrazumijeva i povučenost ili manjak želje za socijalizacijom. Neki od učenika s teškoćama nisu gotovo uopće trebali nikakav pomoćnikov poticaj za socijalizacijom s ostalim učenicima, dok su drugi trebali popriličan poticaj i pomoć. U slučajevima gdje u pitanje dolazi socijalizacija učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka, iznimno je važno poznavati ne samo djetetovu teškoću, već i njegovu osobnost. Stoga, pomoćnici u nastavi moraju biti svojevrsni posrednici između učenika s teškoćama i njihove okoline.

Iako je inkluzija kao ideja prisutna već nekoliko desetljeća u školama, čini se kako ipak nije sasvim usvojen koncept. Inkluzija, kako vidimo, je utjecala na zasnivanje radnog mjesta pomoćnika u nastavi kako bi učenici s teškoćama također mogli sudjelovati u školskom sustavu. Međutim, ono što se zapostavlja, izuzev dostatne edukacije nastavnog osoblja, jest upoznavanje učenika s postojanjem različitih teškoća. Problemi izolacije učenika s teškoćama nastaju upravo zbog nedovoljne učeničke informiranosti. Ostali učenici u susretu s učenicima s teškoćama pokazuju sumnjičavost i nelagodu upravo iz razloga što ne razumiju ili nisu dovoljno upućeni u poteškoću svojeg školskog kolege/kolegice. Žic Ralić i Šifner (2014) ukazuju na problem neprihvatanja učenika s teškoćama od strane tipičnih učenika. Predlaže se osmišljavanje edukativnih radionica u kojima će sudjelovati svi učenici, bez obzira na postojanje ili nepostojanje teškoće, a sve u svrhu razumijevanja, tolerancije i međusobnog uvažavanja. Očito je kako će do tada ipak jedna od najvažnijih uloga pomoćnika još uvijek morati biti podrška u socijalizaciji i komunikaciji.

Ostale zadaće pomoćnika u nastavi. Pomoćnici u nastavi pružaju određene vrste podrške učeniku s teškoćama ovisno o samoj teškoći. Naravno, u obzir dolaze i ostali čimbenici poput uzrasta učenika, njegove osobnosti i sl. Ostale vrste podrške koju su ispitani pomoćnici pružali učenicima s teškoćama uglavnom se odnosila na potporu pri uzimanju hrane i pića te na potporu pri obavljanju higijenskih potreba:

„Ali što se tiče obavljanja higijenskih potreba, tu mu pomažem. Za pranje ruku, na primjer.“ (P1)

„Ja san ga više prati na WC i nadgleda da se ne bi izgubija. Da ne bi ima neki neočekivani kontakt sa nekin diteton il tako nešto.“ (P7)

„To može sam, ali ja odem s njim na WC. Pa mu kažem da uđe u wc i opere ruke i tako. Al on to sam obavlja.“ (P10)

Svi ispitanici su izjavili kako su se učenici s teškoćama s kojima su imali prilike raditi mogli samostalno kretati. Također, ispitanici tvrde kako pri uzimanju hrane i pića nije trebalo intervenirati te da su se učenici znali samostalno hraniti. Pomoćnici su također izjavili kako pri obavljanju nužde učenicima s teškoćama nije bila potrebna pomoć, već povremena napomena o pranju ruku ili kasnijem pravilnom navlačenju odjeće. Tome razlog ne mora nužno biti intenzitet teškoće koju učenik ima, već odgoj i posvećenost roditelja i profesionalaca u radu s učenikom s teškoćama. Naime, iznimno je potrebno da učenik s teškoćama dosegne svoj maksimum u smislu obavljanja svakodnevnih životnih funkcija te da samim time dosegne određenu razinu samostalnosti i neovisnosti o roditelju ili pomoćniku za obavljanje jednostavnih radnji. Često se zanemaruje činjenica da dijete s teškoćama ne znači i ne bi smjelo značiti nesposobno dijete. Prema načelima inkluzije, svaka osoba s invaliditetom i dijete s teškoćom trebalo bi imati pravo i mogućnosti za ispunjavanje vlastitih potencijala.

4.3.3. Odnos učenika s teškoćama i pomoćnika u nastavi

Polazak u školu za sve učenike predstavlja određenu vrstu izazova. Škola je ustanova unutar koje se moraju poštovati posebna pravila, nastava je određena rasporedom te se od djece zahtijeva višesatno mirno sjedenje u školskim klupama. Osim spomenutih činjenica, učenici s teškoćama također se moraju priviknuti i na pomoćnika u nastavi koji im je pri početku školske godine dodijeljen. Kako bi učenik s teškoćama što kvalitetnije provodio vrijeme u školi, potrebno je da pomoćnik u nastavi ostvari s učenikom dobar odnos

Postavljanje granica u odnosu pomoćnika u nastavi i učenika s teškoćama. U odnosu s učenikom s teškoćama ponekad je teško uspostaviti granice, kako tvrde ispitani pomoćnici. U radu s učenicima, važno je uspostaviti jasna pravila i granice koje se moraju poštivati s obzirom na prirodu škole kao ustanove te na njezine ciljeve da odgaja i obrazuje. Vlah, Velki i Zrilić 2020. godine pišu o različitim vrstama discipliniranja te njihovim primjenama na učenike s određenim poteškoćama. Navode kako je kod jednog od modela discipliniranja nazvanog asertivna disciplina, učitelj taj koji je dužan jasno postaviti granice te iznijeti pravila učenicima. Ono što je važno jest objasniti zašto pravila i granice postoje te što se može dogoditi u slučaju da se prekrše. Taj model primjenjiv je kod učenika koji imaju blaže teškoće ili kod tipičnih učenika. U slijedećim citatima moći će se zaključiti kako je postavljanje granica iznimno složena zadaća za pomoćnike u nastavi, a učenicima s teškoćama još je teže poštivanje istih:

„...znam i postaviti granice. Zanimarive su u onim situacijama kada dijete jednostavno nije sposobno za rad iz nekih svojih razloga koje ja nastojim ispitati kroz razgovor. Nastojim djetetu dati do znanja da sam mu uvijek na raspolaganju i da se meni može uvijek povjeriti.“
(P1)

„Trebao uvijek imati misao u glavi da jesi na poslu. Da posao moraš odraditi dobro. Ali granice su, po meni, pogotovo u prvom osnovne, skoro nepostojeće. Mislim da granice trebaju postojati i trebaju se poštivati, ali na kraju dana, to su samo ljudi u malom.“ (P4)

„Nisam držala pretjeranu distancu. Iako, nekad bi morala postaviti granice, dati pravila, ali uvijek suzdržanim tonom.“ (P5)

„Pa prema samoj definiciji posla, ja trebam postaviti granice jer sa 99% dice, bez obzira u koji razredni odjel idu, ne žele ići u školu, ne žele raditi matematiku. Dakle, granice su uvijek te: „sad je vrijeme za rad“, „sad možeš na odmor“, „ne možeš sad jest“. S time da su te granice u skladu s djetetovim mogućnostima.“ (P7)

Kako je zaključio i jedan od ispitanih pomoćnika u nastavi, postavljene granice u odnosu s učenikom s teškoćama moraju biti u skladu sa učenikovom teškoćom i njegovim shvaćanjima granice. Postavljanje strogih i učeniku nerazumljivih granica može dovesti do stvaranja nepovjerenja prema pomoćniku i/ili do učenikova povlačenja u sebe što dalje vodi ka gubljenju interesa prema samoj školi.

