

Očekivanja i spremnost studenata Učiteljskog fakulteta za provođenje inkluzivnog obrazovanja

Zovko, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:453501>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad

Očekivanja i spremnost studenata Učiteljskog fakulteta za
provođenje inkluzivnog obrazovanja

Petra Zovko

Zagreb, lipanj 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitaciji fakultet

Diplomski rad

Očekivanja i spremnost studenata Učiteljskog fakulteta za
provođenje inkluzivnog obrazovanja

Petra Zovko

Mentorica: prof. dr. sc. Rea Fulgosi-Masnjak

Zagreb, lipanj 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad *Očekivanja i spremnost studenata Učiteljskog fakulteta za provođenje inkluzivnog obrazovanja* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Petra Zovko

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2024.

Zahvala!

Dragom Bogu hvala što mi je darovao ustrajnost i snagu na putu školovanja koji nije uvijek bio posut ružama. Hvala Mu za svaki trn na tom putu koji je ojačao moja stopala, dlanove i misli kako bih mogla biti ono što jesam. Bez Providnosti ne bih bila ovdje gdje sam sada.

Hvala Mu na mojoj obitelji koja je imala strpljenja za mene sve ove godine i bila požrtvovna u mnogim trenucima.

Hvala Mu na mojim prijateljima koji su od početka ove studijske avanture vjerovali u mene, što su prihvaćali moje trenutke slabosti i veselili se sa mnom u trenucima radosti.

Hvala Mu na svim ljudima koje je poslao u moj život. Hvala Mu na svima onima koji su neprestano molili za mene.

Posebno Mu i veliko hvala na mom zaručniku koji mi je bio velika podrška u svakom trenutku. Njegove su me riječi hrabrile, a njegove ruke bodrile i usmjeravale da idem Njegovim putem i ne posustajem.

Hvala Mu na mentorici koja je bila uvijek pristupačna i otvorena za sve prijedloge i dogovore od samog početka. Hvala Mu i na svim ostalim profesorima koji su me pratili tijekom školovanja.

*„Inkluzija se odnosi na namjernu izgradnju odnosa
u kojima su različitosti dobrodošle i od kojih svi
imaju koristi.“*

(Miles, 2000.)

Sažetak

Odnos prema djeci s teškoćama u razviju se tijekom povijesti mijenjao. Ne tako davna prošlost obilježena je institucionalizacijom odnosno smještanjem djece i osoba s teškoćama u posebne ustanove u kojima bi bili smješteni sa sebi sličnima te ne bi dobivali adekvatnu skrb i poduku. Današnje vrijeme donosi promjenu. Inkluzivno obrazovanje ukazuje na razvijanje i kreiranje programa odgoja i obrazovanja koji su namijenjeni djeci s teškoćama u razvoju kako bi s djecom bez teškoća mogli zajedno učiti. No, kako bi inkluzivno obrazovanje bilo visoke kvalitete, potrebni su obučeni učitelji koji su spremni na rad s učenicima s teškoćama u razvoju, profesionalna usavršavanja i suradnju s ostalim stručnjacima unutar obrazovne ustanove. Uloga učitelja u inkluzivnom je obrazovanju nezamjenjiva stoga su ciljevi istraživanja provedenog u okviru ovog rada bili utvrditi postoji li razlika između studenata pete i absolventske godine Učiteljskog fakulteta na različitim komponentama te utvrditi postoji li povezanost između komponentata: znanja, kompetencija, stavova i očekivanja. U istraživanju je sudjelovalo 63 ispitanika, od kojih su dva muška eliminirana kako bi se zadržala homogenost skupine, a za potrebe istraživanja kreiran je upitnik po uzoru na upitnike Bakota (2021) i Kudek Mirošević (2012). Rezultati istraživanja djelomično su očekivani. Oni pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika između studenata pete i absolventske godine na komponentama znanja, kompetencija, stavova i očekivanja te kako na komponentama znanja i kompetencija, znanja i stavova te kompetencija i stavova postoji statistički značajna pozitivna povezanost, dok na komponentama znanja i očekivanja, stavova i očekivanja te kompetencija i očekivanja pokazalo kako postoji negativna povezanost, ali ona nije statistički značajna.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, stavovi, očekivanja, učenici s teškoćama

Summary

The attitude towards children with developmental disabilities has changed throughout history. The not-so-distant past was marked by institutionalization, i.e. the placement of children and persons with disabilities in special institutions where they would be housed with others similar to themselves and would not receive adequate care and education. Modern times brings changes. Inclusive education refers to the development and creation of educational programs intended for children with developmental disabilities, so that they can learn together with children without disabilities. However, in order for inclusive education to be of high quality, trained teachers who are ready to work with students with developmental disabilities, who have professional training and know how to cooperate with other experts within the educational institution are needed. The role of the teacher in inclusive education is irreplaceable. For that reason the objectives of this research were to determine whether there is a difference between the fifth and the senior year students of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, in their knowledge, competence, attitudes and expectations regarding inclusive education and to determine whether there is a connection between these components. In total 63 respondents participated in this research, but two male respondents were not included in data analyses in order to maintain the homogeneity of the group. For the purpose of the research, a questionnaire based on the questionnaires of Bakota (2021) and Kudek Mirošević (2012) was created. Obtained results were partially expected, showing that there is no statistically significant difference between fifth and senior year students on the components of knowledge, competences, attitudes and expectations, while there is a statistically significant positive correlation between the components of knowledge and competences, knowledge and attitudes and competences and attitudes. At the same time between the components of knowledge and expectations, attitudes and expectations and competences and expectations there was a negative, but not statistically significant correlation.

Key words: inclusive education, attitudes, expectations, students with disabilities

Sadržaj

1.	Uvod	1
1.1.	Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju kroz povijest	2
1.2.	Inkluzivno obrazovanje	6
1.3.	Integracija i inkluzija.....	9
1.4.	Pravna regulativa inkluzije osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju	13
1.5.	Ključne kompetencije učitelja.....	15
1.6.	Uloga učitelja u integraciji i inkluziji.....	16
2.	Problem istraživanja	19
2.1.	Ciljevi.....	19
2.2.	Hipoteze	19
3.	Metode istraživanja	20
3.1.	Uzorak ispitanika.....	20
3.2.	Mjerni instrumenti.....	20
3.3.	Način provođenja istraživanja.....	22
3.4.	Metode obrade podataka	23
4.	Rezultati istraživanja	24
4.1.	Deskriptivna statistika	25
4.1.1.	Deskriptivna statistika po komponentama u odnosu na godinu studiranja.....	29
4.1.2.	Deskriptivna statistika po pojedinim česticama u odnosu na godinu studiranja.....	31
4.2.	Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponentama prema godini studiranja.....	37
4.2.1.	Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti znanja prema godini studiranja.....	37

4.2.2. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti kompetencija prema godini studiranja.....	38
4.2.3. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti stavova prema godini studiranja.....	39
4.2.4. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti očekivanja prema godini studiranja.....	39
4.3. Utvrđivanje povezanosti komponenata	40
4.3.1. Utvrđivanje povezanosti komponenata kod studenata pete godine.....	42
4.3.2. Utvrđivanje povezanosti komponenata kod studenata apsolventske godine.....	43
5. Rasprava	46
6. Zaključak	51
7. Literatura	53

1. Uvod

Tijekom povijesti, odnos prema djeci s teškoćama u razvoju mijenjao se. Razni ekonomski, politički, kulturni i socijalni faktori bili su ti koji u uvjetovali položaj osoba s teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013). Postojanje raznolikih pristupa označilo je oscilirajuću putanju koja je bila obilježena najprije diskriminirajućim pa samilosnim pristupom, zatim priznavanjem osnovnih obrazovnih prava osobe, ali u segregirajućem sustavu sve dok se nije zaustavilo na promoviranju čovjekovih prava i slobode (Sunko, 2016) u inkluzivnom obrazovanju.

Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989) u skupini razvojnih prava uz „*pravo na igru, pravo na slobodno vrijeme, pravo na kulturne aktivnosti, pravo na informiranje, pravo na slobodu misli i izražavanja (vjere)*“ navodi i pravo na obrazovanje kao jedno od osnovnih ljudskih prava.

