

Mentorski model kao determinanta kvalitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja: Testiranje okvira za uspješnu implementaciju u odgojno-obrazovnim institucijama u Hrvatskoj

Sanja Jurić¹, Ljiljana Najev Čačija¹, Nikša Alfirević²

¹ Osnovna škola Spinut, Split

² Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet

Pedagogija, didaktika i inkluzija u odgoju i obrazovanju

Broj rada: 4

Prethodno priopćenje

Sažetak

Unatoč sveobuhvatnom promicanju inkluzivnog odgoja i obrazovanja, u nacionalnim je politikama većine europskih zemalja razvidan jaz u primjeni na mezo (škola) i mikro (učionica) razini. Istraživački problem rada je fokusiran na pitanje kako implementirati učinkovit model odgojno-obrazovne inkluzije na mezo i mikro razini? Cilj istraživanja je utvrditi ključne determinante mentorskog modela inkluzije. U tu svrhu provedeno je kvalitativno istraživanje mentorskog modela kroz četverogodišnju studiju slučaja u osnovnoj školi. Za dublji uvid u stavove učitelja o predloženom modelu, primijenjena je kvantitativna analiza na prigodnom uzorku učitelja u osnovnoškolskom obrazovanju (N=132) u Hrvatskoj. Rezultati pokazuju učinkovitost mentorskog modela na mezo (škola) i mikro (učionica) razini. Testiranjem modela identificirane su ključne determinante za implementaciju u odgojno-obrazovnoj praksi: mentorstvo, suradnički odnosi i transformacija djelovanja. Mentorski model pruža okvir za strukturiranje potpore na mezo (škola) i mikro (učionica) razini. Rezultati ovog istraživanja ukazuju kako predloženi koncept mentorskog modela može biti osnova za pozitivne promjene u implementaciji i pomicanju kvalitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja na mezo (škola) i mikro (učionica) razini.

Ključne riječi

inkluzija; mentorski model; upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Uvod

Donošenjem Konvencije o pravima djeteta (1989) svijet je, prije više od četiri desetljeća, odlučio razvijati svijet po mjeri svakog djeteta. Unatoč tome, danas je suočen s nezadovoljavajućom kvalitetom života djece i mladih te gubljenjem ljudskog potencijala, pri čemu je jedan od ključnih čimbenika povezan s obrazovanjem. Naime, prema podacima UNESCO-ovog Instituta za statistiku (UNESCO, 2019) oko 258 milijuna djece i mladih u 2018. godini nije pohađalo školu, a više od 617 milijuna djece i adolescenata na svijetu ne postiže minimum razine znanja u čitanju i matematici (UNESCO, 2017). Posebno zabrinjava podatak o stanju marginalizirane populacije koju čine djeca i

mladi s teškoćama u razvoju. Procjenjuje se da je na svijetu gotovo 240 milijuna djece i mladih (od 0 do 17 godina) s teškoćama u razvoju (UNESCO, 2019). Nadalje, rezultati istraživanja (UNICEF, 2021) pokazuju da djeca s teškoćama imaju veću vjerojatnost biti izvan škole od djece bez teškoća te su i u nepovoljnijem položaju u odnosu na postizanje potrebnih razina znanja. Izvjesno je kako izostaju učinkovite nacionalne politike u osiguravanju pravednog i učinkovitog pristupa odgoju i obrazovanju, ali i djelovanje škola, koje imaju profesionalnu i etičku odgovornost za rješavanje prepreka i pružanje kvalitetnog obrazovanja za sve.

Najboljim modelom obrazovanja za sve učenike, a ne samo za učenike s teškoćama, potvrđuje se inkluzivni odgoj i obrazovanje (Bui, Quirk, Almazan i Valenti, 2010; Igrić i sur., 2015; Lyons, Thompson i Timmons, 2016; Mitchel, 2015; Solone, Thornton, Chiappe, Perez, Rearick i Falvey, 2020). Inkluzivni pristup „podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“ (Igrić i sur., 2015, str. 10). Recentni pregled istraživanja (Solone i sur., 2020) provedenih posljednjih 40 godina u SAD-u o učinkovitosti inkluzivnog, naspram segregiranog obrazovanja, iznova potvrđuje inkluzivno obrazovanje učinkovitijim za sve učenike, a za učenike s teškoćama rezultira povoljnijim ishodima.

Stoga se inkluzivni odgoj i obrazovanje u literaturi razmatra kao multidimenzionalni koncept, koji može osiguravati kvalitetan odgoj i obrazovanje za sve (Mitchel, 2015). Ključnu komponentu oživotvorenja inkluzivnog društva predstavljaju inkluzivne škole i ljudski resursi (Najev Čaćija, Bilač i Džingalašević, 2019; Solone i sur., 2020). U kontekstu razumijevanja pojma inkluzije, odnosno njezina stvarnog smisla, važno je ukazati na povremenu zlouporabu navedenog pojma. Naime, pojam inkluzije se često koristi kao etiketa za kvalitetu i skrivanje segregirajućeg školskog okruženja. Percepcija inkluzije se zasniva na omogućavanju fizičke prisutnosti učenika s teškoćama, bez primjerene podrške, pri čemu kvaliteta procesa učenja i poučavanja ima niži prioritet (Haug, 2017; Mittler, 2000; Topping, 2012).

U radu se polazi od koherentnog razumijevanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao prava koje omogućuje obrazovanje za sve, bez obzira na razlike; standarda kvalitete koji ima učinkovit odgovor na različitosti i potrebe te filozofije oživotvorenja inkluzivne kulture kao ključnog obilježja općeg, profesionalnog i osobnog napretka.