Od važnosti je napomenuti i iskustva pomoćnika gdje se nisu osjećali ugodno jer su učenici s teškoćama, znajući ili ne znajući, prelazili njihove osobne granice. Pa tako jedna od

ispitanica izlaže svoje iskustvo u kojem, unatoč višegodišnjem radnom iskustvu pomoćnice u nastavi, nije osjećala da su granice uopće postojale:

„On je takvo dijete, mazno. Ne mogu ga odgurnit. Takav je i s mamom. Neugodno mi je i malo mi smeta, ali znam da u tom momentu, ako ga odgurnem da ću njega povridit. Meni osobno takav odnos ne odgovara.“ (P8)

Očito je kako pomoćnici u nastavi u radu s određenim učenicima s teškoćama prelaze preko vlastitih pravila vezanih za profesionalne granice kako bi izgradili odnos sa svojim učenicom. Znajući da bi svojim odmicanjem od učenika s teškoćama potencijalno nanijeli štetu odnosu, pomoćnici u nastavi nastoje maksimalno izlaziti u susret učenicima bez obzira na osobnu nelagodu.

Ne smiju se zanemariti i granice koje učenik s teškoćama (najčešće nesvjesno) postavlja u svom odnosu sa pomoćnicima u nastavi i s drugim osobljem. Kada učenici s teškoćama smatraju da njihove granice nisu ispoštovane, ovisno o njihovoj teškoći i osobnosti, mogu pribjegavati i iznimno neugodnim radnjama:

„Jedna jako energična asistentica je ušla u razred i rekla mu je „Dobro jutro, (ime učenika)“ i on je jednostavno ladno trisnija priko face. Ne odobravam to, ali to mi je bila jedna ovako jako zanimljiva anegdota. On se okay ponaša u 99 od 100 slučajeva. Ali to znači da ćeš u misec dana imat jedan takav slučaj. Njemu je vjerojatno bila ta žuta minuta, da se razumimo, nisam ja to primjetija. Inače bi ga umirija i sklonija. Jedino moram napomenit da je prije tri-četiri miseca ima upalu bubrega ili problem sa ponašanjem di bi se u četiri sata jedno šest il' sedam puta piškija u gaće. Pa je to bilo zanimljivo...“ (P7)

Naime, ispitanik koji je dao prethodnu izjavu radio je s učenicom koji je na spektru autizma te nije bio verbalan. Ispitanik je s poštivanjem uvijek pristupao učeniku nikada ne forsirajući učenika na nešto što nije želio činiti i uvijek poštujući učenikov osobni prostor te osjetljivost na glasne zvukove. Kada se prešla učenikova granica tolerancije na određenu jačinu zvukova, tada je učenik imao naglu reakciju. U ovakvim trenucima važno je učeniku (ukoliko to njegova teškoća i kognitivni kapaciteti dopuštaju) dati do znanja kako takve reakcije nisu prihvatljive. U suprotnom, ako takva upozorenja nemaju smisla, potrebno je maksimalno izbjegavati učenikove okidače, obavezno se obratiti stručnoj službi te obavijestiti roditelje/skrbnike o događaju.

Privrženost učenika s teškoćama pomoćniku u nastavi. Ono što je ključno za dobru suradnju učenika s teškoćama i pomoćnika u nastavi jest postavljanje temelja za dobre odnose. Nužno je da pomoćnik posjeduje dobre socijalne vještine te da dobro raspoznaje emocije i potrebe učenika s teškoćama. Ako je odnos među pomoćnikom i učenikom s teškoćama dobar, samim time neizbježno je i nastajanje određene razine privrženosti. Privrženost se najčešće spominje u odnosu djece i njihovih roditelja, no ona može postojati i u drugim vrstama odnosa. Vasta, Haith i Miller (2005) definirali su privrženost kao odnos čiji je rezultat način na koji skrbnik odgovara na djetetovo traženje pažnje. U ovom slučaju, pomoćnik je taj koji je dužan ispravno odgovoriti na učenikovo traženje pažnje i pomoći, ali i sam treba primijetiti kada je u radu s učenikom s teškoćama potrebna bilo kakva vrsta intervencije.

Ispitanim pomoćnicima u nastavi postavljeno je pitanje o stvaranju privrženosti među njima i učenicima s teškoćama s kojima su imali prilike raditi. Ispitanici su podijelili svoja iskustva o načinima na koje su postavili temelje za stvaranje dobrih odnosa, a kasnije i određene razine međusobne privrženosti:

„Učenici su mi vrlo privrženi zato što nastojim koristiti svaki slobodni trenutak da bi ih što više upoznala, da bi s njima pričala o tim nekim stvarima koje nisu toliko vezane za nastavu, da se naš odnos ne svodi samo na učenje, na pisanje, na čitanje ili na školu, ... Nego da upoznam i ono što djeca rade van škole, ono što vole i kako provode svoje slobodno vrijeme itd.“ (P1)

„Ako bi on ima neku zanimljivost da mi podijeli, ja bi zaustavila sve da on to podijeli sa mnom, da dobijem tu njegovu privrženost. (...) Stvarno mislim da sam ga pridobila time šta sam se prema njemu ponašala normalno, kao čovjek prema čovjeku u malom, šta se kaže. I stvarno ga nisam osuđivala, za razliku od neke djece iz razreda koja su ga zadirkivala. Pokušavala sam izvući ono najbolje iz njega. Mislim da je on to prepozna pa se tu razvila i ta privrženost.“ (P4)

„Sva djeca s kojima sam radila, tj. i moj učenik i što sam im mijenjala svoje kolege asistent, učenici su mi bili privrženi s obzirom da su me znali jer sam i praksu tijekom faksa obavljala u istoj školi. S prijateljskim pristupom sam zadobila povjerenje.“ (P6)

Nije nimalo jednostavan zadatak pridobiti povjerenje i privrženost učenika s teškoćama. Neki od ispitanika napomenuli su kako je za takvo što bilo potrebno određeno vrijeme, različite metode te mnogo požrtvornosti. Ponekad odnosi ne moraju biti nužno povezani s trudom pomoćnika već i sa razinom učenikove želje za socijalnim kontaktom tj. i o prirodi njihove poteškoće i ostalim čimbenicima koje u svojim izjavama navode ispitanici:

„Privržen mi je. Dobija san mu povjerenje uglavnom s vremenom. Trebalo je nekih mjesec, dva. I time šta ga nisan puno nastoja gnjaviti. Di god sam ima diskrecijsko pravo, više-manje sam ga ostavlja na miru. Takav pristup neće uvijek upalit sa svakim djetetom, ali moj učenik ima neku sklonost autizmu di je najsrnitiji kad ga pustiš na miru.“ (P7)

„Prvi mi učenik nije bio privržen jer je prvi put u životu dobio asistenta u sedmom razredu jer se mama strašno opirala. A učenik je vrlo emotivno i toplo dijete bio. Drag do neba. Nakon nekih pola godine se tek mogla nazret nekakva privrženost.“ (P8)

„U drugom razredu, učenici su mi puno lakše prilazili, ali sad u ovome dosta manje. Nekako s djecom uvijek trudim razgovarat na nekoj ravnopravnoj razini, da oni imaju osjećaj da ja nisam njima nekakav autoritet, iako nekad moraš bit.“ (P9)

Steći povjerenje, a i zasnovati određenu razinu privrženosti je pomoćnicima u nastavi popriličan izazov, a posebice ako učenik zbog svoje povučenosti ili prirode same teškoće nije željan surađivati. Ipak se u većini slučajeva s ispitanim pomoćnicima pokazalo kako su uz kontinuitet, upornost i velike doze empatije mogli napraviti ozračje unutar kojeg će im učenik s teškoćom biti privržen te unutar kojeg će moći uspješno obavljati svoje zadatke.

Često učenici s teškoćama znaju iskazivati privrženost pomoćniku u nastavi kroz nježnosti, fizički kontakt poput zagrljaja i sl. Neki od učenika, ovisno o teškoćama koje imaju, neće uvijek shvatiti kako se unutar škole na određena ponašanja ipak ne gleda s odobravanjem, ali ih njihovi pomoćnici u nastavi ipak toleriraju kako ne bi oskvrnuli odnos s učenikom te se uvijek trude odgovoriti učeniku na isti način.

„Sad u ovim godinama u kojima je, njemu su svi dragi. On će zagrlit ostalu dicu, zagrlit će učiteljicu. Vezan je dosta za ljude.“ (P2)

„Bilo bi mi situacija di bi mi zna dirat kosu, ali meni nije smetalo to ništa. Ali je učiteljica intervenirala (smije se).“ (P9)

„Nekad on mene i zagrli, dira mi kosu. Ali meni to ne smeta.“ (P10)

Osobine za koje pomoćnici u nastavi smatraju da su važne za izgradnju dobrih odnosa s učenikom s teškoćama. Pomoćnici u nastavi dužni su, osim teorijskog znanja i određenog perioda prakse, posjedovati i osobine koje bi poslužile kao kvalitetan temelj za izgradnju pozitivnih odnosa s učenicima s teškoćama. Govoreći iz vlastitih iskustava, ispitanci su davali razne odgovore o karakteristikama dobrog pomoćnika u nastavi. Svaka od mogućih teškoća

koju učenik može imati, zahtijevat će i određenu osobinu pomoćnika kako bi samu teškoću, ali i učenika što bolje razumio:

„Pa po meni bi od osobina svakako bila najvažnija za rad u ulozi pomoćnika bila empatija. Da jednostavno budete za dijete kako god ono bilo raspoloženo. Bitno je imati puno razumijevanja i biti jako, jako strpljiv i topal.“ (P1)

„Pa evo, ta neka odgovornost, empatija, strpljivost jer smatram da za sve ove stvari koje su se događale je trebalo strpljenje. Treba svatit da niko od njih ne radi „scene“ jer to hoće, nego jer im treba pomoć. I ljubav prema tom poslu treba postojat. Dok sam radila taj posao, bila sam u potpunosti predana i baš sam ga radila svim srcem jer sam se dosta vezala za učenicu.“ (P3)

„Čovjek treba imati empatiju. Asistenti stavljaju sebe prije potreba djece, a to se ne bi smilo događat. Mislim da tribaju dobro surađivat s drugim ljudima. (...) Tribaju bit voljni učiti i upoznavat se s poteškoćom koju dijete ima. Čak i ako su već radili s tom poteškoćom. Jer, opet je svako dijete individualno. Da ne generaliziraju. Moraju se prilagođavat svakom djetetu i prilagođavat se svakoj situaciji.“ (P4)

„Pa, naravno, tu je doza empatije, puno, puno strpljenja. Naravno, doza humora i puno razumijevanja, ne samo za učenika, nego i za nastavnike, za roditelje, za stručnu službu, za sve oko vas. I puno hrabrosti. Treba biti hrabar za rad sa djetetom s teškoćama i za rad s nastavnicima koji ne žele surađivati, hrabrost za komunikaciju s roditeljima, hrabrost za obratiti se stručnoj službi. Za sve je to potrebna hrabrost.“ (P6)

„Nekakva socijalna i emocionalna inteligencija. Ono, da možeš procijenit ljude to jest dijete. Da imaš strpljenje, da ne planeš lako ...“ (P7)

„Strpljenje, strpljenje! I tolerancija. Ali i zaboravljanje. Triba zaboravit puno toga.“ (P8)

Kako su izjavili neki od ispitanika, važno je u radu s učenicima s teškoćama imati mnogo strpljenja te ne shvaćati neke od neuobičajenih učenikovih postupaka osobno, posebice u trenucima u kojima učenici s teškoćama burno reaguju. Pomoćnik je dužan u svakom trenutku biti oslonac učeniku s teškoćama, po potrebi umirivati učenika, utješiti ga, biti mu emocionalna potpora, odnosno, pokušati ga razumjeti u kolikoj god mjeri je to moguće.

4.4. Zadovoljstvo poslom i status pomoćnika u nastavi u školi

4.4.1. Čimbenici zadovoljstva ulogom pomoćnika u nastavi

Tijekom provođenja istraživanja, primijećeno je kako su ispitanici na pitanje postavljeno o zadovoljstvu poslom pomoćnika u nastavi uglavnom navodili slične odgovore. Ti odgovori mogu se podijeliti u dvije grupe, a to su: zadovoljstvo poslom pomoćnika u nastavi te zadovoljstvo plaćom pomoćnika u nastavi. Svaka od navedenih grupa odgovora bit će razrađena u slijedećim poglavljima.

Zadovoljstvo pomoćnika u nastavi njihovim poslom. Posao pomoćnika u nastavi složen je i nimalo jednostavan. Pomoćnici u nastavi nakon poprilično kratke obuke (uz kratku praksu ili bez nje) ulaze u škole nedovoljno spremni ne znajući što očekivati od vlastitog posla. Nose veliku odgovornost jer, osim što moraju učeniku s teškoćama pomoći da zadovolji određene obrazovne ciljeve, mora se brinuti i o učenikovoj sigurnosti te mu boravak u školi učiniti što ugodnijim. Nitko od ispitanih pomoćnika u nastavio nije izjavio kako u nijednom pogledu nije zadovoljan/zadovoljna poslom pomoćnika u nastavi. Neki od njih izjavili su kako im ovaj posao u potpunosti odgovara, ali napominju kako to uvelike ovisi i o čimbenicima kao što su odnos sa samim učenikom, odnosima u kolektivu te odnosima s roditeljima učenika s teškoćama.