Obrazovanje je, kao proces koji traje cijeloga života, vrlo važan životni aspekt. Ono podrazumijeva stjecanje vještina i znanja te razvoj sposobnosti pojedinca koji je u taj proces uključen. Iako je ne tako davna povijest čovječanstva obilježena institucionalizacijom odnosno smještanjem djece i osoba s teškoćama u posebne ustanove u kojima nisu dobivali adekvatnu poduku i skrb te su bili smješteni u skupine u kojima su bili sa sebi sličnima (Zrilić i Brzoja, 2013), sredinom prošlog stoljeća došlo je do postupnih promjena koje su dovele do integracije i inkluzije. Integracija i inkluzija često se smatraju istoiznačnicama.

Integrirano obrazovanje ili integracija je model koji se pojavljuje kao opreka segregaciji i izdvajanju djece s teškoćama u razvoju. Pod postupkom integracije podrazumijeva se proces kojim djeca s teškoćama u razvoju bivaju smještene među djecu bez teškoća te s njima uspostavljaju kontakt (Mikas i Roudi, 2012). Temeljni cilj integracije je tada bio uključiti djecu s teškoćama u redoviti sustav školovanja (Vislie, 2003 prema Karamatić Brčić, 2011), a danas se poznaju dvije mogućnosti integracije: djelomična i potpuna.

Djelomična integracija podrazumijeva kombinaciju inkluzije i segregacije u kojoj dijete s teškoćama dio vremena provodi u zajedničkim aktivnostima i igri s ostalom djecom bez teškoća, dok dio vremena pohađa specijalistički rehabilitacijski program koji je u skladu s individualnim djetetovim potrebama (Mikas i Roudi, 2012). Potpuna integracija omogućava uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel među vršnjake te u njemu usvaja nastavni sadržaj po redovitom programu uz individualizirane postupke ili prilagođenom programu uz individualizirane postupke (Karamatić Brčić, 2011).

Inkluzivno obrazovanje predstavlja moderni domet civilizacije (Pavičić Dokoza i Bakota, 2021) te ukazuje na razvijanje i kreiranje programa odgoja i obrazovanja koji su namijenjeni djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ali i onima bez njih kako bi zajedno učili (Karamatić Brčić, 2011). Kao jedno od obilježja inkluzivnih škola ističe se uvažavanje različitosti i primjena raznih strategija poučavanja koje odgovaraju osobitostima i potrebama pojedinog učenika (Nikčević-Milković i Jurković 2017).

Zahvaljujući zakonodavnom okviru kojim se određuju prava i dužnosti svih sudionika inkluzivnog obrazovanja, osiguran je temelj za provođenje inkluzivne prakse. U Zakonu o obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23) i Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) spominju prava i dužnosti djece s teškoćama, ali i roditelja i nastavnika koji svojim podučavanjem i stavovima direktno utječu na implementaciju inkluzije u ustanovama za odgoj i obrazovanje.

Brojna su istraživanja provedena u svrhu utvrđivanja pozitivnih elemenata inkluzivne prakse, a neka od njih bit će iznesena u ovom diplomskom radu.

Kako bi inkluzivno obrazovanje bilo visoke kvalitete, ono zahtijeva dobro obučene učitelje koji imaju dovoljno znanja i spremni su na rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ali i na profesionalna usavršavanja i suradnju sa stručnim timom (Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023). Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu je nezamjenjiva te u kontekstu inkluzije, kao osnovni preduvjet pozitivne promjene smatraju se stavovi i očekivanja učitelja u procesu edukacijske inkluzije. Stoga će cilj ovog rada biti ispitati studente završne godine Učiteljskog fakulteta (buduće učitelje) o njihovim stavovima prema i očekivanjima od inkluzivnog obrazovanja. Ciljevi istraživanja bit će bazirani na utvrđivanju spremnosti studenata za budući rad s učenicima s teškoćama u razvoju, utvrđivanje spremnosti i želje studenata za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te utvrđivanje potrebe studenata za dodatnom praksom u pogledu poučavanja učenika s teškoćama u razvoju.

1.1. Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju kroz povijest

Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju mijenjao se tijekom povijesti, a politički, socijalni, kulturni i ekonomski faktori samo su neki od brojnih uvjeta u kojem se našlo određen društvo (Zrilić i Brzoja, 2013). Uzevši to u obzir, položaj djece s teškoćama u razvoju

kao i osoba s invaliditetom bio je oscilirajući. Pristupi su se mijenjali. Krećući od diskriminirajućeg prema samilosnom pristupu, zatim priznavanja obrazovnih prava, ali u segregirajućem sustavu sve do promoviranja čovjekovih prava i slobode (Sunko, 2016).

Moglo bi se reći kako je odgoj star koliko i čovječanstvo, no u najranijem periodu bio je samo potpuno ili pak djelomično neosviješten. Vrijednost pojedinca u prvotnim je zajednicama bila procjenjivana kroz doprinos u zaštiti i obrani od neprijatelja, pribavljanju hrane i sl. dok se djecu s teškoćama u razvoju smatralo beskorisnima, neproduktivnima i teretom plemenskoj zajednici tako da je njima bilo uskraćivano pravo na život (Bosanac, 1968, prema Sunko, 2016). Djeca s teškoćama u razvoju kroz neka su razdoblja smatrana Božjom kaznom (Zrilić i Brzoja, 2013).

Vrlo netolerantan stav prema djeci s teškoćama u razvoju obilježilo je povijest čovječanstva pa su tako Spartanci su djecu s teškoćama najčešće ostavljali na planini Tajget jer se za njih smatralo da društvo od njih nema nikakve koristi. U Ateni su čovjekovu vrijednost mjerili socijalnom upotrebljivošću odnosno procjenom onih koji su sposobni za rat i/ili onih koji su sposobni za aktivnost u politici i ekonomiji. Iako je njihov zakon propisivao ravnopravnost svih ljudi ne uzimajući u obzir pri tom njihovo podrijetlo, taj je isti zakon isključivao djecu s teškoćama u razvoju jer nisu bili sposobni niti za rat, niti za politiku i ekonomiju, a moglo ih se ostaviti u šumi ili pokraj puta. Rimljani su svoju djecu s teškoćama u razvoju stavljali u košare te ih puštali niz rijeku Tiber. Hebreji su djecu s teškoćama prodavali kao roblje, a o odnosu prema djeci s teškoćama u Indiji i Staroj Kini trenutno nema pouzdanih podataka. Iako, postoji podatak o tome da su u Kini slijepu djecu smatrali onima koji imaju razvijeno pamćenje i mišljenje (Zrilić i Brzoja, 2013).

U 8. se stoljeću u Fezu, Bagdadu i Kairu grade prve ustanove za osobe s intelektualnim teškoćama, poznate kao umobolnice (Sunko, 2016).

Nadalje, tijekom 11. i 12. stoljeća za osobe s teškoćama osnivale su se institucije koje su osiguravale pomoć i brigu bolesnima, starima, ali i osobama s teškoćama. Do nedavno netolerantan stav pomalo se mijenja u stav tolerancije utemeljen na kršćanskoj ideologiji koja je zagovarala samilost prema nemoćnima i slabima. U doba reformacije taj je stav djelomično narušen, osobito u pogledu osoba s intelektualnim teškoćama. Humanizam i renesansu obilježava to da su djeca s teškoćama stavljene u središte interesa pojedinca i društva (Zrilić i Brzoja, 2013). To je vrijeme kada se pišu mnogi radovi, razvoj društva kreće se sve brže, a

time se ujedno razvijaju i medicinski pokušaji saniranja teškoća. Prva od teškoća koju se pokušalo liječiti bila je gluhoonijemost (Sunko, 2016).

Iako ideja školovanja djece s teškoćama do 17. i 18. stoljeća gotovo da nije postojala, upravo je to bilo razdoblje u kojemu se ta ideja počela razvijati (Zrilić i Brzoja, 2013). U nastavku će biti navedene neke značajne osobe koje su obilježile razvoj obrazovanja osoba s teškoćama.