U kontekstu razvoja inkluzije, u Hrvatskoj, Igrić i suradnici (2015) u svojoj knjizi Osnove edukacijskog uključivanja sublimiraju ključne spoznaje za razvoj inkluzivnog obrazovanja uvažavajući višestruke dionike i specifične izazove koje raznolikost sa sobom nosi. Dodatno se istražuje učinkovit model prakse tj. model edukacijskog uključivanja mobilnog stručnog tima i pomoćnika u nastavi (Igrić, Kobetić i Lisak, 2008). Opisujući okvir kritičnih čimbenika učinkovitog modela inkluzije, Najev Čaćija, Alfirević i Jurić (2020) predlažu model provedbe na tri razine: obrazovnog sustava (makro), škole i drugih odgojno-obrazovnih ustanova (mezo) te učionice (mikro razina). Na makro razini je naglašena odgovornost nacionalnih kreatora politike za osiguravanje vodstva, koje može odgovoriti na viziju inkluzivnog odgoja i obrazovanja, osigurati pristupačnost, vodstvo i podršku dionicima (stručna usavršavanja). Na mezo razini se ukazuje na nužnost transformiranja stavova i prakse dionika odgojno-obrazovnih ustanova, a na mikro razini - na nužnost stvarnog prihvatanja učenika s teškoćama. Najev Čaćija, Lj., Bilač, S. i Džingalašević, G. (2019) konstruiraju teorijski okvir za utvrđivanje razina implementacije obrazovne inkluzije koji može biti primjenjiv na brojne inkuzivne odgojno-obrazovne procese, omogućavati usporedbu

inkluzivnih praksi te identificirati prioriteta područja za učinkovitiju provedbu odgojno-obrazovne inkluzije na makro, mezo i mikro razini. Prethodno navedena istraživanja u Hrvatskoj ukazuju kako se i u nacionalnom kontekstu sve veći broj autora usmjerava prema razvoju inkluzije, oblikovanju teorijskog okvira i učinkovitih modela primjenjivih u različitim kontekstima istodobno uvažavajući specifična obilježja nacionalnih obrazovnih sustava.

Ključne determinante inkluzivnih praksi na razinama škola (mezo) i učionica (mikro)

Analizom literature o determinantama koje utječu na razvoj inkluzivnih praksi na mezo i mikro razini, identificira se: koherentan pristup inkluziji na razini škole, transformacija djelovanja na razini škole za zajedničku viziju i transformacija djelovanja u učionici (uključuje dionike, roditelje i sve učenike). U literaturi (Agius Ferrante, 2012; Down, 2002; Solone i sur., 2020) se ističe da je koherentan pristup inkluziji ključna determinanta inkluzivnih praksi, pri čemu se spajanjem različitih školskih konteksta, perspektiva i procesa u zajednički pristup, razvija zajednička platforma za inkluziju.

Pregledom istraživanja najboljih praksi (Lyons i sur., 2016; Solone i sur., 2020; Vernon-Dotson, 2008) ističe se kako se najsveobuhvatniji i najkohezivniji inkluzivni model temelji na učinkovitoj suradnji članova tima (dionika i suradnika). Promjena djelovanja na razini učionice zahtijeva prihvaćanje filozofije inkluzivnog odgoja i obrazovanja, pri čemu se može ustvrditi da, u brojnim situacijama, praksa na mikro razini može „amortizirati“ neučinkovitost makro i mezo razine.

Transformacija djelovanja: mentorstvo i timska suradnja

Iako se na razini škole kroz podršku edukacijskog rehabilitatora i/ili kroz formalno strukturirane aktivnosti (primjerice, aktive nastavnika) formiraju skupine koje međusobno povremeno razmjenjuju informacije, u školskoj praksi razvidan je problem izolacije učitelja, izostaju konzistentne prilike i aktivnosti u kojima bi nastavnici mogli učiti, razmijeniti znanje ili strategije poučavanja, provesti grupnu refleksiju, pružiti podršku ili pomoć. I u literaturi se vrlo iscrpno analizira fenomen izolacije nastavnika (Ostovar-Nameghi i Sheikahmadi, 2016). S druge strane, mentorstvo i timska suradnja potvrđuju se nužnim i učinkovitim (Fong, Mansor, Zakaria, Sharif i Nordin, 2012; Hansen i sur., 2020; Hargreaves i Fullan, 2000; Mullen, 2000; Salone i sur., 2020) za učinkovito djelovanje na mezo i mikro razini.

Hargreaves i Fullan (2000) mentorstvo smatraju integralnim pristupom nastavi i profesionalizmu te upozoravaju kako je mentorstvo nužno uvažavati kao središnju zadaću preobrazbe nastave i same profesije. Hargreaves i Fullan (2000) ističu značaj mentorstva za razvijanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, dok Sachs, Fisher i Cannon (2011) smatraju da su mentorstvo i suradnja korisni i zbog razvoja odnosa utemeljenih na osjećaju individualne odgovornosti i profesionalnosti. Fong i sur. (2012) potvrđuju važnost uloga koje ima mentor (podupiratelj, suradnik, urednik, prijatelj, evaluator, učitelj, voditelj i uzor) te zagovaraju mentorstvo bez obzira na udaljenost (online mentorstvo). Bērziņa (2011) ističe kako je mentorstvo, u kombinaciji s istraživanjem, optimalna kombinacija za unapređenje inkluzije, promicanje profesionalnog razvoja dionika i razvoj inkluzivne škole. Bennett, Arthur-Kelly, Foreman i Neilands (2014) smatraju da mentorski model predstavlja opći okvir za intervenciju u radu s učenicima s teškoćama, a učitelji ga smatraju vrijednim, jer

pruža pomoć i potporu. Mullen (2000) smatra da se modelom suradničkog mentorstva promiče razvoj sinergijskih odnosa i organizacijskih struktura, koje omogućuju institucionalne promjene, a novi odnosi i snage utječu na promjenu tradicionalnih praksi, hijerarhijskog sustava i homogene kulture.

Metodologija istraživanja

S obzirom na prethodno definiran problem, glavni cilj ovog istraživanja je utvrditi ključne determinante mentorskog modela koje mogu dovesti do uspješne obrazovne inkluzije. U istraživanju je primijenjen kombinirani pristup, pri čemu je model razvijen korištenjem kvalitativnih podataka dobivenih višegodišnjim praćenjem i analizom studije slučaja te verificiran kvantitativnom metodologijom (statističkom analizom) podataka dobivenih anketnim istraživanjem na prigodnim uzorku učitelja (N=132) u hrvatskim osnovnim školama.

Mentorski model, korišten u kvalitativnom istraživanju, prilagođen je elementima mezo i mikro razine u kontekstu postojećih resursa i drugih ograničenja hrvatskog obrazovnog konteksta (Najev Čačija i sur., 2020). Podatci za formuliranje modela prikupljeni su kroz četverogodišnje praćenje studije slučaja učenika s teškoćama. Navedeni period uključivao je i tranziciju iz razredne u predmetnu nastavu. Sudionici istraživanja su mentor (učitelj razredne nastave), učitelji predmetne nastave koji predaju u razrednom odjeljenju koje pohađa učenik s teškoćama, ravnatelj škole, učenik s teškoćama, roditelji učenika s teškoćama, pomoćnik u nastavi, suradnici i vanjski evaluatori modela.