„... mogu reć da san stvarno zadovoljna svojim poslom jer moje zadovoljstvo poslom ovisi upravo o tome kako se dijete osjeća sa mnom, na koji način komuniciramo. Također mi je važno da vidim da smo određeno gradivo svladali zajedničkim snagama. Bitna mi je i ta zainteresiranost, koliko uspijevam zainteresirati učenika za rad. Mislim da mi za sad dosta dobro ide.“ (P1)

„Bila sam zadovoljna njegovim uspjehom i s tim šta je on postiga. Ti neki njegovi uspjesi su meni bili dovoljni da ja doma idem sritna. Bila sam zadovoljna i kolektivom u kojem sam radila.“ (P2)

„Mogu reć da je meni bilo OK u tih šest mjeseci rada. Najviše to što smo se vezale, što mi je pružila novu sliku, novi uvid u život definitivno.“ (P3)

„Ja sam zadovoljna. Jer, ako te prihvate nastavnici, a ponajviše dijete, onda se zapravo može sve.“ (P4)

„Zadovoljna sam. Mislim da bi lako mogla radit ovaj posa. Meni je bitno da radim, da imam staž. Nije važno je li mi u struci ili ne. Važno mi je i da mi je učenik privržen.“ (P5)

„Zadovoljna sam svojim poslom. Najviše sam zadovoljna radi svog učenika jer smo uspjeli nakon školske godine napraviti tj. ostvariti neke ciljeve. Njemu je bilo drago ići u školu, počeo je komunicirati s drugom djecom, otvorio se meni, smatrao me svojom prijateljicom, za što je trebalo mjeseci i mjeseci da dođemo do toga. Radi toga sam zadovoljna. Moje zadovoljstvo ovisi samo o učenikovom zadovoljstvu, je li ostvario ciljeve i je li napredovao tijekom školske godine.“ (P6)

„Ne znam. Na dane. Zadovoljstvo poslom mi često ovisi i o njegovom raspoloženju jer sam dopustila da to utječe na mene. Uvik razmišljam o tome šta sam ja mogla napraviti bolje, drugačije ili šta mu je bilo okidač za neku reakciju.“ (P8)

Primjećujemo kako zadovoljstvo ispitanika njihovim poslom uvelike diktira odnos sa samim učenikom s teškoćama. Prethodno spomenuto je i očekivano s obzirom da je u poslu pomoćnika u nastavi upravo na učenika s teškoćama usmjerena cjelokupna pažnja. Svaki ostvareni cilj i napredak utječe pozitivno ne samo na učenike s teškoćama, već i na pomoćnike jer im uspjesi učenika daju potvrdu kako svoj posao rade dobro. Također, kroz samo iskustvo rada s učenicima s teškoćama, pomoćnici u nastavi uče kako pravilno postaviti realna očekivanja od učenika s kojima rade, a što značajno utječe na pozitivne rezultate te shodno tome i na zadovoljstvo učenika i njihovih pomoćnika.

Zadovoljstvo pomoćnika u nastavi njihovom plaćom. U prethodnim podnaslovima navedeni razlozi ispitanika zbog kojih rade kao pomoćnici u nastavi ukazali su na postojanje problema koji su izravno povezani sa (ne)zaposlenošću u Republici Hrvatskoj. Ispitani pomoćnici tvrde kako ne mogu pronaći posao u svojoj primarnoj struci, a u međuvremenu im je potreban prihod. Prema Romstein i Velki (2017) otvaranje radnih mjesta za pomoćnike u nastavi poguralo je u pozitivnom smjeru do tada rastuću nezaposlenost u Hrvatskoj. Međutim, postavlja se pitanje je li to ipak trajno rješenje za popravljavanje slike nezaposlenosti s obzirom da pomoćnici u nastavi rade za minimalne plaće.

Ispitanici ističu kako plaće jesu izrazito niske, ali neki od njih to ne smatraju problemom, kako pokazuju slijedeći citati:

„Važno mi je i da mi je učenik privržen. Plaća, za sad, i nije toliko važna.“ (P5)

„Zadovoljstvo mi ovisi najviše o tome kad vidim da sam nekako uspila pomoć djetetu, da je uspio nešto savladati. A novac mi za sad nije faktor.“ (P9)

Ostali ispitanici izjavili su kako plaća koju kao pomoćnici u nastavi dobiju nije motivirajuća niti dovoljna za osamostaljenje, a što se može zaključiti i po slijedećim citatima:

„Bila sam zadovoljna i kolektivom u kojem sam radila. Ali sad kad pogledaš plaću i sve šta ti država pruža... Tebi u ugovoru piše da imaš pravo na regres, na godišnji, bolovanje... Ali ti ništa od toga ne vidiš osim ako se ne boriš za to. Ovisi i o županiji. Evo sad su digli satnicu, ali opet to nije ništa puno. Za taj posa koji ljudi rade, plaće jednostavno nisu dovoljne.“ (P2)

„...smatram da su svi pomoćnici u nastavi iznimno potplaćeni jer smatram da 2500kn za ovakav posa je premalo. (...) Ne bih ga htjela radit jer s 2500kn ne mogu ništa, ne mogu se osamostaliti.“ (P3)

„Mislim da svi mi koji radimo ove pomagačke djelatnosti nismo zadovoljni s plaćama. Plaća nije motivirajuća tj. nije motiv za radit taj posa.“ (P4)

„Jedino zbog plaće bi otišla na neko drugo mjesto jer je ovo zapravo ko džeparac. Za dugoročno nešto baš i nije opcija.“ (P10)

Većina pomoćnika u nastavi ne radi na puno radno vrijeme te njihova satnica ovisi o županiji unutar koje se nalazi škola u kojoj rade. Također, posao pomoćnika u nastavi ne zahtijeva pripremu za nastavu jer učenik s teškoćama uglavnom dobiva individualizirane ili prilagođene školske zadatke od nastavnika i/ili edukacijskih rehabilitatora. Međutim, navedeno se ipak ne smatra motivima za isplaćivanje niskih plaća pošto posao pomoćnika u nastavi nosi velike odgovornosti:

„Smatram da ovaj posa prije svega nosi jako veliku odgovornost. Šta se tiče opsega posla, to nije ništa strašno. Mi zapravo učimo s njima i to je najviše što se posla tiče. Ali je jako velika odgovornost. Ali nisam baš očekivala da će tako velika odgovornost biti i da će tako taj posa utjecati na mene i na moj život, iskreno.“ (P1)