Jan Anus Komenski, poznati je češki pedagog koji je mentalnu razvijenost klasificirao na oštroumnu, mlitavu, tupu i lijenu. Engleski filozof John Locke u organiziranju obrazovanja, odgoja i društvenog prihvaćanja imao je stanovitu ulogu. On je opisao kako se čovjekova duša rađa kao „*tabula rasa*“ ili „prazna ploča“ kojom daje prednost odgoju u odnosu na naslijeđe. Osim toga, on već u 17. stoljeću osim fizičkih teškoća, pod uzroke teškoća u razvoju pripisuje i siromaštvo, loše životne uvjete i nepismenost (Sunko, 2016). Johann Heinrich Pestalozzi istaknuo se po tome što je odgajao djecu koja su bila socijalno neprilagođena, a želio ih je učiniti korisnima i sposobnima za život. Denis Diderot svijetu je poznat po svojim pismima u kojima skreće pažnju na gluhe i slijepe osobe u društvu, a indirektno i na neke druge teškoće te nudi prijedloge o rješavanju njihovih socijalnih i obrazovnih problema (Zrilić i Brzoja, 2013).

U 19. stoljeću u ljudima se počinju javljati ideje o međuljudskoj jednakosti te se istančava moralna svijest i uvjerenja o tome da je djecu s teškoćama potrebno obrazovati i osposobiti za život. To razdoblje obilježeno je industrijskim razvojem i velikim otkrićima te se tada uspješno liječe do tad neizlječive bolesti. Početkom industrijalizacije, ljudi sele iz sela u gradove te djeca s teškoćama dolaze u odnos s medicinskom pomoći što kao rezultat ima ublažavanje teškoće i stjecanje većeg broja informacija o teškoći. Kao najveći uspjeh 19. stoljeća između ostalih se smatra izum Brailleovog pisma (Sunko, 2016).

Razvoj industrijske revolucije u 20. stoljeću donijelo je promjene u odnosu prema djeci s teškoćama u razvoju i njihovom odgoju i obrazovanju jer je razvitak industrijske proizvodnje otvorio put k većim mogućnostima za rad invalida na radnom tržištu, a time su stvorene i pretpostavke za školovanjem, radnim osposobljavanjem i zapošljavanjem osoba s teškoćama. No, uskoro je u vremenu između dvaju svjetskih ratova došlo do naglog gubitka interesa za obrazovanje djece s teškoćama u razvoju te njihovim osposobljavanjem za rad. Društvo je u tom razdoblju napravilo korak unatrag izdvajanjem osoba s teškoćama u razvoju u zasebne institucije, dokidanjem mogućnosti školovanja, radnog osposobljavanja, rada,

osnivanja i sudjelovanja u obitelji. U tom se razdoblju uspješnost institucionalizacije mjerilo većim brojem institucionaliziranih osoba (Sunko, 2016).

Nakon tog pogoršanja, kada su se osobe s teškoćama osuđivale, smatrale različitim zdravstvenim, odgojnim i socijalnim problemima, kada su se osobe s teškoćama zaključavale u podrum i tavan kuća, kada su isti bili skrivani kako ne bi bili izloženi pogledima javnosti (Sunko, 2016), od 50.-ih godina 20. stoljeća stav se društva prema osobama s teškoćama u razvoju u razvijenim zemljama svijeta počeo mijenjati. Kao novi principi prihvaćanja osoba s teškoćama javljaju se koncepti normalizacije, solidarnosti, izjednačavanja mogućnosti te integracija i inkluzija (Zrilić i Brzoja, 2013).

Prema Zrilić i Brzoja (2013) opisani su sljedeći modeli odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju, a to su medicinski model, model deficita i socijalni model.

Medicinski je model bio je jedan od dominantnijih pristupa 70-ih godina 20. stoljeća (Mihanović, 2010). Osoba s teškoćama se prema tom modelu tretirala kao problem (Zrilić i Brzoja, 2013). Središte pozornosti bio je nedostatak odnosno teškoća koju ta osoba ima (Mihanović 2011), a ne sama osoba. Rehabilitacija je imala za cilj promijeniti osobu kako bi se ona mogla uklopiti u okolinu. Zbog tog je razloga društvo poduzimalo mjere kojima su se osnivale specijalni postupci i specijalne službe kojima se nastojalo otkloniti ili pak ublažiti posljedice teškoće (Alfirev, 2000). No, ako nije bilo moguće osigurati navedeno, osobe s teškoćama bile su isključivane iz lokalne zajednice i društva u ustanove te stavljeni na margine zajednice. Osoba s teškoćama je u tom modelu bila socijalno ograničena samo na stručnjake koji su usmjereni na izlječenje teškoće, a potrebe osoba s teškoćama za ljubavlju, pripadanjem, sigurnošću kao i druge, u potpunosti su zanemarene (Zrilić i Brzoja, 2013).

Na prijelazu iz medicinskog k socijalnom modelu, između 70-ih i 80-ih godina, javlja se model deficita kojim se naglašava utvrđivanje, značenje i zadovoljavanje tzv. „posebne potrebe“ osoba s teškoćama u razvoju (Bat, 2010). U dijagnostici se usmjerilo na utvrđivanje svega onoga što neka osoba nije u stanju napraviti, ono u čemu ima teškoće. Rehabilitacija u okviru ovog modela nastoji ukloniti ili smanjiti ono što čini teškoću. Tijekom 70-ih i 80-ih godina prošlog stoljeća prevladavao je pitanje deinstitucionalizacije (Alfirev, 2000). Pokret integracije koji se javlja u tom razdoblju usmjeren je na to da se djecu s manjim teškoćama uključuje u sustav redovnog odgoja i obrazovanja (Zrilić i Brzoja, 2013). Tadašnja filozofija integracije ipak je jednim dijelom poticala segregaciju jer su se osobe s teškoćama morale dokazivati pred stručnjacima kako bi pokazali da su spremni na integraciju te nisu „preteški“

za okolinu u koju bi bili uključeni (Bat, 2010), a na proces integracije gledalo se uglavnom kroz zajednički prostor i vrijeme koje bi učenici s teškoćama i učenici bez teškoća dijelili (Alfirev, 2000).

Posljednji u nizu je socijalni model. Taj se model pojavljuje u razvijenim zemljama 90-ih godina 20. stoljeća te se temelji na pretpostavci da su položaj osoba s teškoćama i diskriminacija uvjetovani društvom. U ovom modelu postoji svjesnost da teškoća postoji i ne smije se negirati. No, ista ta teškoća ne smanjuje vrijednost osobe s teškoćama. Predrasude, strahovi i neznanje koji dominiraju u društvu su zapravo ti koji osobu s teškoćama isključuju iz društva (Zrilić i Brzoja, 2013). Moglo bi se reći kako socijalni model u usporedbi s medicinskim prebacuje tzv. „krivnju“ invaliditeta s osobe s teškoćama na društvo (Mihanović, 2010). Na taj se način ovim drži da je invaliditet osobe rezultat međusobne interakcije osobe s teškoćama i sredine u kojoj se nalazi. Poimanje invaliditeta više se ne gleda kroz prizmu posljedice oštećenja na funkcionalnost osobe nego kroz prizmu gubitka ili smanjenja prilike za sudjelovanje u društvenom životu (Igrić, 2004). Važno je istaknuti da se u okviru socijalnog modela javlja inkluzija kao ideja koja naglašava da svako ljudsko biće pripada i pridonosi društvu (Zrilić i Brzoja, 2013). Autorica Bat (2010, prema Alfirev 2000) navodi da „*Filozofija inkluzije tvrdi: niti jedna zajednica nije potpuna dok u njoj nisu svi dobrodošli.*“

1.2. Inkluzivno obrazovanje

Učenici s teškoćama u razvoju godinama su bili školovani u posebnim ustanovama za odgoj i obrazovanje (Bouillet, 2010). U takvim su školama specijalnim školama ili posebnim odjeljenjima, učenici s teškoćama u razvoju bili smješteni u grupe gdje su bili sa sličnima sebi (Zrilić i Brzoja, 2013). Preko vremena kada je živjela ideja izolacije do početka 70-ih godina prošlog stoljeća i integracije, današnjica je obilježena inkluzivnim obrazovanjem.