Tijekom prve etape, kroz pilot projekt u razrednoj nastavi (dvije godine prije početka ovog istraživanja), postavljen je okvir mentorskog modela kao ishodište za testiranje kvalitativnim istraživanjem u promatranom četvrogodišnjem razdoblju koja uključuje i prijelaz te školovanje u predmetnoj nastavi. Učiteljica učenika s teškoćama preuzima ulogu mentora. U pripremi su definirana ograničenja, resursi, suradnja, dinamika rada, ciljevi i aktivnosti. Provedba započinje upoznavanjem suradničkog tima s modelom, ciljevima, oblicima suradnje na mezo i mikro razini, aktivnostima te ulozi svakog člana. Kontrola (četvrta etapa) se provodila analizom rezultata i(li) redefiniranjem djelovanja aktivnosti. Evaluacija se odvijala s vanjskim evaluatorima, kako bi se utvrdila kvaliteta modela i škole.

U kvalitativnom istraživanju koristila se metodološka triangulacija prikupljanja i obrade podataka. Podatci su se prikupljali u različitim vremenskim razdobljima i iz različitih izvora. Koristilo se intervjuiranje (vodstvo škole, vanjski stručnjaci i evaluatori); rad s fokus grupama (mentor i učitelji); refleksija (mentor, roditelji i pomoćnik u nastavi) te bilješke (analiza dokumentarnih izvora tj. službene bilješke u e-dnevniku učitelja i pisana zapažanja), kako bi se pratio napredak učenika s teškoćama. Fokus grupe su korištene periodično (tri puta tijekom godine: na početku školske godine, polovini prvog razdoblja i na kraju školske godine). Struktura intervjua sastojala se od pitanja o prednostima, nedostacima, pozitivnim primjerima, učinkovitosti mentorskog modela, uspješnosti učenika s teškoćama te općoj ocjeni oblika djelovanja. Na taj su način prikupljeni podatci o promjeni pristupa inkluziji na razini škole te transformaciji djelovanja na mezo i mikro razini. Refleksija se provodila kontinuirano na kraju svakog tjedna. U istraživanju su korištene i bilješke.

Rezultati i diskusija istraživanja specifičnih elemenata mentorskog modela na mezo i mikro razini

Kvantitativni podatci prikupljeni su anketnim istraživanjem, na prigodnom uzorku učitelja hrvatskih osnovnih škola, u razdoblju od lipnja do rujna 2019. godine, tj. u drugoj polovici promatranja opisane studije slučaja, na uzorku od 132 ispitanika. Anketni upitnik se sastojao od 17 pitanja zatvorenog tipa, podijeljenih u tri kategorije. Prvi dio se odnosi na opće podatke o ispitanicima. U drugom dijelu se nalaze pitanja vezana za iskustvo i stavove u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi na mikro (razrednoj) razini, koja uključuju i procjenu vlastitih kompetencija za inkluzivno podučavanje. Treći se dio odnosi na procjenu kvalitete upravljanja inkluzivnom odgojno-obrazovnom praksom na mezo razini tj. razini odgojno- obrazovne institucije. Upitnik je formuliran kao niz izjava, koje su ispitanici trebali procijeniti korištenjem kvantificirane Likertove skale s 5 stupnjeva, pri čemu vrijednost 1 označava potpuno neslaganje, a vrijednost 5 -potpuno slaganje s predloženom tvrdnjom. Rezultati deskriptivne analize općih informacija o ispitanicima te radnom iskustvu prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Opći podatci o ispitanicima

| | BROJ ISPITANIKA | POSTOTAK |
|------------------------------|-----------------|----------|
| Spol | | |
| Muški | 11 | 8,30 |
| Ženski | 121 | 91,70 |
| UKUPNO | 132 | 100,00 |
| Obrazovanje | | |
| Prediplomski studij | 22 | 16,70 |
| Diplomski studij | 102 | 77,30 |
| Poslijediplomski studij | 8 | 6,10 |
| UKUPNO | 132 | 100,00 |
| Radno iskustvo u obrazovanju | | |
| Manje od 5 godina | 21 | 15,90 |
| Od 6 do 15 godina | 42 | 31,80 |
| Od 16 do 25 godina | 35 | 26,50 |
| Više od 26 godina | 34 | 25,80 |
| UKUPNO | 132 | 100,00 |
| Radno mjesto | | |

| | | |
|--|-----|--------------------------------|
| Učitelj razredne nastave | 70 | 53,00 67.9 14.2 100.0 |
| Učitelj predmetne nastave | 62 | 47,00 |
| UKUPNO | 132 | 100,00 |
| Iskustvo u radu s učenicima s posebnim potrebama | | |
| Neiskusan | 40 | 30,30 |
| Djelomično iskusan | 52 | 39,40 |
| Iskusan | 37 | 28,00 |
| Bez podataka | 3 | 2,30 |
| UKUPNO | 132 | 100,00 |

Izvor: Istraživanje autora

Iz podataka prikazanih u Tablici 1, vidljivo je kako je većina ispitanika ženskog spola (91,70%) i visokog stupnja obrazovanja (77,30%). Većina (84,10%) ispitanika ima više od 5 godina radnog iskustva u školi, a zastupljenost ispitanika koji rade u razrednoj (53,00%) i predmetnoj (47,00%) nastavi je zadovoljavajuća. Zanimljivo je kako 30,30% ispitanika nema iskustva u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a najmanji broj ispitanika procjenjuje kako ima relevantno iskustvo (28,00%). Najveći je udio ispitanika koji imaju djelomično iskustvo (39,40%). Ovi podatci ukazuju kako uzorak istraživanja predstavljaju ispitanici koji imaju iskustvo rada u školi, podjednaku zastupljenost razredne i predmetne nastave te da većina ima barem djelomično iskustvo u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, što sukladno ciljevima istraživanja, čini uzorak prikladnim za daljnju analizu.