„Ne toliko šta se tiče opsega posla, nego što se tiče odgovornosti, što se tiče toga da posa nosiš kući. Premalo smo plaćeni i samim time zadovoljstvo poslom je manje.“ (P3)

4.4.2. Pomoćnici u nastavi unutar školskog kolektiva

Iako su pomoćnici u nastavi zaposlenici škole, postoje trenutci u kojima se ne osjećaju ravnopravnima ostalim djelatnicima škole. Tomu razlog može biti manji opseg poslova koji obavljaju, niži (ali ne uvijek) stupanj obrazovanja ili pak prethodno spomenuta niža plaća. Pomoćnicima u nastavi važno je da se osjećaju prihvaćenima jer se suočavaju sa prilično

složenim poslovima s kojima se ostali djelatnici (osim edukacijskih rehabilitatora) ne susreću. Stoga im je podrška kolektiva od iznimne važnosti. Ispitanici su davali različite odgovore na pitanje o njihovoj percepciji vlastitog položaja u školi. Pojedini su imali dobru podršku svojih kolega, a ostali se nisu tako uvijek osjećali:

„Što se tiče generalnog položaja u odnosu na ostalo osoblje (...) ne možete zanemariti to da vas se gleda kao niže u odnosu na ostale. Naravno, čast iznimkama, ima divnih ljudi u kolektivima koji cijene vaš rad, koji vas ne gledaju po plaći, koji smatraju da imate dovoljno znanja, koji smatraju da vaš posao nije toliko lak koliko se čini i da ste potplaćeni. Ali, onako generalno gledano, položaj je uvelike podcijenjen. To se najbolje vidi u tome kad pitate nekoga ko vam je, u jednu ruku, nadređen i ko vas vodi, odnosno vašeg koordinatora, pa ili ne dobijete odgovor na to pitanje ili se sve vrti u krug. Mi imamo papirologiju koju moramo obaviti do kraja mjeseca i naravno kad nam je potrebna pomoć da je tražimo i trebaju nam smjernice, ali, nažalost, ne nailazimo uvijek na pomoć.“ (P1)

„Pa, evo, iskreno, osjećala sam se nekad ko učenica. Mislim, ništa posebno u odnosu na ostalo osoblje. Mi smo ipak bili samo pomoćnici u nastavi, nismo bili ni nastavnici niti išta. Nisam se osjećala baš kao neki djelatnik škole. Mi smo bili samo na satu s djecom, nismo bili u zbornici.“ (P3)

„Pomoćna radna snaga. Mi smo pomoćnici. Takav je položaj kakav je. Ali to ne ovisi ni o drugim radnicima škole ni o ravnateljima, nego o onima u vrhu koji su zalijepili flaster na otvoreni prijelom.“ (P8)

Ostali ispitanici, iako svjesni nedostataka posla pomoćnika u nastavi (nedostatci su najviše povezani s niskom plaćom, lošim odnosima s roditeljima učenika s poteškoćama i sl.), osjećali su se prihvaćenima unutar škole te jednako važnim članovima kolektiva, a što dalje dokazuju slijedeći citati:

„Nisam se osjetila diskriminirano, nego da sam ravnopravna, šta mi je bilo super.“ (P4)

„Pa smatram se jednako bitnim kao i ostalo osoblje. Pa, s obzirom da sam tu tijekom cijele školske godine i moj posao, tj. posao asistenata je jednako bitan kao i bilo koji drugi i ne manje vrijedan.“ (P6)

„Nisam se osjetio marginaliziranim.“ (P7)

„Ja sam se osjećala prihvaćenom.“ (P9)

„Pa OK je položaj. Mislim, nismo mi sad radnici škole nego smo tu preko grada. Ali mislim da je OK.“ (P10)

Svi ispitanici su poprilično svjesni da njihov posao pomoćnika u nastavi ima brojne nedostatke, ali smatraju da ga unatoč njima mogu obavljati dokle god im je kolektiv podržavajući. Partnerski odnosi među pomoćnicima i stručnom službom te roditeljima učenika su ono što poboljšava kvalitetu posla pomoćnika. Naravno, shvaćanje važnosti položaja pomoćnika u nastavi ne mora biti određeno isključivo odnosom s kolektivom (iako je i kolektiv iznimno važan), već može dolaziti i od samog pomoćnika, ako je svjestan da savjesno i pravilno izvršava svoje dužnosti.

4.4.3. Iskustva pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama

Kroz svoj radni staž, bio on kraći ili dulji, ispitanici su se prisjetili pojedinih situacija u svom radu s učenicima s teškoćama. Pokušali su sumirati i dati općeniti dojam o pozitivnim i negativnim situacijama u radu s učenicima s teškoćama. Njihovi dojmovi uvelike ovise, ne samo o odnosima s učiteljima, nastavnicima ili roditeljima učenika s teškoćama, već i o samom učeniku, njegovu karakteru i teškoći koju ima. Većina ispitanika izjavljuje kako su njihovi dojmovi uglavnom pozitivni te kako se trude zanemariti one negativne.

„Triba imat puno strpljenja jer osobe koje ga nemaju, može ih bilo šta izbacit iz takta. Oni dosta dramatično znaju reagirat oko nekih stvari.. Triba ih znat utješit i ne uzimat osobno ništa. Ti si im tu najbliži, moraju se oslonit na tebe.“ (P2)

Pomoćnici uglavnom imaju na umu kako ne bi smjeli shvaćati osobno određene neugodne situacije ili burne reakcije svojih učenika. Oni moraju uvijek ispravno reagirati u trenucima u kojima učenik s teškoćom treba oslonac i razumijevanje pošto je pomoćnik u nastavi prva osoba kojoj će se učenik s teškoćama obratiti kada mu je potrebna bilo kakva vrsta pomoći. S druge strane, događaju se trenutci u radu s učenicima s teškoćama koje pomoćnici u nastavi neće uvijek znati pravilno protumačiti ili u kojima neće znati kako postupiti. Takvi trenuci mogu djelovati demoralizirajuće na pomoćnike te ih navesti da se preispituju.

„Zvuči ružno za reć, al pozitivnih nema baš previše. Sviđa mi se dijete, da naglasim, ali negativnih ima dosta. Osobno, meni najsimpatičnije negativno iskustvo je bilo šta je on nekad prilično mrzovoljan. (...) On se okay ponaša u 99 od 100 slučajeva. Ali to znači da ćeš u misec dana imat jedan takav slučaj. Njemu je vjerojatno bila ta žuta minuta, da se razumimo, nisam ja to primjetija. Inače bi ga umirija i sklonija.“ (P7)

Ispitani pomoćnik u nastavi pozitivnim tonom je ispričao situaciju koja je naočigled poprilično neugodna (posebice za drugu pomoćnicu u nastavi koja je primila učenikov udarac) jer shvaća kako u tom trenutku učenik nije znao kako njegovo ponašanje nije prihvatljivo te je bilo neočekivano. Međutim, oba pomoćnika svjesna su učenikove teškoće i kako su glasni zvukovi i visoki tonovi potencijalni učenikov okidač koji ga je naveo da burno reagira. Primjećujemo kako pomoćnici nailaze na situacije u kojima učenici s teškoćama reagiraju na određeni okidač (posebice učenici iz autističnog spektra) putem fizičkog nasilja te često i pretrpe udarac kako bi zaštitili samog učenika i dali mu do znanja kako im nisu naudili. Ovakvi događaji, iako ne toliko učestali, mogu navesti pomoćnike da se na svojem radnom mjestu ne osjećaju ugodno ili dobrodošlo. U tom slučaju im je potrebna potpora stručne službe kako bi naučili kako razumjeti učenika u takvim trenucima te kako se zaštititi.