Riječ inkluzija (*lat. inclusio*) se prema Hrvatskom jezičnom portalu (https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fVpjWxY%3D&keyword=inkluzija) definira kao stanje uključenosti u nečemu, odnosno uključenje, obuhvaćanje, sadržavanje. Uzimajući to u obzir, ako se govori o inkluzivnom obrazovanju, njega bi se moglo povezati s takvim mišljenjem da bi ono označavalo samo integraciju učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole među vršnjake bez teškoća ili pak načelom u kojem sustavi obrazovanja koriste različitost imajući za cilj izgradnju demokratskog i pravednijeg društva (Acedo 2008, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Središnja ideja inkluzivnog obrazovanja je otvaranje inkluzivnih škola u kojima će se stvoriti uvjeti u kojima bi učenici s teškoćama mogli učiti s drugim učenicima bez teškoća. U centar pozornosti stavlja se ideja o tome da svi učenici imaju iste mogućnosti razvoja vlastitih talenata i sposobnosti u suradnji s drugima (Bjørnsrud i Nilsen, 2011 prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023). Obilježje inkluzivnih škola je to da se uvažavaju različitosti i primjenjuju različite strategije poučavanja koje su u skladu s osobitostima i potrebama svakog učenika. Inkluzivno obrazovanje trebalo bi biti praksa koja je ukorijenjena u redovite programe odgoja i obrazovanja, a ne samo jedna od intervencija kojima se rješavaju problemi osjetljivih skupina (Nikčević-Milković i Jurković 2017).

Inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju predstavlja moderan domet civilizacije u pogledu humanizacije i demokratizacije društva, a da bi se moglo provoditi, razvijati i održavati, potrebna je sveobuhvatna edukacija sudionika tog procesa (Pavičić Dokoza i Bakota, 2021).

Cilj inkluzivnog obrazovanja usmjeren je na praksu na svim razinama u odgoju i obrazovanju, a primarno se ističe uspostavljanje inkluzivne kulture. Kao prioritet, uzima se uspostava i razvoj partnerskih odnosa s lokalnom zajednicom i roditeljima te suradnja s drugim stručnjacima i ustanovama koje podupiru potrebe svakog učenika. Inkluzija podrazumijeva osjećaj pripadnosti označavajući pri tom da su djeca aktivno uključena u aktivnosti škole. „*Inkluziju karakterizira osjećaj pripadanja, pri čemu se podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u školske odgojno-obrazovne aktivnosti*“ (Nikčević-Milković i Jurković 2017).

Suvremena literatura inkluzivno obrazovanje definira kao jedan proces osnaživanja sudjelovanja, a umanjivanja isključivanja iz kurikuluma, kulture i zajednice redovitih škola (Bouillet i Bukvić, 2015). To ujedno podrazumijeva da su inkluzivnim obrazovanjem, osim učenika s teškoćama u razvoju, u redoviti odgoj i obrazovanje uključeni i daroviti učenici, učenici različitih etničkih i kulturnih identiteta, spolnih i rasnih razlika, migranti i izbjeglice, učenici iz obespravljenih i depriviranih zajednica postajući konceptom integracije učenika s posebnim potrebama (Nikčević-Milković i Jurković 2017). Pod pojmom učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, prema članku 62. Zakona o obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23), spadaju daroviti učenici i učenici s teškoćama, odnosno prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u skupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama spadaju

učenici s teškoćama i potencijalno daroviti učenici (učenici iznadprosječnih akademskih ili(i) stvaralačkih ili(i) intelektualnih ili(i) psihomotornih sposobnosti) (NN 63/2008).

Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), učenici s teškoćama su učenici kojima je s utvrđenom vrstom i stupnjem teškoće po propisima socijalne skrbi, odnosno pod pojmom učenika s teškoćama podrazumijeva učenika s oštećenjem sluha ili vida, poremećajem govorno-glasovno-jezične komunikacije, specifičnim teškoćama učenja, motoričkim smetnjama, s poremećajem u ponašanju, sa sniženim intelektualnim sposobnostima, autizmom ili postojanjem viših stupnjeva i vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju, a koji je involviran u posebnu ili redovitu osnovnoškolsku ustanovu, a praćenje nastave omogućeno mu je po posebnom, individualiziranom ili redovitom programu.

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) orijentacijskom su listom, kao sastavnim dijelom ovog Pravilnika, definirane orijentacijske skupine i podskupine teškoća kojoj je svrha definiranje profesionalne i programske potrebe koja je primjerena potrebama učenika s teškoćama. Prema orijentacijskoj listi vrsta teškoća (Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15) razlikuju se:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

U skupinu oštećenja vida ubrajaju se sljepoća i slabovidnost, u skupinu oštećenja sluha: gluhoća i naglušost, u skupinu oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije: poremećaji glasa, jezične teškoće, poremećaji govora i komunikacijske teškoće, dok se u specifične teškoće u učenju ubrajaju: disleksija, disgrafija, diskalkulija, dispraksija, mješovite i ostale teškoće u učenju, u skupinu oštećenja organa i organskih sustava: oštećenja mišićno-koštanog sustava, oštećenja središnjeg živčanog sustava, oštećenje perifernog živčanog sustava te oštećenja drugih sustava (dišnog, srčanožilnog, probavnog, endokrinog, kožnog i potkožnog tkiva, mokraćnog, spolnog), u skupinu intelektualnih teškoća spadaju podskupine: lake

intelektualne teškoće, umjerene intelektualne teškoće, teže intelektualne teškoće i teške intelektualne teškoće, u skupinu poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja spadaju podskupine: organskih uključujući i simptomatske mentalne poremećaje, poremećaji raspoloženja, neurotski poremećaji, poremećaji povezani sa stresom i somatoformni, shizofrenija, shizotipni i sumanuti poremećaji, poremećaji iz autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje i poremećaji u ponašanju i osjećanju te u skupinu postojanja više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju spadaju teškoće iz dvije ili više skupina koje su opisane u ovoj Orijentacijskoj listi (prema Orijentacijskoj listi, prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

Kako bi se potaknula prava učenika s teškoćama, najprije je potrebno unaprijediti i poboljšati kvalitetu procesa odgoja i obrazovanja te njihovu rehabilitaciju (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), a s obzirom na to da su učenici s teškoćama u razvoju učenici s potrebama koje su izraženije te zahtijevaju stručni pristup, brigu zajednice, dodatan napor stručnjaka koji s njima rade te adekvatan pristup u odgojno-obrazovnom radu (Mikas i Roudi, 2012) to znači i mnogobrojne promjene.

Prilikom uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole trebalo bi u obzir uzeti osnovne principe rada u školi. Ti principi podrazumijevaju da se na različitost gleda pozitivno, prihvaća i druži se s vršnjacima, da se uzimaju u obzir individualne potrebe svakog učenika što iziskuje fleksibilnost i prilagodbu različitostima, angažiranje različitih stručnjaka, da se osiguraju adekvatni materijalni uvjeti, podrška asistenata u nastavi te da se kod svih učenika uzimaju u obzir posebno odgojno-obrazovne potrebe (Zrilić, 2013; prema Goldin, 2017).

Visoka kvaliteta procesa odgoja i obrazovanja, dobro osposobljeni učitelji, stručni tim i materijalna sredstva neki su od glavnih zahtjeva inkluzivnog obrazovanja (Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023) o čemu će biti detaljnije pisano u podnaslovu Ključne kompetencije učitelja.

1.3.Integracija i inkluzija

Inkluzivno obrazovanje koncept je koji produbljuje i proširuje odgojni model uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. U tome se skrivaju dva pojma koja su često smatrana i upotrebljavana kao sinonimi, a to su: integracija i inkluzija (Karamatić Brčić, 2011).

Integrirano obrazovanje ili integracija se pojavljuje kao model oprečan segregaciji i izdvajanju djece s teškoćama u razvoju (Mikas i Roudi, 2012). Integracija je 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća postala regulirana zakonom u zapadnim zemljama svijeta i Europe. Temeljni cilj integracije je tada bio uključiti djecu s teškoćama u redoviti sustav školovanja (Vislie, 2003 prema Karamatić Brčić, 2011). U današnje se vrijeme poznaju dvije mogućnosti integracije: djelomična i potpuna.