U Tablici 2 prikazani su podatci o samoprocjeni kvalitete inkluzije u školama za ukupni uzorak prema grupama, u odnosu na iskustvo u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i prema radnom mjestu (učitelji razredne i predmetne nastave), korištenjem srednjih vrijednosti (SV) i standardne devijacije (SD) ključnih varijabli.

Tablica2.

Samoprocjena kvalitete inkluzivne odgojno- obrazovne prakse u školi

| Prema radnom mjestu | Svi ispitanici (N = 113) | | Učitelji razredne nastave (N= 59) | | Učitelji predmetne nastave (N= 54) | |
|---------------------|--------------------------|-------|-----------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
| | SV | SD | SV | SD | SV | SD |
| Kvaliteta IOOP | 3,70 | 0,789 | 3,75 | 0,709 | 3,65 | 0,872 |

| Prema iskustvu | Neiskusan (N = 35) | | Djelomično iskusan (N= 43) | | Iskusan (N= 32) | |
|----------------|--------------------|-------|----------------------------|-------|-----------------|-------|
| | SV | SD | SV | SD | SV | SD |
| Kvaliteta IOOP | 3,66 | 0,765 | 3,84 | 0,754 | 3,56 | 0,840 |

Izvor: Istraživanje autora

Iz podataka prikazanih u Tablici 2 vidljivo je kako je prosječna ocjena kvalitete inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u školi relativno zadovoljavajuća (3,70), pri čemu je učitelji razredne nastave ocjenjuju višom (3,75) od učitelja predmetne nastave (3,65). Uzimajući u obzir iskustvo u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, najveću srednju ocjenu iskazuju učitelji koji imaju djelomično iskustvo (3,84), a zanimljivo je kako je najnižom ocjenjuju iskusni učitelji (3,56). Ipak, prikazane razlike nalaze se u zanemarivim rasponima, a kako se radi o subjektivnoj samoprocjeni kvalitete, može se zaključiti kako ukupna opća ocjena kvalitete, iskazana na uzorku ispitanika u ovom istraživanju, ne ide u prilog tezi kako je postignuta zadovoljavajuća kvaliteta inkluzivne odgojno obrazovne prakse u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju.

Kako bi se, osim opće procjene kvalitete, dobili podatci o specifičnim elementima vezanim za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu povezanu za razinu učionice (mikro) i škole (mezo), u daljnjoj obradi neparametrijskim statističkim metodama analizirane su razlike u stavovima povezanih za pet elemenata mikro razine i šest elemenata mezo razine, između grupa ispitanika, uzevši u obzir njihovo iskustvo u inkluzivnoj praksi te radno mjesto. Rezultati deskriptivne analize i Kruskal-Wallis testa za specifične elemente mikro razine u odnosu na iskustvo u inkluzivnoj praksi prikazani su u tablici 3.

Tablica3.

Deskriptivna analiza i rezultati Kruskal-Wallis testa za specifične elemente mikro okruženja u odnosu na inkluzivno iskustvo

| Upravljanje inkluzivnom odgojnom obrazovnom praksom na mikro razini u odnosu na iskustvo | Grupa 1 (Neiskusni) | | | Grupa 2 (Djelomično iskusni) | | | Grupa 3 (Iskusni) | | | Kruskall Wallis test |
|--|------------------------|------|-------|---------------------------------|------|-------|----------------------|------|-------|----------------------|
| | N | SV | SD | N | SV | SD | N | SV | SD | p (sig.) |
| 1. Znam kako izraditi diferencirani kurikulum za cijeli razred ($\chi^2 = 11,573$; $df=2$) | 40 | 2,67 | 1,163 | 52 | 3,23 | 1,104 | 36 | 3,46 | 0,869 | ,003 |
| 2. Diferencirano poučavanje odnosi se samo na učenike s posebnim potrebama ($\chi^2 = 0,208$; $df=2$) | 40 | 2,72 | 1,276 | 52 | 2,77 | 0,758 | 36 | 2,78 | 0,917 | ,901 |

| | | | | | | | | | | |
|---|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|------|
| 3. U predmetnoj nastavi potrebna je podrška mentora učenicu a predmetnim učiteljima stručna pomoć ($\chi^2=3,426$; $df=2$) | 40 | 4,37 | 0,667 | 52 | 4,10 | 0,745 | 36 | 4,22 | 0,886 | ,180 |
| 4. Prelazak iz jedne u drugu razinu obrazovanja potrebno je ublažiti kroz kontinuitet ljudske potpore (mentora) ($\chi^2=2,543$; $df=2$) | 40 | 4,47 | 0,640 | 52 | 4,29 | 0,962 | 36 | 4,40 | 0,914 | ,280 |

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-------------|
| 5. Ne osjećam se kompetentnim za rad s djecom s posebnim potrebama ($\chi^2 = 13,736$; $df=2$) | 40 | 3,48 | 0,960 | 52 | 2,75 | 0,951 | 36 | 2,68 | 1,002 | ,001 |
|---|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-------------|

Izvor: Istraživanje autora

Analiza podataka prikazanih u tablici 3 ukazuju na velike razlike u stavovima o osobnim kompetencijama u poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, pri čemu je posebno zanimljiva relativno niska procjena kompetencija za izradu diferenciranog kurikula u Grupi 1 (2,67) u odnosu na procjenu kompetencija za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (3,48). Nasuprot tome, u Grupi 3 (iskusni) ovaj je odnos obrnut. Iskazana je veća samoprocjena kompetencija za izradu kurikula (3,46) u odnosu na kompetencije za rad (2,68). Diferencirani kurikul u ovom istraživanju, definiran je prema UNESCO (2004), kao proces prilagodbe kurikula različitim razinama i sposobnostima učenika (usklađivanje sadržaja i metoda poučavanja, ocjenjivanja, stilova učenja, potreba i karakteristika učenika). Kod specifičnih elemenata mikro okruženja, koji se odnose na potporu tj. mentorsko vodstvo vidljiva je visoka razina slaganja (sve srednje vrijednosti ocjene u svim grupama su iznad 4). Uvidom u rezultate Kruskal-Wallis testa vidljivo je postojanje statistički značajne razlike, na razini signifikatnosti od 5%, između grupa ispitanika u odnosu na inkluzivno iskustvo za samoprocjenu vlastitih kompetencija u radu (pitanje 5) i izradi diferenciranog kurikula (pitanje 1).