Ipak, većina ispitanika izjavila je kako su njihova iskustva uglavnom pozitivna. Ispitani su pomoćnici u fokus svoga rada uvijek stavljali dobrobit učenika i njegovo zadovoljstvo te su zajedno sa svojim učenicima slavili sve njihove uspjehe, za koje tvrde da se isplati raditi.

„U svom radu nastojim zanemariti sva negativna iskustva, ali mislim da je normalno da ih svi imamo. Ali, naravno, pozitivna su uvijek istaknutija i to mi je jako drago. Volila bi istaknuti kako je ovaj dječak s downovim sindromom jako, jako vesela osoba i humoristična i kako je taj njegov smisao za humor poseban pa ne možete da se ne nasmijete.“ (P1)

„Pa pozitivno mi je najviše to šta sam se vezala, šta sam vidila kako cura koja je toliko nedruštvena i s toliko poteškoća, ipak bude pozitivna i vesela i nasmijava nas sve. Nekad kad bi bila tužna, tad je baš bilo svakakvih situacija i ispada. Ali više bi rekla pozitivnih jer me baš puno toga naučila.“ (P3)

„Nisam imala nekih posebno negativnih iskustava. Jedino što se učiteljica djeci s poteškoćama nije individualno nikad obraćala, ali sam ja tu šutila. Ali pozitivna iskustva... Bila sam prihvaćena od strane razreda i od učiteljice. Mali me prihvataju, zagrlja me. I mama njegova me prihvatila. Ja sam, zapravo, imala samo pozitivna iskustva.“ (P4)

„Ako je bilo negativnih iskustava, to se brzo zaboravi. Pozitivno je to što se cijelo vrijeme dok radite smijete i budete ispunjeni i šokiraju vas njihovi iskreni odgovori. Ali, uglavnom puno, puno lijepih i pozitivnih iskustava.“ (P6)

„Negativnih nije bilo. Ali pozitivnih je bilo. Svaki put kada postignu neki uspjeh ili dobiju dobru ocjenu, kad me iznenade nekom pozitivnom reakcijom.“ (P7)

Uvelike ovakva pozitivna iskustva ovise i osobnosti djeteta, njegovoj volji i želji za socijalizacijom, ovise i o njegovoj otvorenosti, ali i o samoj teškoći. Kada učenik ima teškoću koja mu smanjuje interes za socijalizacijom, zbog koje mu smetaju, primjerice, određeni načini komunikacije, svjetlost, vanjska buka, tada pomoćnici u nastavi nailaze na brojne izazove u radu. Pomoćnici nastoje učeniku maksimalno olakšati i približiti cjelokupno obrazovno iskustvo nastojeći odnose među njima i učenicima ostaviti neoskvrnutima.

5. ZAKLJUČAK

Po završetku analize izjava ispitanih pomoćnika, može se zaključiti kako se svi ispitanici razlikuju s obzirom na osobno iskustvo iz prakse. Brojni su čimbenici koji utječu na kvalitetu njihova rada, na interes za zanimanje pomoćnika u nastavi te na općenito zadovoljstvo samim poslom. Ispitujući iskustva, doneseni su zaključci o postojanju određenih problema koji, iako je iskustvo individualno, ukazuju na postojanje određenih nedostataka na višoj razini. Ispitanici, iako malobrojni, slažu se kako su, primjerice, određeni edukacijski programi za pomoćnike prilično kratkog trajanja zbog čega se osjećaju nedovoljno pripremljenima za rad. Mjesta za napredak ispitanici pronalaze i u kontekstu niskih primanja. Mnogi smatraju kako je odgovornost koju imaju u odnosu na učenika s teškoćama u velikom nesrazmjeru u odnosu na plaće, a što dalje djeluje demotivirajuće na pomoćnike. S druge strane, ispitanici smatraju kako su kroz svoj posao naučili mnogo o samima sebi, stekli su znanja i vještine na radnom mjestu za koje smatraju da ne bi mogli steći na edukacijama. Bez obzira na plaću, a nerijetko i loš položaj i/ili nekvalitetne odnose s učiteljima, nastavnicima ili roditeljima unutar škole, ispitanici ipak ističu odnos s učenikom kao jednu od važnijih determinanti njihova zadovoljstva vlastitim poslom.

Empatija, strpljenje, educiranost i upornost karakteristike su uspješnog pomoćnika u nastavi. Svaki pomoćnik u nastavi analizirajući ovo istraživanje, ali i mnoga druga slične tematike, može odrediti u kojoj mjeri je spreman na rad te što može očekivati od odabranog zanimanja. Iako ga mnogi pomoćnici smatraju privremenim poslom, posao pomoćnika u nastavi iznimno je plemenit posao, a putem njega se odgojno-obrazovni sustav sve više približava idealu inkluzivne edukacije. Postoji još prostora za unapređivanje kvalitete posla pomoćnika u nastavi, primjerice putem izjednačavanja svih edukacijskih programa na nacionalnoj razini, povećanjem plaća koje se isplaćuju iz sigurnijih izvora, uključivanjem učitelja i nastavnika u edukacije vezane za partnerske odnose s pomoćnicima u nastavi i sl.

Svakako, budućnost zanimanja pomoćnika u nastavi nije u potpunosti izvjesna. Ipak, ono što se naposljetku smatra najvažnijim jest pružanje adekvatne potpore u iskustvu učenja djeci s teškoćama. Tu dužnost su svi ispitanici koji su sudjelovali u ovom istraživanju uspješno izvršili, a što se ponajviše očituje u privrženosti učenika s teškoćama svojim pomoćnicima te privrženosti pomoćnika u nastavi učenicima.