Djelomična integracija podrazumijeva kombinaciju segregacije i inkluzije. Dijete s teškoćama dio vremena provodi u zajedničkim aktivnostima i igri s ostalom djecom bez teškoća, dok dio vremena pohađa specijalistički rehabilitacijski program koji je u skladu s djetetovim individualnim potrebama (Mikas i Roudi, 2012). To bi dakle značilo da se učenika s teškoćama u razvoju uključuje u redoviti program odgoja i obrazovanja tako da dio nastave pohađa u redovitom razrednom odjelu s vršnjacima, a drugi dio nastave u posebnom razrednom odjelu uz podršku i vodstvo edukacijskog rehabilitatora (Karamatić Brčić, 2011). Potpuna integracija, s druge strane, omogućava uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel među vršnjake te dijete s teškoćama u njemu usvaja nastavni sadržaj po redovitom programu uz individualizirane postupke ili prilagođenom programu uz individualizirane postupke (Karamatić Brčić, 2011).

Problem integracije leži u tome što ona nikada nije u potpunosti usmjerena na cjelovito uključivanje djece s teškoćama jer ne uključuje osobu s teškoćama u sve sadržaje koje nudi zajednica (Sunko, 2010).

Najvišim se stupnjem pedagoškog povezivanja djece s teškoćama s djecom bez teškoća smatra inkluzivno obrazovanje odnosno inkluzija. Inkluziju karakterizira razvijanje osjećaja zajedništva i pripadnosti određenoj skupini, za razliku od integracije koja temelj polaže u fizičku bliskost (Mikas i Roudi, 2012). Prema autoricama Zrilić i Brzoja (2013) „*Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito.*“ Inkluzija je pristup kojim se stavlja naglasak na različitosti u sposobnostima, potrebama i snazi te se u skladu sa socijalnim modelom, na osobe s teškoćama više ne gleda kroz njihove teškoće i ograničenja, nego naprotiv, kroz njihove sposobnosti, interese, želje i prava (Zrilić i Brzoja 2013). Autori Friend i Bursuch (2006) prema Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić (2013) inkluziju opisuju kao „*sustav vjerovanja koji dijeli svaki član odgojno-obrazovne zajednice, dakle odgojitelji i učitelji, prosvjetno administrativno osoblje, djeca, roditelji i ostali članovi, o odgovornosti u odgoju i obrazovanju sve djece na način da oni mogu ostvariti svoj potencijal.*“

Osiguravanje najraznolikijih sadržaja i oblika edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se zasniva na pozitivnoj diskriminaciji i osiguravanju jednakih odgojno-obrazovnih prilika za svu djecu, bit je inkluzije (Bouillet, 2011). „*Sustav školovanja nema pravo na određenu djecu. Sustav školovanja je taj kojeg treba prilagoditi kako bi zadovoljio potrebe sve djece.*“ (Lindquist, UNESCO, 1994; prema Kudek Mirošević 2012). Primjena odgojno-obrazovne inkluzije u školama treba se usredotočiti na postavljanje inovativnih zadataka, oblika i metoda rada pri čemu bi se uvažavale individualne mogućnosti učenika (Karamatić Brčić, 2012).

Redovito je obrazovanje više no ikada otvoreno za uključivanje osoba s teškoćama te postoji tek mali broj onih koji se školuju u posebnim ustanovama (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Stoga su među najvažnijim subjektivnim pretpostavkama uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav upravo uz samu djecu s teškoćama i djecu bez teškoća, upravo stručni suradnici i roditelji i učitelji (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Učitelji kao ključni sudionici tog procesa inkluzije imaju odgovornost, ali i slobodu u stvaranju inkluzivnih učionica kako bi se svako dijete osjećalo prihvaćeno i dobrodošlo bez obzira na različitost (Karamatić Brčić, 2012).

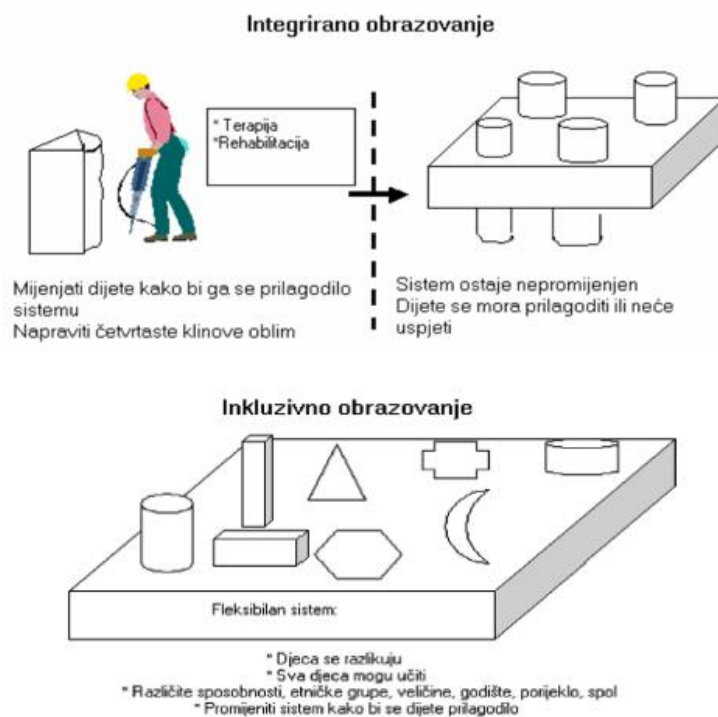
Prema Goldin, prema Zuckerman (2016: 16), „*inkluzija podrazumijeva nov odnos prema, različitosti, potiče međusobno podržavanje, izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke. ... Ne izdvaja nijednu kategoriju učenika u posebne uvjete, nego osigurava pomoć i podršku svima u redovitom okruženju. Inkluzija ne predstavlja samo skup metoda i postupaka, nego ozbiljan interdisciplinarni i timski rad koji osigurava maksimalan razvoj individualnih sposobnosti sve djece u skupini i maksimalnu pomoć obiteljima*“.

U nekim je jezicima, prema Miles (2000) prema Cerić (2004) nemoguće napraviti suštinsku razliku između integracije i inkluzije. No, usporede li se pojmovi integracije i inkluzije, uočljive se temeljne njihove razlike. Inkluzija označava pojedinačnu obuhvaćenost, uključenost i sadržajnost, dok integracija podrazumijeva dodavanje i pripadanje manje grupe većim cjelinama (Pašalić-Kreso, 2003, prema Cerić, 2004).

Integrirano obrazovanje temelji se na medicinskom modelu tako da je označeno kao ono u kojemu je dijete smatrano problemom što znači da s tim djetetom nešto nije u redu te da ga se mora mijenjati kako bi se prilagodio obrazovnom programu i uklopio u redovni razredni odjel. Dijete s teškoćama u procesu odgoja i obrazovanja ima potrebu za specijalnim nastavnicima jer ima svoje posebne potrebe te ga to razlikuje od ostale djece uključene u isti proces (EENET, 1998; prema Cerić, 2004).

Nasuprot pojmu integracije, pojam inkluzije se zasniva na socijalnom modelu u kojem se više gleda na obrazovni proces kao na problem što znači da se stavlja naglasak na prilagođavanje odgojno obrazovnog procesa. Loša kvaliteta obrazovanja koja utječe na stavove nastavnika, nedostatak nastavne opreme i pomagala, nastavnici koji rade bez adekvatne podrške stručnjaka, nepristupačna okolina i neuključenost roditelja, neke su od obilježja obrazovnog procesa shvaćenog kao problema. Na taj se način nastoji izaći u susret svim učenicima i njihovim individualnim potrebama (EENET, 1998; prema Cerić, 2004).

Stoga je iz ovakvog tumačenja distinkcije između pojmova integracije i inkluzije vidljivo da se integracija odnosi na pridodavanje učenika s teškoćama nekoj postojećoj cjelini u odgojno-obrazovnom procesu dok inkluzija implicira uključenost i obuhvaćenost učenika s teškoćama u procesu odgoja i obrazovanja (Cerić, 2004). Iako i integracija i inkluzija podrazumijevaju integriranje djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav, integracija je usmjerena k sintagmi „*ići u školu*“, dok se proces inkluzije usmjerava na sintagmu „*sudjelovati u školi*“ (Miles, 2000; prema Cerić, 2004).