Rezultati deskriptivne analize i Kruskal-Wallis testa za specifične elemente mezo razine tj. razine škole u odnosu na iskustvo prikazani su u tablici 4.

Tablica 4.

Deskriptivna analiza i rezultati Kruskal-Wallis testa za specifične elemente mezo okruženja u odnosu na inkluzivno iskustvo

| Upravljanje inkluzivnog obrazovnog praksona na mezo razini u odnosu na iskustvo | Grupa 1 (Neiskusni) | | | Grupa 2 (Djelomično iskusni) | | | Grupa 3 (Iskusni) | | | Kruskal Wallis test |
|--|------------------------|------|-------|---------------------------------|------|-------|----------------------|------|-------|---------------------|
| | N | SV | SD | N | SV | SD | N | SV | SD | p (sig.) |
| 1. Uprava je svjesna važnosti kvalitete inkluzivnog obrazovanja ($\chi^2=0,501$; $df=2$) | 40 | 3,57 | 1,083 | 52 | 3,52 | 0,960 | 36 | 3,43 | 0,987 | ,779 |
| 2. Uprava ima definirane i svima jasne ciljeve inkluzije i plan rada ($\chi^2=0,907$; $df=2$) | 39 | 2,80 | 0,911 | 52 | 2,98 | 0,918 | 37 | 2,83 | 0,811 | ,635 |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|------|-------|----|------|-------|----|------|-------|------|
| 3. Uprava procje njuje uspješ nost i kvalite tu svih aktivn osti u inkluzij i (χ^2 $=5,378$; $df=2$) | 40 | 3,25 | 0,870 | 52 | 3,17 | 0,944 | 36 | 2,86 | 0,918 | ,068 |
| 4. Uprava prati aktivn osti i stanje i revidir a u u slučaju odstup anja u proces u inkluzij e (χ^2 $=2,456$; $df=2$) | 40 | 3,12 | 0,822 | 52 | 2,87 | 0,971 | 36 | 2,94 | 0,938 | ,293 |
| 5. Uprava potiče roditelj e na aktivn o sudjelo vanje u proces u inkluzij e (χ^2 $=0,548$; $df=2$) | 40 | 3,33 | 0,982 | 52 | 3,25 | 0,845 | 36 | 3,27 | 1,045 | ,760 |

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-------------|
| 6. Uprava je uvijek spremna prihvatiti nova učinkovita iskustva u provođenju inkluzije (χ^2 =0,021 6; df=2) | 40 | 3,48 | 0,905 | 52 | 3,48 | 0,909 | 36 | 3,46 | 1,120 | ,989 |
|---|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------|-------------|

Izvor: Istraživanje autora

Iz prikazanih rezultata vidljiv je dominantno neutralan stav, a gotovo sve srednje vrijednosti ocjena specifičnih elemenata mezo razine (razine upravljanja školom) nalaze se u rasponu od 2,80 za procjenu jasnoće stavova i ciljeva inkluzije do 3,57 za procjenu svjesnosti važnosti kvalitete inkluzivnog obrazovanja u Grupi 1 (neiskusni). Rezultati Kruskal-Wallis testa dodatno potvrđuju da ne postoje statistički značajne razlike, na razini signifikatnosti od 5%, između grupa, u odnosu na elemente koji se mogu ubrojiti u mezo razinu, tj. razinu škole, relevantnu za upravljanje inkluzivnom odgojno- obrazovnom praksom. Svi rezultati impliciraju kako učitelji, bez obzira na svoje iskustvo u radu s učenicima s posebnim potrebama, nisu fokusirani na širi kontekst inkluzivnog obrazovanj, a niti percipiraju njegovu važnost i utjecaj na praksu, koju provode u svom razredu. Takav je pristup jedan od glavnih problema i kočnica u postizanju sinergijskih efekata svih elemenata inkluzivnog obrazovanja. Drugim riječima, bez obzira na pozitivne efekte rada u učionici, ukoliko ne postoji jasna orijentacija i plan za stvarnu implementaciju inkluzije u obrazovni proces, značajno se smanjuje i efikasnost metoda i tehnika koje se primjenjuju u pojedinačnim razredima, pri čemu stečeno iskustvo i vještine ovaj jaz ne mogu nadoknaditi.

Kako bi se dodatno objasnili dobiveni rezultati, provedena je analiza specifičnih elemenata mikro i mezo razine upravljanja inkluzivnim obrazovanjem u odnosu na različite oblike nastave. Ispitanici su podijeljeni u dvije grupe, s obzirom na izvođenje razredne i predmetne nastava, a utvrđene razlike su dodatno analizirane Mann-Whitney testom.

Rezultati deskriptivne analize i Mann-Whitney testa za specifične elemente mikro razine u odnosu na radno mjesto prikazani su u tablici 5.

Tablica 5.

Deskriptivna analiza i rezultati Mann-Whitney testa za specifične elemente mikro okruženja u odnosu na radno mjesto

| Upravljanje inkluzivnom odgojnom - obrazovnom praksom na mikro razini u odnosu na radno mjesto | Grupa 1 (Razredna nastava) | | | | Grupa 2 (Predmetna nastava) | | | | Mann Whitney test |
|--|-------------------------------|------|-------|-------------|--------------------------------|------|-------|-------------|-------------------------|
| | N | SV | SD | SV ranga | N | SV | SD | SV ranga | <i>p (sig.)</i> |
| 1. Znam kako izraditi diferencirani kurikul za cijeli razred (Mann-Whitney $U=1696$; $Z=-2,265$) | 70 | 3,31 | 1,123 | 73,27 | 62 | 2,94 | 0,885 | 58,85 | ,024 |
| 2. Diferencirano poučavanje odnosi se samo na učenike s posebnim potrebama (Mann-Whitney $U=1698$; $Z=-2,253$) | 70 | 2,57 | 1,131 | 59,17 | 62 | 2,98 | 1,016 | 73,60 | ,024 |

| | | | | | | | | | |
|---|----|------|-------|-------|----|------|-------|-------|------|
| 3. U predmetnoj nastavi potrebna je podrška mentora učenicima predmetnim učiteljima stručna pomoć <i>(Mann-Whitney $U=1539$; $Z=-3,118$)</i> | 70 | 4,40 | 0,730 | 75,51 | 62 | 4,02 | 0,735 | 56,32 | ,002 |
| 4. Prelazak iz jedne u drugu razinu obrazovanja potrebno je ublažiti kroz kontinuitet ljudske potpore (mentora) <i>(Mann-Whitney $U=1747,50$; $Z=-1,835$)</i> | 70 | 4,44 | 0,810 | 70,54 | 62 | 4,30 | 0,646 | 59,63 | ,066 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|--------------|--------------|-----------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 5. Ne osjećam se kompetentnim za rad s djecom s posebnim potrebama (Mann-Whitney U=1739,50; Z=-2,052) | 70 | 2,77 | 1,194 | 60,35 | 62 | 3,15 | 0,884 | 73,44 | ,040 |
|---|-----------|-------------|--------------|--------------|-----------|-------------|--------------|--------------|-------------|