6. LITERATURA

- American psychiatric association (2023). *What is ADHD?* Dostupno na: <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd>
- American psychological association (2023). *Autism spectrum disorder*. Dostupno na: <https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder>
- Batarelo Kokić, I. i Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene?. *Nova prisutnost*, 19(3), 541-556.
- Batarelo Kokić, I., Podrug, A. i Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik*, 68(2), 352-369.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. Izvješće za Hrvatsku*. SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Blaži, D. (2016). Komunikacijski poremećaji - iskustva i mogućnosti. *Paediatrica Croatica*, 60(1), 160-166.
- Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Methodological Horizons*, 7(16), 75-86.
- Bouillet D. i sur (2015.) Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije. Zagreb: Forum za slobodu odgoja. Pološki Vokić, N., Marić, I. i Horvat, G. (2013). Motivacija za volontiranje - jesu li motivi za volontiranje povezani sa spolom, ličnosti i područjem studiranja?. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 225-252. Dostupno na: <https://doi.org/10.3935/rsp.v20i3.1130>
- Buljevac, M. (2012). Institucionalizacija osoba s intelektualnim teškoćama: što nas je naučila povijest?. *Revija za socijalnu politiku*, 19(3), 255-272.
- Centar inkluzivne potpore „IDEM“ (2019). Asistenti u nastavi. Dostupno na: <https://www.idem.hr/kategorija/asistenti-u-nastavi/>
- Cohen, L., Manion L., Morrison K., i Kuterovac-Jagodić G. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158(4), 439-459.
- Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1), 151-178. Dostupno na: <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.287>

- Europska unija (2023). *Europski kvalifikacijski okvir*. Dostupno na: <https://europa.eu/europass/hr/alati-europassa/europski-kvalifikacijski-okvir>
- Giangreco, M. F., i Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. U L. Florian (Ur.) *The SAGE handbook of special education*, 429-439. London: Sage.
- Grad Zagreb (2017). Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike. Grad Zagreb. Dostupno na: <https://pomocniciunastavi.com/>
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.
- HUD (2014). Diskalkulija. Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/diskalkulija/>
- Ianes, D., i Zappella, M. (2009). *L'autismo: Aspetti clinici e interventi psicoeducativi*. Erickson.
- Igrić, L., Marinić, M., i Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605-650.
- Igrić, L., Marinić, M., i Maljevac, A. (2021). Usporedba perspektiva učitelja i pomoćnika u nastavi o potrebnim kompetencijama za poslove pomoćnika u nastavi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(2), 605-650.
- Igrić, Lj., Marinić, M. i Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605-650. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700>
- Igrić, Lj., Marinić, M. i Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605-650. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700>
- Jurković, D., Penić Jurković, A. i Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 132-153. Dostupno na: <https://doi.org/10.31299/hrri.56.2.8>
- Karamatić-Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1), 92-104.
- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., i Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U Kuvač Kraljević,

- Jelena (ur.). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama.* (str. 64-76) Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., i Lisak, A. (2014). *Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi.* Savez defektologa. Dostupno na: <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf>
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 233-247.
- Krstinić, M. i Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 10(1), 76-83. Dostupno na: <https://doi.org/10.38190/ope.10.1.1>
- Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129-136.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-284.
- Milovanović, S.M., Kokić, I.B., Dzemiđić Kristiansen, S., Gera, I., Ikonović, E., Kafedžić, L., Milčić, T., Rexhaj, X., Spasovski, O., i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to subsequent educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 1-19.
- MZO (2021a). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- MZO (2021b). *Standard zanimanja - Pomoćnik u nastavi / Pomoćnica u nastavi. Hrvatski kvalifikacijski okvir.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/88>
- MZO (2023). Učenici s teškoćama u osnovnim školama. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/posebne-mogucnosti-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/posebne-mogucnosti-u-sustavu-osnovnoskolskog-odgoja-i-obrazovanja/ucenici-s-teskocama-u-osnovnim-skolama/1023>
- Narodne novine (2008a). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

- Narodne novine (2008b). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Narodne novine (2007). Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. *Narodne novine*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_06_63_1962.html
- Narodne novine (2003). Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_01_13_159.html
- Narodne novine (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Narodne novine (2018). Pravilnik o pomoćnicima u nastavi. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html
- Narodne novine (2010). Ustav RH. Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html
- Narodne novine (2012). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine.
- POSI (2018). Pojmovnik. Pravobranitelj osoba s invaliditetom. Dostupno na: <https://posi.hr/pojmovnik/>
- PUŽ (2017). Dokumenti. Udruga roditelja djece s posebnim potrebama. Dostupno na: <http://www.udrugapuz.hr/>
- Romstein, K. i Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola, LXIII* (1), 151-158.
- Salaj, I. (2017). Provedba obrazovne politike iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom. *Croatian Journal of Education, 19* (Sp.Ed.3), 255-272. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2696>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Segregacija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=55183>
- Sharma, U., i Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 41*(8), 118-134.

- Sharples, J., Webster, R., i Blatchford, P. (2015). *Making best use of teaching assistants*. Education Endowment Foundation.
- Sunko, E., Batarelo Kokić, I., i Vlah, N. (2021). Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. *Zbornik radova Islamskog Pedagoškog Fakulteta u Zenici*, 19, 103-125.
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(4), 601-620.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Turnbull, sA. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., i Shogren, K. A. (2012). *Exceptional lives: Practice, progress, & dignity in today's schools*. Pearson Education, Inc.
- UN (1975). Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom. Ujedinjeni narodi.
- UN (1989). Konvencija o pravima djeteta. Ujedinjeni narodi.
- UN (2006). Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom. Ujedinjeni narodi. Dostupno na: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- UN (1993). Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom. United Nations.
- UN (1948). UN-ova deklaracija o ljudskim pravima. Dostupno na: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UNESCO (1994). Konferencija u Salamanki. UNESCO.
- UNESCO (2013). UNESC-ov priručnik o obrazovnim politikama. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221189>
- UUOSSO (2005). Definicije. Udruženje za unapređivanje obrazovanja slijepih i slabovidnih osoba. Dostupno na: <http://uosso.hr/default.aspx?id=15>
- Vasta, R., Haith M. i Miller S. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.
- Vijeće Europe (1961). *Europska socijalna povelja*. Vijeće Europe.
- Vlada RH (2019). *Djeca s problemima u ponašanju*. Vlada Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://gov.hr/hr/djeca-s-problemima-u-ponasanju/788>
- Vlada RH (2013). *Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2013. do 2016. godine*. Vlada Republike Hrvatske.
- Vlada RH. (2011). *Strategija razvoja sustava socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj 2011.-2016.* Vlada Republike Hrvatske.
- Vlah, N., Batarelo Kokić, I., i Zrilić, S. (2022). Parental Involvement and School Performance of Students with Behavioral Difficulties. U Stevanović, J., Gundogan, D., Randelović,

- B. (ur.). *Book of Proceedings - 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice": The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community* (str. 200-205). Institute for Educational Research in Beograd.
- Vlah, N., Ferić, M. i Raguz, A. (2019). Nepovjerenje, spremnost i nelagoda roditelja djece s teškoćama u razvoju prilikom traženja socijalno-stručne pomoći. *Jahr*, 10(1), 75-97. Dostupno na: <https://doi.org/10.21860/j.10.1.4>
- Vlah, N., Velki, T., i Zrilić, S. (2022). Pozitivno i asertivno discipliniranje učenika s teškoćama pažnje. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 31, 155 - 174.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole : priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi, Suvremeni pristup i metode učenja*. Hrvatska sveučilišna naklada i Sveučilište u Zadru.
- Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13(1), 161-180.
- Zrilić, S. i Jadrijević Tomas, A. (2021). Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi. *Društvene i humanističke studije I*(14), 223-240.
- Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453-484. Dostupno na: <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.24>