Slika 1. Razlika između integriranog i inkluzivnog obrazovanja (Stubbs 1998; prema Miles, 2000; prema Cerić, 2004)

1.4. Pravna regulativa inkluzije osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju

Kao i većina demokratski uređenih država, i Republika Hrvatska uvidjela je prava sve djece, pa tako i prava djece s teškoćama (Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023). Pravna je regulativa do 80-ih godina prošlog stoljeća određivala obrazovanje djece s teškoćama u specijalnim školama, no zatim je u Republici Hrvatskoj 1980. godine Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju ozakonjeno pravo učenika s teškoćama na obrazovanje u integracijskim uvjetima, odnosno redovnim školama s drugim vršnjacima (Igrić 2015; prema Boras, 2019).

Prema Karamatić Brčić (2011) u odgojno-obrazovnom procesu se načelo obrazovne integracije odnosi prvenstveno na uključivanje djece s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav te se češće počinje koristiti pojam obrazovne inkluzije koji podrazumijeva uključenost svih u obrazovanje.

Uz brojne druge države, i Republika Hrvatska je potpisnica „Konvencije o pravima djeteta“ UNESCO-a i „Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ UN-a. Kao primarni cilj one zastupaju razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević, 2007; prema Karamatić Brčić, 2011).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23) definirano je u skupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama spadaju učenici s teškoćama kao i daroviti učenici. Učenike s teškoćama Zakon (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23) je podijelio u tri skupine: učenike s teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. U istom se Zakonu (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23) u članku 65. navodi da „*učenik ostvaruje pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći koje propisuje ministar*“ te se upućuje na Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15).

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) navodi se da je učenik s teškoćama onaj učenik kojemu je

sposobnost međudjelovanja s okolinom ograničavajuća te mu onemogućuje puno, ravnopravno i učinkovito sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja s ostalim učenicima, a proizlazi iz mentalnih, tjelesnih, osjetilnih, intelektualnih oštećenja i poremećaja funkcija ili kombinacijom više vrsta prethodno navedenih poremećaja i oštećenja. Također, Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) „*utvrđuju se vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja*“ te se navodi da učenici s teškoćama u razvoju imaju pravo ostvariti pravo na primjerene programe i oblike školovanja. U članku 3. navedenog Pravilnika (NN 24/15) nabrojani su primjereni odgojno-obrazovni programi za učenike s teškoćama, a to su: „*redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke*“ koji se mogu ostvarivati u: „*redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu te odgojno-obrazovnoj skupini.*“

Prema Pravilniku (NN 24/15), redoviti program uz individualizirane postupke je program koji se provodi u redovnom razrednom odjelu, a provode ga učitelji i nastavnici koji u njemu izvode nastavu. On se može provoditi i u posebnom razrednom odjelu kada su učeniku zbog vrste teškoća i specifičnosti funkcioniranja, potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja. Također, i redoviti se program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke izvodi u redovnom razrednom odjelu. On „*može biti iz jednog, više ili svih predmeta, a izrađuju ga kao pisani dokument učitelji/nastavnici za svaki pojedini nastavni predmet u suradnji sa stručnim suradnicima škole te su ga dužni dati na uvid roditelju/skrbniku učenika tijekom prve polovice polugodišta*“ (NN 24/15). Kao i redoviti program uz individualizirane postupke, i redoviti se program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke može izvoditi u posebnom razrednom odjelu kada je učeniku zbog vrste teškoća i specifičnosti funkcioniranja, to potrebno (NN 24/15).

Pogledaju li se navedeni pravni dokumenti, vidljivo je kako je u Republici Hrvatskoj zakonski regulirana integracija učenika s teškoćama u redovite razredne odjele te da se u Republici Hrvatskoj provodi inkluzivno obrazovanje, a na putu ostvarenja inkluzije u pravom svijetlu od velike su i nezamjenjive važnosti učitelji. Oni svojim kompetencijama i stavovima određuju kvalitetu inkluzivnog obrazovanja (Bouillet, 2010; prema Boras, 2019).

1.5. Ključne kompetencije učitelja

Uključivanje učenika s teškoćama u redovite razredne odjele ne događa se automatski te ne osigurava prihvaćenost tog djeteta od strane ostalih vršnjaka bez teškoća u razvoju (Johnson, Lavelly i Cline, 1975; prema Rosenber i Gaier, 1977; prema Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Iako je hrvatski osnovnoškolski program odgoja i obrazovanja inkluzivan i većina je učenika s teškoćama uključena u redovne razrede te se on temelji na filozofiji i vjerovanju da djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba uključiti u redovni sustav (Friend i Bursuck, 2006; prema Skočić Mihić i sur., 2014), to podrazumijeva i učitelje koji su kompetentni i spremni na poučavanje i rad sa svom djecom u razrednom odjelu (Skočić Mihić i sur., 2014).

Kvalitetno inkluzivno obrazovanje stoga žudi za dobrim učiteljima i nastavnicima koji imaju pogodnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, podrške stručnog tima i didaktička sredstva, a holistički se pristup u kojemu prevladava suradnički odnos među dionicima inkluzivnog procesa nameće se kao neophodan (Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023).

Kvalitetan rad učitelja s učenicima s teškoćama ovisi o mnogobrojnim čimbenicima poput individualiziranog pristupa, stručnosti učitelja, suradnji i komunikaciji s roditeljima učenika s teškoćama i stručnim timom, redovite podrške stručnjaka, okruženja koje je inkluzivno te praćenja napretka i postignuća djeteta s teškoćama (Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023).

Učiteljeva se uloga očituje u tome da osigura učenicima primjerene oblike nastave, da programira i planira nastavne sadržaje, organizira rad, nastavne metode i didaktička sredstva, upotrebljava različite primjerene oblike rada, vrednuje učenički rad, razvija kod učenika socijalnu osjetljivost, osjećaj ravnopravnosti te suradničko učenje (Zrilić, 2022; prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023).

Prema Dulčić (2003) prema Goldin (2017) učitelj je onaj koji mora biti stručan i dobar poznavatelj pedagogije, didaktike, metodike i psihologije, „a iznad svega mora biti maštovit, kreativan i stvarati ugodno emocionalno ozračje, nikada ne zanemarujući učenika kao bio-psiho-socijalno biće. Te njegove potencijalne mogućnosti smisao (su) cjelokupnoga edukacijsko-rehabilitacijskog rada“ (Dulčić, 2003; prema Goldin, 2017).

Prije svega, Pažin-Ilakovac (2015) prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković (2023) navodi kako bi učitelji trebali biti otvoreni k različitosti te prihvaćati tu različitost kod učenika

znajući se boriti s diskriminacijama i predrasudama u društvu. Socijalno kompetentan učitelj je onaj koji djetetu s teškoćama stvara pozitivno ozračje za učenje, pruža mu osjećaj pripadnosti, sigurnosti i poštovanja te omogućuje doživljaj uspjeha. Osim toga, komunikacijske vještine, raznolikost i mnogobrojnost metoda učenja, empatičnost i spremnost na suradnju uz profesionalno usavršavanje samo su neke od vrijednih osobina koje ima učitelj spreman na inkluzivno obrazovanje (Pažin-Ilakovac, 2015; prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023).

Prema Kudek Mirošević i Radetić-Paić (2021.) prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković (2023) učitelji trebaju steći vještine i znanje o te strategije u inkluzivnom obrazovanju kako bi mogli svoju nastavu prilagoditi svim učenicima u odgojno-obrazovnom procesu.

Pristup razreda koji su podupirući i u kojima se nastoji da svi učenici razviju osjećaj prihvaćenosti najočitiije se manifestira od prvog do četvrtog razreda osnovne škole u razredima u kojima učitelji imaju i njeguju stav prihvaćanja različitosti te stvaraju takvu podupiruću sredinu (Igrić, 2015; prema Goldin, 2017). „*Učitelj podupirućeg razreda (će) opisati niz situacija u kojima je učenik s teškoćama „zvijezda“ razreda, i kako pridonosi razvoju solidarnosti kod svih učenika te da primijenjene metode rada s učenikom s teškoćama pomažu i drugima*“ (Igrić, 2015; prema Goldin, 2017) dok će s druge strane, u nekim situacijama u kojima učenici odbijaju, izoliraju i okrivljavaju učenika s teškoćama, biti vidljivo da učitelj nekog razreda samo deklarativno prihvaća učenika s teškoćama (Goldin, 2017).