Izvor: Istraživanje autora

Sukladno prethodno izloženim rezultatima usporedbe specifičnih elemenata mikro okruženja u odnosu na inkluzivno iskustvo, i ovdje rezultati ukazuju na važnost potpore tj. mentorstva u inkluzivnom obrazovanju. Naime, podrška mentora u predmetnoj nastavi te nužnost kontinuiteta ljudske potpore iskazuju srednju vrijednost veću od četiri, pri čemu je ta ocjena viša kod učitelja razredne nastave (4,40 i 4,44) nego kod učitelja predmetne nastave (4,02 i 4,30). Zanimljiva je iskazana razlika kod izjave o prikladnosti diferenciranog poučavanja samo za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, uz iskazano neslaganje s navedenom tvrdnjom. Razina neslaganja izraženija je kod učitelja razredne nastave (2,57) u odnosu na učitelje predmetne nastave. Pritom, ista grupa iskazuje i manju razinu nekompetencije za rad s učenicima s posebnim potrebama (2,77) u odnosu na grupu učitelja predmetne nastave (3,15). Dodatno, učitelji razredne nastave imaju više znanja u izradi diferenciranog kurikula (3,31) u odnosu na učitelje predmetne nastave (2,94). Rezultati Mann-Whitney testa ukazuju kako su navedene razlike statistički značajne na razini signifikatnosti od 5% za sve specifične faktore mikro okruženja, osim za nužnost kontinuiteta ljudske potpore (mentora).

U svrhu procjene važnosti specifičnih elemenata mezo okruženja u odnosu na radno mjesto provedena je deskriptivna analiza te Mann-Whitney test, a rezultati su prikazani u tablici 6.

Tablica 6.

Deskriptivna analiza i rezultati Mann-Whitney testa za specifične elemente mezo okruženja u odnosu na radno mjesto

| Upravljanje inkluzivnom odgojnom obrazovnom praksom na mezo razini u odnosu na radno mjesto | Grupa 1 (Razredna nastava) | | | | Grupa 2 (Predmetna nastava) | | | | Mann-Whitney test |
|---|-------------------------------|------|-------|----------|--------------------------------|------|-------|----------|-------------------|
| | N | SV | SD | SV ranga | N | SV | SD | SV ranga | p (sig.) |
| 1. Uprava je svjesna važnosti kvalitete inkluzivnog obrazovanja (<i>Mann-Whitney U=2061; Z = -0,523</i>) | 70 | 3,47 | 1,003 | 64,94 | 62 | 3,55 | 1,019 | 68,26 | ,601 |
| 2. Uprava ima definiranu i svima jasne ciljeve inkluzije i plan rada (<i>Mann-Whitney U=1972; Z = -0,829</i>) | 70 | 2,86 | 0,974 | 63,59 | 62 | 2,94 | 0,807 | 68,68 | ,407 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------|-------------|--------------|--------------|-----------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 3. Uprava procjenj uje uspješn ost i kvalitet u svih aktivno sti u inkluziji <i>(Mann-</i> <i>Whitney</i> <i>U=2149,</i> <i>50; Z =-</i> <i>0,101)</i> | 70 | 3,13 | 0,977 | 66,21 | 62 | 3,11 | 0,870 | 66,83 | ,920 |
| 4. Uprava prati aktivno sti i stanje i revidira u slučaju odstupa nja u procesu inkluzije <i>(Mann-</i> <i>Whitney</i> <i>U=1844,</i> <i>50; Z =-</i> <i>1,307)</i> | 70 | 3,09 | 0,910 | 69,38 | 62 | 2,87 | 0,932 | 61,25 | ,191 |
| 5. Uprava potiče roditelj e na aktivno sudjelov anje u procesu inkluzije <i>(Mann-</i> <i>Whitney</i> <i>U=2019;</i> <i>Z =-</i> <i>0,424)</i> | 70 | 3,32 | 0,993 | 66,74 | 62 | 3,26 | 0,893 | 64,10 | ,671 |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------|-------------|--------------|--------------|-----------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 6. Uprava je uvijek spremna prihvatiti nova učinkovita iskustva u provođenju inkluzije (Mann-Whitney U=2089,50; Z=-0,074) | 70 | 3,46 | 0,979 | 65,72 | 62 | 3,48 | 0,976 | 65,25 | ,941 |
|--|-----------|-------------|--------------|--------------|-----------|-------------|--------------|--------------|-------------|

Izvor: Istraživanje autora

I ovdje je, kao i kod usporedbe u odnosu na iskustvo u inkluzivnom obrazovanju, primjetan većinom neutralan stav. Ipak, dva specifična elementa mezo razine pokazuju više srednje vrijednosti od sredine mjerne skale. Svjesnost važnosti kvalitete inkluzivnog obrazovanja (pitanje 1) kod učitelja razredne (3,47) i kod učitelja predmetne (3,55) nastave te spremnost prihvaćanja novih i učinkovitih iskustava u provođenju inkluzije (pitanje 6) gotovo se ne razlikuju između učitelja razredne (3,46) i predmetne (3,48) nastave. Najniža vrijednost iskazana je kod procjene postojanja definiranih i jasnih ciljeva inkluzije i plana rada (razredna nastava: 2,86; predmetna nastava: 2,94). Dodatno, rezultati Mann-Whitney testa potvrđuju nepostojanje statistički značajnih razlika na razini signifikantnosti od 5% među grupama prema radnom mjestu za specifične elemente mezo razine, tj. razine škole u upravljanju inkluzivnom odgojno- obrazovnom praksom. Prikazani rezultati ponovno potvrđuju kako učitelji, ovaj put bez obzira na svoje radno mjesto, tj. razrednu ili predmetnu nastavu, ne percipiraju važnost upravljanja školom tj. mezo razinu kao značajnu za uspješnu obrazovnu inkluziju. Posljedično, učitelji ne uviđaju ni utjecaj ili ulogu koju kvaliteta upravljanja na mezo razini, posljedično, ima na njihove pojedinačne napore u stvaranju okruženja, u kojem učenici s posebnim potrebama mogu ostvariti svoje pune potencijale.