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je prikazati iskustva pomoćnika u nastavi u njihovu radu s učenicima s različitim poteškoćama. Na početku ovog diplomskog rada prikazan je teorijski osvrt na važnost koncepta inkluzije u različitim kontekstima, definirane su vrste poteškoća te je prikazan i detaljan uvid u ulogu pomoćnika u nastavi, a sve u svrhu boljeg shvaćanja samog empirijskog dijela rada. Empirijsko istraživanje provedeno je putem polustrukturiranog intervjua, a intervjuirano je ukupno deset pomoćnika i pomoćnica u nastavi iz različitih osnovnih škola. Po analizi rezultata opisani su određeni problemi na koje pomoćnici u nastavi nailaze poput nedostatnih edukacija, niskih plaća te određenih manjkavosti sustava podrške za pomoćnike u nastavi. Ovaj rad ponajviše može poslužiti trenutnim i budućim pomoćnicima u nastavi, ali i svima onima koji s njima surađuju ili koji ovakve teme iz raznih razloga smatraju zanimljivima i korisnima.

Ključne riječi: pomoćnici u nastavi, iskustva pomoćnika u nastavi, učenici s teškoćama, inkluzija, inkluzivno obrazovanje

ABSTRACT

The aim of this research was to present the experiences of teaching assistants in their work with students with different difficulties. At the beginning of this thesis, a theoretical overview of the importance of the concept of inclusion in different contexts is presented, the types of difficulties are defined, and a detailed insight into the role of teaching assistants is presented, all for the purpose of better understanding of the empirical part of the work itself. The empirical research was conducted through a semi-structured interview, and a total of ten teaching assistants from different elementary schools were interviewed. After analysing the results, certain problems that teaching assistants encounter are described, such as insufficient education, low salaries, and certain shortcomings of the support system for teaching assistants. This paper can, above all, be useful to current and future teaching assistants, but also to all those who collaborate with them or who find such topics interesting and useful for various reasons.

Keywords: teaching assistants, experiences of teaching assistants, students with disabilities, inclusion, inclusive education

PRILOG

Polustrukturirani intervju

Poštovani ispitanici,

Ovaj polustrukturirani intervju u kojem ste pristali sudjelovati služi kao izvor važnih podataka za izradu diplomskog rada naslovljenog „Iskustva pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama“. Vaši podaci (imena, prezimena), podaci o školama te o djeci s kojom radite, ali i njihovima roditeljima, bit će anonimni. Srdačno se zahvaljujem što ste se odlučili izdvojiti vaše vrijeme i podijeliti sa mnom vaša iznimno vrijedna iskustva.

1. OPĆA PITANJA

- Dob, spol
- Prethodno obrazovanje (formalno, neformalno i/ili informalno)
- Iskustva s volontiranjem ili radom u struci/profesiji sličnoj onoj pomoćnika u nastavi
- Godine radnog iskustva u ulozi pomoćnika/pomoćnice u nastavi
- Razlog zbog kojeg ste postali pomoćnik/pomoćnica u nastavi

2. ISKUSTVO RADA U ULOZI POMOĆNIKA/POMOĆNICE U NASTAVI

- S kakvim vrstama poteškoća kod učenika ste se imali prilike susresti?
- U kojoj ste mjeri upoznati sa svakom od poteškoća s kojom bi se u radu s učenicima s poteškoćama mogli susresti?
- Jeste li uvijek znali kako postupiti u situacijama koje nisu idealne?
- U kojoj mjeri Vas je obuka pripremila za rad u ulozi pomoćnika/pomoćnice u nastavi?
- U kojoj mjeri u radu s učenicima s poteškoćama postupate prema vlastitom nahođenju/instinktu?
- Jesu li Vam učenici privrženi? Na koji način dobijete povjerenje učenika s poteškoćama?
- Imate li posebno pozitivnih i/ili negativnih iskustava u radu i u odnosu s učenicima s poteškoćama koja biste voljeli istaknuti?

3. POSLOVI KOJE OBAVLJA POMOĆNIK/POMOĆNICA U NASTAVI

- U kojoj mjeri obavljate poslove:
 - potpore u komunikaciji i socijalnoj uključenosti
 - potpore u kretanju
 - potpore pri uzimanju hrane i pića
 - potpore u obavljanju higijenskih potreba
 - potpore u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka
 - suradnje s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu
- U kojoj mjeri imate podršku za obavljanje poslova i od koga (tko vam daje smjernice u školi ili izvan škole)?

4. PODRŠKA POMOĆNICIMA U NASTAVI

- Je li i uolikoj mjeri surađujete s učiteljima/nastavnicima?
- Kakva je vrsta komunikacije između Vas i učitelja/nastavnika?
- Pruža li Vam učitelj/nastavnik podršku pri radu s učenikom s poteškoćama? Ako pruža, na koji način?
- Imate li podršku stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora, logopeda, socijalnog pedagoga, knjižničara)? U kojoj mjeri se konzultirate s nekim od njih?
- Kakvim smatrate Vaš položaj unutar škole u odnosu na ostalo osoblje? Možete li obrazložiti?

5. ODNOS POMOĆNIKA U NASTAVI S RODITELJIMA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

- Kontaktirate li i u kojoj mjeri roditelje učenika s kojim radite?
- Daju li Vam roditelji korisne savjete koji bi Vam olakšali rad s njihovim djetetom?
- Ograničavaju li Vas roditelji u radu s njihovim djetetom?
- Pružaju li Vam roditelji potrebnu podršku? Imate li povjerenja jedni u druge?
- Postavljaju li roditelji posebne zahtjeve za rad s njihovim djetetom?

6. INDIVIDUALNA ISKUSTVA, STAJALIŠTA I ZNANJA POMOĆNIKA U NASTAVI

- Smatrate li da pomoćnici u nastavi imaju sva potrebna znanja i vještine za rad s učenicima s posebnim potrebama? Ako smatrate da nemaju, obrazložite.
- Planirate li se dodatno obrazovati u ovom polju? Učite li bolje kroz rad?
- Koje osobine biste istaknuli kao najvažnije za rad u ulozi pomoćnika u nastavi?
- Vežete li se lako za učenika s kojim radite? Postavljate li profesionalne granice? U kojoj su mjeri one zanemarive?
- Jeste li zadovoljni svojim poslom? O čemu Vaše zadovoljstvo poslom ovisi?

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Mila Pašalić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i talijanistike, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 03. srpanj 2023.

Potpis
Mila Pašalić

OBRAZACI.P.**IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Mila Pašalić
NASLOV RADA	Iskustva pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s poteškoćama
VRSTARADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog diplomskog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