Učiteljski fakultet, osobito onaj na Sveučilištu u Zagrebu, zauzima posebno mjesto u razvoju osposobljavanja učitelja za rad s učenicima u Republici Hrvatskoj (Gazdić-Alerić i Aladrović, 2009) stoga je cilj ovog rada ispitati očekivanja i spremnost budućih učitelja, ali će prije toga biti iznesena neka istraživanja koja su već ranije provedena na ovom području.

1.6. Uloga učitelja u integraciji i inkluziji

Inkluzivna je praksa već gotovo 50 godina zastupljena u Republici Hrvatskoj te su, s obzirom na tu brojku, mnoga istraživanja provedena s ciljem utvrđivanja kvalitete inkluzivnog obrazovanja te kompetencija odgojitelja, učitelja i nastavnika koji u direktnom radu rade s učenicima s teškoćama. „*Samo učitelj koji vrednuje dijete kao osobu i uvažava ono što dijete može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na*

self-esteem of children and success of integration” (Ivančić i Stančić, 2013; prema Stančić i sur., 2001:147; prema Goldin, 2017).

Prema istraživanju Kurniawati i sur. (2014) prema Pavičić Dokoza i Bakota (2021) ukazuje se na to da je promjena u stavovima važna kako bi se povećale sposobnosti i spremnost nastavnika i učitelja koji rade u neposrednom radu s učenicima s teškoćama, te se smatra kako za uspješno inkluzivno obrazovanje treba dobro strukturirati program obrazovanja.

Prema istraživanju kojeg su proveli Dockrell i Lindsay (2001) prema Pavičić Dokoza i Bakota (2021) učitelji u redovnim školama navode kako nemaju dovoljno znanja o potrebama učenika s govorno-jezično-glasovnim poremećajima.

Rezultati Bouillet i Bukvić (2015) prema Pavičić Dokoza i Bakota (2021) ukazuju na nedostatnu i slabu pripremljenost učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju što je posebno naglašeno u razlikama u stavovima studenata treće i pete godine Učiteljskog fakulteta u aspektima dobrobiti inkluzivnog obrazovanja za učenike s i bez teškoća te utjecaja teškoća učenika na organizaciju i vođenje razreda. Rezultati pokazuju kako studenti treće godine odmah neposredno nakon odslušanog kolegija vezanog uz inkluzivnu pedagogiju pokazuju znatno povoljnija mišljenja od studenata pete godine studija te su mišljenja studenata završne godine i zaposlenih učitelja ujednačena (Bouillet i Bukvić, 2015; prema Pavičić Dokoza i Bakota, 2021). Razina školovanja, profesionalnog iskustva i razvoja stvaraju velik utjecaj na stavove prema odgojno-obrazovnoj inkluziji (Kudek Mirošević, Tot i Jurčević Lozančić, 2020; prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023).

Obrazovna inkluzija označava adekvatnu izobrazbu nastavnika i učitelja kao i njihovo neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje. Problemi s kojima se učitelji najčešće suočavaju rješavaju se profesionalnim usavršavanjem na područjima u kojima kao studenti nisu stekli dovoljno kompetencija (Nikčević-Milković i Jurković, 2017) što pokazuju i neka druga istraživanja provedena u ovom području (Bouillet, 2011; prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023). Nedovoljno i neadekvatno znanje o pojedinim teškoćama dovodi do nestručnosti učitelja i stvaranja predrasuda (Nikčević-Milković i Jurković, 2017).

Slično su zaključili i drugi autori navodeći da su odgajatelji, ali i učitelji koji osjećaju visoku razinu kompetencije u radu s učenicima s teškoćama, rijetkost te da zbog toga učenici s teškoćama u ustanovama za odgoj i obrazovanje rijetko dobivaju adekvatne odgojno-obrazovne poticaje (Bouillet, 2011).

Pavičić Dokoza i Bakota (2021) provele su pilot istraživanje kojemu je cilj bio istražiti stavove studenata nastavnčkih smjerova prema inkluzivnom obrazovanju te su u istraživanju sudjelovali studenti diplomskih studija s pet fakulteta na Sveučilištu u Zagrebu. Tim je istraživanjem utvrđeno kako studenti nastavnčkih smjerova razumiju društvenu vrijednost i njeguju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, ali isto tako ističu kako osjećaju da nemaju dovoljno znanja o samostalnoj izradi nastavnih materijala. Iz tog razloga većina studenata ističe kako se ne želi aktivno uključiti u proces inkluzivnog obrazovanja jer ne zna ili nije spremna na rad u takvim uvjetima. Ohrabrujuća činjenica ovog istraživanja je ta da većina studenata pokazuje pozitivan stav prema radu s učenicima s teškoćama bez obzira o kojoj se teškoći radi.

Prema Schaffer (1953) prema Vidić (2009) navodi se kako sveobuhvatno zadovoljstvo poslom zavisi o tome koliko će potrebe pojedinca biti zadovoljene u poslu kojeg obavlja odnosno „*što se više potrebe zadovolje poslom, to će i zadovoljstvo poslom biti veće.*“ Tome u prilog ne ide i činjenica koju navode Karamatić Brčić (2013) prema Žic Ralić i Ljubas (2013) prema Nikčević-Milković i Jurković (2017), a to je da „*učitelji često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka...u Republici Hrvatskoj.*“

Inkluzivno se obrazovanje, prema UNESCO-voj definiciji (UNESCO, 1994; prema Pavičić Dokoza i Bakota, 2021) odnosi na mogućnosti škole da promiče dobro i pravo svakog djeteta na uključenost u redovne škole, bez obzira na djetetovo intelektualno, fizičko, emocionalno, jezično, socijalno ili drugo stanje, da svim učenicima osigura kvalitetno obrazovanje bez obzira na njihovu različitost.

Učitelji su ti koji imaju ključnu ulogu u procesu inkluzivnog obrazovanja jer provode mnogo vremena u neposrednom radu s učenicima, a da bi tu ulogu mogli adekvatno izvršavati, nužno je da tijekom vlastitog obrazovanja steknu znanja koja će im pomoći i omogućiti kvalitetnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja prema (Pavičić Dokoza i Bakota, 2021).

2. Problem istraživanja

S obzirom na to da je povezanost uspješnosti inkluzivnog obrazovanja direktno povezan sa sudionicima u procesu obrazovanja, važno je objektivnije sagledati očekivanja i spremnosti budućih učitelja odnosno studenata završnih godina Učiteljskog fakulteta.

2.1. Ciljevi

U skladu s navedenim, definirani su sljedeći ciljevi:

1. Utvrditi postoji li razlika između studenata pete i absolventske godine Učiteljskog fakulteta na različitim komponentama, njihova očekivanja, znanja i kompetencije
2. Utvrditi postoji li povezanost između komponenata: znanja, kompetencija, stavova i očekivanja.

2.2. Hipoteze

U ovom su istraživanju, u skladu s navedenim ciljevima i rezultatima prethodno navedenih znanstvenih istraživanja, definirane dvije glavne hipoteze s pripadajućim podhipotezama.

H 1: Studenti absolventske godine imaju statistički značajno više znanja o inkluziji djece s teškoćama nego studenti pete godine.

H 2: Studenti absolventske godine imaju statistički značajno niže kompetencije u radu djecom s teškoćama nego studenti pete godine.

H 3: Studenti absolventske godine imaju statistički značajno pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama nego studenti pete godine.

H 4: Studenti absolventske godine imaju statistički značajno viša očekivanja u radu djecom s teškoćama nego studenti pete godine.

H 5: Očekuje se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja, kompetencija, stavova i očekivanja.

H 5.1: Očekuje se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja, kompetencija, stavova i očekivanja kod studenata pete godine.

H 5.2: Očekuje se da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja, kompetencija, stavova i očekivanja kod studenata absolventske godine.

3. Metode istraživanja

3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika (N = 63) u ovom istraživanju čine studenti pete i apsolventske godine Učiteljskog fakulteta u Sveučilišta u Zagrebu s Odsjeka u Petrinji i Zagrebu te je obuhvaćao 2 ispitanika muškog spola, što čini 3,2% i 61 ispitanicu ženskog spola što čini 96,8%. Uzorak je prikupljen putem online upitnika kreiranog s pomoću Google alata.