Analizom kvalitativnih podataka prikupljenih longitudinalnim istraživanjem u trajanju od četiri godine koji je oblikovan prema konceptu upravljanja inkluzivnim razredom (Bilač, Toussaint i Džingalašević, 2016) uz dodatnu operacionalizaciju glavnih područja promatranja u drugoj polovini promatranog razdoblja prema ključnim područjima školske (mezo) i razredne (mikro) razine (Najev Čačija i sur., 2020) utvrđena je važnost mentorskog modela za razvijanje koherentnog pristupa inkluziji na mezo razini te transformaciju djelovanja na mezo i mikro razini. Rezultati promatranja i fokus grupa, koji su u ovom istraživanju ograničeni samo na inkluzivno obrazovanje u jednoj školi u Hrvatskoj, ukazuju na opće zadovoljstvo učitelja mentorskim modelom, u smislu razvijanja koherentnog pristupa na mezo razini, promjene uvjerenja te bolje razumijevanje inkluzije i stvaranje zajedničke vizije. Uspoređujući navedeno s rezultatima kvantitativnog istraživanja

(Tablica 4), koji impliciraju kako učitelji nisu fokusirani na širi kontekst inkluzivnog obrazovanja, njegovu važnost i utjecaj na praksu; relativno zadovoljavajuću prosječnu ocjenu kvalitete školske inkluzije (Tablica 2); nisku procjenu kompetencija za izradu diferenciranog kurikula (Tablica 3), samoprocjenu znanja u izradi diferenciranog kurikula kod učitelja predmetne nastave (Tablica 5), rezultati kvalitativne analize primjene mentorskog modela su ohrabrujući i poticajni.

Analizom kvalitativnih podataka utvrđeno je dodatno zadovoljstvo ravnatelja škole, koji ističe pozitivnu školsku klimu, postignuća učenika i učinkovitost mentorskog modela. Roditelji naglašavaju prijateljsko ozračje, u kojem se osjećaju dobrodošlim i suradničkim članovima zajednice. Vanjski evaluatori modela i suradnici model ocjenjuju efikasnim u razvijanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

Kvalitativna obrada podataka kod većine sudionika istraživanja pokazuje zadovoljstvo transformacijom djelovanja na mezo i mikro razini kroz mentorstvo i suradničke odnose, kojima su, kako ističu, postigli transformaciju djelovanja na osobnoj, profesionalnoj i mikro razini (učionica) i to promjenom stavova prema inkluziji, osobnim kompetencijama (npr. izrada diferenciranog kurikula, poučavanje). Zadovoljstvo učitelja pružanjem potpore kroz mentorstvo i suradnju je bilo očekivano, s obzirom na rezultate istraživanja koji potvrđuju značaj potpore, školske inkluzivne vizije i modela temeljenog na evaluaciji (Agius Ferrante, 2012; Fong i sur., 2012; Hansen i sur., 2020; Hargreaves i Fullan, 2000; Mullen, 2000; Salone i sur., 2020).

Analiza kvalitativnih podataka o transformaciji djelovanja na mezo i mikro razini pokazuje da učitelji najvećom prednosti smatraju konzistentnu i stručnu pomoć mentora (primjerice u kreiranju diferenciranog kurikula, metodama poučavanja, adaptiranim didaktičkim materijalima, razvijanju dobrih odnosa na mezo i mikro razini). Ti rezultati korespondiraju s rezultatima kvantitativne analize (Tablica 5) o važnosti potpore tj. mentorstva u inkluzivnom obrazovanju. Obrada kvalitativnih podataka na mikro razini pokazuje kontinuiran napredak i akademska postignuća učenika s teškoćama, opće pozitivno razredno ozračje, kao i učinkovit prijelaz u predmetnu nastavu. Dodatno treba istaknuti rezultate, koji pokazuju svijest učitelja o povezanosti mezo i mikro razine. U odnosu na rezultate kvantitativnog istraživanja, koji potvrđuju kako učitelji ne uviđaju utjecaj ili ulogu koju kvaliteta upravljanja na mezo razini ima na njihove pojedinačne napore u razvijanju inkluzije, kvalitativna obrada podataka pokazuje gotovo najveći pomak upravo u osvještavanju te povezanosti te – posljedično, njezine učinkovitosti.

Zaključak

Rezultati pokazuju učinkovitost mentorskog modela na mezo (školskoj) i mikro (učioničkoj) razini. S obzirom na postavljeni cilj istraživanja, može se zaključiti, da su identificirane ključne determinante za implementaciju u odgojno-obrazovnoj praksi: mentorstvo, suradnički odnosi i transformacija djelovanja na mezo i mikro razini. Mentorski model pruža okvir za strukturiranje potpore na mezo (školskoj) i mikro (učioničkoj) razini. Ovaj se model može implementirati i u drugim odgojno-obrazovnim ustanovama i voditi do pozitivnih promjena u razvoju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

Ograničenja istraživanja mogu se razmatrati u odnosu na činjenicu kako je model proveden u jednoj školi i jednom razrednom odjelu. Dodatno, činjenica da je mentor modela ujedno i osoba koja

je sudjelovala u istraživanju modela može značiti određenu subjektivnost. Smjernice za buduća istraživanja odnose se na implementaciju mentorskog modela u više škola, uključivanje provjere dodatnih specifičnih elemenata mezo i mikro okruženja te testiranje modela u drugim zemljama, različitog pristupa inkluzivnom obrazovanju.

Konačno, svi prikazani rezultati dovode do zaključka kako je, u procesu stvaranja uspješne tj. učinkovite inkluzivne odgojno obrazovne prakse, potreban cjeloviti pristup, koji će na svim razinama voditi prema transformaciji obrazovne prakse na mezo i mikro razini. Takav bi pristup za cilj mogao imati stvaranje stvarne, a ne samo deklarativne inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. U tom kontekstu, mentorski model može se smatrati jednim od mogućih ključnih elemenata uspjeha, a pozitivni učinci takvog pristupa prelaze granicu škole tj. učitelja i učenika i postaju vidljivi i u širem, obiteljskom i društvenom kontekstu.

Literatura

Agius Ferrante, C. (2012). *A case study of inclusion and diversity: a whole school approach using the social model of disability*. (Doktorska disertacija) Newcastle: Northumbria University.

Bennett, D., Arthur-Kelly, M., Foreman, P. i Neilands, J. (2014). Tailoring communication supports for students with multiple and severe disability using a mentor-model approach: Four case studies from classrooms in special schools. *Developmental neuropsychology*, 17(2), 90–98.

Bērziņa, Ž. (2011). School-based mentoring for professional development of inclusive school teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(1), 72–83.

Bilač, S., Toussaint, I. i Džingalašević, G. (2016). Upravljanje inkluzivnom razredom. U B. Krce Miočić, J. Pavičić, N. Alfirević i Lj. Najev Čačija, (ur.) *Upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom: Menadžment i marketing u školama*, (str. 297–322). Sveučilište u Zadru, Zadar.

Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9–23.

Bruwer, M., Hartell, C. i Steyn, M. (2014). Inclusive education and insufficient school readiness in Grade 1: Policy versus practice. *South African Journal of Childhood Education*, 4(2), 18–35.

Bui, X., Quirk, C., Almazan, S. i Valenti, M. (2010). Inclusive education research and practice. *Maryland Coalition for Inclusive Education*, 1–14.

Down, H. (2002). Towards Inclusion: A Whole School Approach that Incorporates the Principles of 'Discipline for Learning' and its Effect on Three Year Ten Pupils. *Pastoral Care in Education*, 20(3), 29–35.

Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., Zakaria, M. H., Sharif, N. H. M. i Nordin, N. A. (2012). The roles of mentors in a collaborative virtual learning environment (CVLE) project. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 66, 302–311.

- Hakala, J. T. i Leivo, M. (2017). Tensions in the New Millennium: Inclusion Ideology and Education Policy in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 287–298.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., i Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 47–57.
- Hargreaves, A. i Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50–56.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217.
- Igrić, Lj., Kobetić, D. i Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 10(1/2), 179–195.
- Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja, Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Lj. Igrić (ur.) Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
- Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(4), 541–560.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 233–247.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A. i Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 67(2), 265–285.
- Meijer, C. J. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices /online/. Dostupno na <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136> [08.11.2021.]
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Mittler, P. (2000) *Working Toward Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into practice*, 39(1), 4–11.
- Najev Čačija, Lj., Alfirević, N. i Jurić, S. (2020). Towards an Identification of Critical Success Factors for European Inclusive Education. U L., Moos, N. Alfirević, J. Pavičić, A. Koren i Lj. Najev Čačija (ur.) *Educational Leadership, Improvement and Change. Discourse and Systems in Europe*, (str.

139–155). Palgrave Macmillan, Cham.

Najev Čačija, L., Bilač, S. i Džingalašević, G. (2019). Benchmarking Education Policies and Practices of Inclusive Education: Comparative Empirical Research—The Case of Croatia, Italy and Portugal. U Á. H. Ingbórsson, N. Alfirević, J. Pavičić i D. Vican (ur.), *Educational Leadership in Policy*, (str. 117–134). Palgrave Macmillan, Cham.

Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66 (4), 527–555.

Ostovar-Nameghi, S. A. i Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197–205.

Sachs, G., Fisher, T. i Cannon, J. (2011). Collaboration, mentoring and co-teaching in teacher education. *Journal of teacher education for sustainability*, 13(2), 70–86.

Solone, C. J., Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K. i Falvey, M. A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 283–292.

Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: Widening ideas. *What works in inclusion*, 9–19.

Vernon-Dotson, L. J. (2008). Promoting inclusive education through teacher leadership teams: A school reform initiative. *Journal of school leadership*, 18(3), 344–373.

Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika–s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48–65.

Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. *Inclusive theory and practice international thematic collection of papers*, 39–50.

Žic Ralić, A., Cvitković, D., Žyta, A. i Ćwirynkało, K. (2020). Kvaliteta inkluzivnog obrazovanja iz perspektive učitelja u Poljskoj i Hrvatskoj. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 105–120.

elektronički zapisi:

UNESCO (2004). Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity /online/. Dostupno na <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf> [22.05.2022.]

UNESCO (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide /online/. Dostupno na <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half->

[children-not-learning-en-2017.pdf](#) [10.01.2022.]

UNESCO (2019). New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School /online/. Dostupno na <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf> [10.01.2022.]

UNICEF (2021). Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities /online/. Dostupno na [file:///C:/Users/38591/Downloads/Seen-Counted-Included-Children-with-disabilities-Report_Advance-copy_16FEB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/38591/Downloads/Seen-Counted-Included-Children-with-disabilities-Report_Advance-copy_16FEB%20(2).pdf) [04.01.2022.]



2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference
Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia

Mentoring model as a determinant of inclusive education quality: Testing the implementation framework in educational institutions in Croatia

Abstract

Despite the comprehensive promotion of inclusive education, in the national policies of most European countries, there is an implementation gap at the mezzo (school) and micro (classroom) level. The research problem is focused on how to implement an effective inclusive education model both on mezzo and micro level? The aim of this research is to identify key determinants of the model that can lead to successful educational inclusion. For this purpose, qualitative longitudinal research, by following up a case study in primary school through the four-year period. For a deeper insight into the attitudes about the proposed model, a quantitative analysis was applied on a convenience sample of teachers in primary education (N = 132) in Croatia. The obtained results indicate the importance of a comprehensive approach to inclusive education with the involvement of multiple stakeholders and the emphasis on mentoring as one of the key elements that can lead to successful inclusion. In addition, Testing the model identified key determinants for implementation in educational practice: mentoring, collaborative relationships and transformation of action at the mezzo and micro levels. The mentoring model provides a framework for structuring support at the mezzo (school) and micro (classroom) levels. The results of this research indicate that the proposed concept of a mentoring model can be the basis for positive changes in the implementation and quality of inclusive education at the mezzo (school) and micro (classroom) levels.

Key words

inclusion; management of an educational institution; mentoring model

Ažurirano 13 siječnja 2023 10:24:33 od Admin