3.2. Mjerni instrumenti

U ovome su istraživanju korišteni sljedeći mjerni instrumenti:

- 1) Opći upitnik sastavljen za potrebe istraživanja koji sadrži pitanja o spolu, mjestu studiranja i godini školovanja, koji je bio sadržaj prvog dijela upitnika.
- 2) Skala za ispitivanje očekivanja i spremnosti studenata kao budućih učitelja za rad i provedbu inkluzivnog obrazovanja koja je kreirana po uzoru na anketu autorice Bakota (2021) korištenu u radu Pavičić Dokoza, K. i Bakota, K. (2021) te upitnik Kudek Mirošević (2012) korišten u radu Kudek Mirošević J., Jurčević Lozančić A. (2014). Neka pitanja direktno su preuzeta iz prethodno navedenih upitnika za što je prethodno dobivena suglasnost autorica.

U nastavku su navedene adaptirane čestice korištene u drugom dijelu upitnika:

- Imam sva znanja koja su mi potrebna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Smatram da je integracija učenika s teškoćama u razvoju uspješna i korisna.
- Zadovoljna/an sam svojim znanjima o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.
- Smatram da učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim školama uspješno usvajaju nastavne sadržaje.
- Smatram da su roditelji učenika s teškoćama u razvoju zadovoljni inkluzivnim obrazovanjem.
- Smatram da su učenici s teškoćama u razvoju zadovoljni u redovnim školama.
- Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u posebnim obrazovnim ustanovama gdje je nastavni sadržaj prilagođen njegovim potrebama.
- Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u redovnim školama i redovnim razredima.

- Zadovoljna/an sam stručnom praksom koja mi u sklopu studijskog kurikuluma omogućava saznanja o radu s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Smatram da je inkluzivno obrazovanje korisno za sve učenike, a ne samo za učenike s teškoćama u razvoju.
- Smatram da je inkluzivno obrazovanje velik izazov za učitelja.
- U budućnosti bih želio/željela raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.

Na navedena pitanja trebalo je odgovoriti odabirom odgovarajućeg odgovora na Likertovoj skali procjene (1 - U potpunosti se ne slažem, 2 - Donekle se ne slažem, 3 - Niti se slažem niti se ne slažem, 4 - Donekle se slažem, 5 - U potpunosti se slažem).

Odabirom da/ne odgovora bilo je potrebno odgovoriti na česticu:

- Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.
- Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća.
- Upoznat/a sam da postoji dokument Ministarstva znanosti i obrazovanja *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*.

Ukoliko je odgovor na posljednju navedenu česticu bio potvrđan, ispitanik je morao odabirom na Likertovoj skali procjene (1 - U potpunosti se ne slažem, 2 - Donekle se ne slažem, 3 - Niti se slažem niti se ne slažem, 4 - Donekle se slažem, 5 - U potpunosti se slažem) odgovoriti na sljedeće pitanje:

- *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* smatram korisnim.

Odabirom na odgovarajući odgovor (Nikad, Ponekad, Često, Svakodnevno) trebalo je odgovoriti na česticu:

- Koliko često dolazite u kontakt s učenicima s teškoćama u razvoju?

U četvrtom dijelu upitnika također je korištena Likertova skala procjene (1 - Nedovoljan, 2 - Dovoljan, 3 - Dobar, 4 – Vrlo dobar, 5 - Odličan) kako bi se odgovorilo na sljedeće čestice upitnika:

- Svoje znanje o poučavanju učenika sa **specifičnim teškoćama učenja** ocijenio/la bih ocjenom

- Svoje znanje o poučavanju učenika s **ADHD-om** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **poremećajem iz autističnog spektra** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **intelektualnim teškoćama** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **oštećenjem organa i organskih sustava (motoričkim teškoćama)** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **oštećenjem vida** ocijenio/la bih ocjenom
- Svoje znanje o poučavanju učenika s **oštećenjem sluha** ocijenio/la bih ocjenom
- Smatram da sam spremna/an na rad s učenicima s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju.
- Očekujem da ću u procesu poučavanja učenika s teškoćama u razvoju imati adekvatnu pomoć edukacijskog rehabilitatora.
- Spreman sam se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju.

Na (pred)posljednju česticu ovog upitnika „Očekujem da ću za svoj rad s učenicima s teškoćama u razvoju biti dodatno nagrađen/na“ bilo je potrebno odabrati odgovor da ili ne. Ukoliko je odgovor bio potvrđan, ispitanik je odabirom na neki od sljedećih odgovora „novčani dodatak, dodatni bodovi, beneficirani radni staž, smanjeni broj učenika u razredu“ ili upisivanjem svog očekivanja, morao odgovoriti na sljedeće pitanje:

- Očekujem da će nagrada biti...

3.3. Način provođenja istraživanja

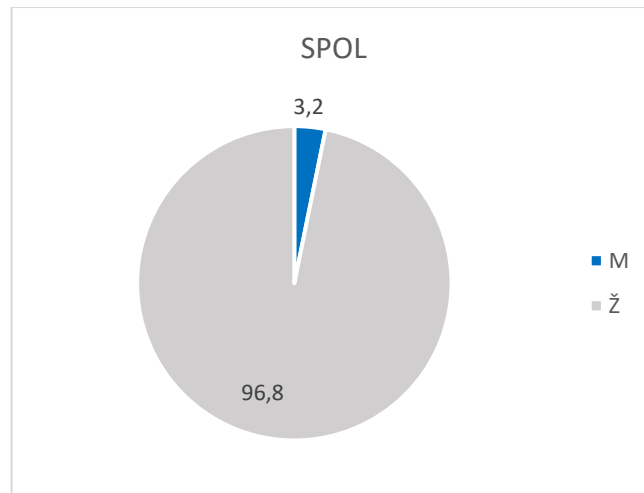
Istraživanje se provodilo u mjesecu svibnju 2024. godine. U opisu prije ispunjavanja anketnog upitnika, ispitanici su upoznati s ciljem provedbe istraživanja. Upitnik je bio potpuno anonimn, a sudjelovanje u ispunjavanju istog dobrovoljno. Upitnik je korišten samo u svrhu istraživanja, a prikupljeni rezultati koriste se za potrebe izrade ovog rada. Putem online upitnika prikupljeno je 63 valjano ispunjena upitnika.

3.4. Metode obrade podataka

Podaci koji su prikupljeni ovim istraživanjem obrađeni su u SPSS programu za statističku obradu podataka. Za svaku česticu izračunati su osnovni statistički parametri (minimum, maksimum, standardna devijacija, aritmetička sredina), provedeni su testovi statističke značajnosti (Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test i t test) te testovi za utvrđivanje statistički značajne povezanosti. Rezultati su radi bolje preglednosti prikazani tabličnim i grafičkim prikazima.

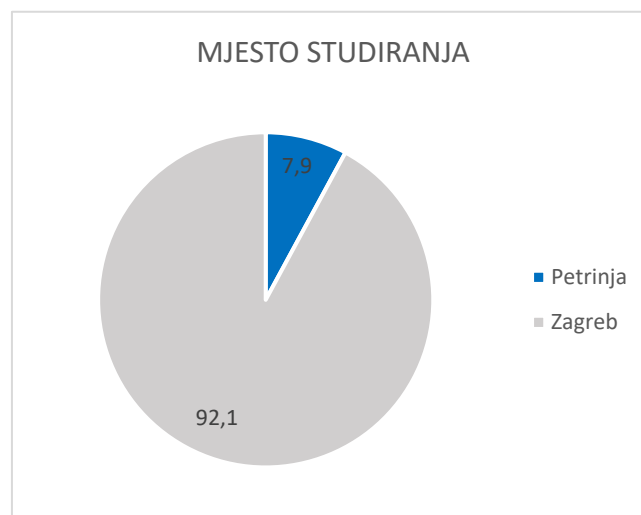
4. Rezultati

Istraživanje je provedeno na $N = 63$ ispitanika. Prema spolu, uzorak je obuhvaćao 2 ispitanika muškog spola, što čini 3,2% te 61 ispitanicu ženskog spola što čini 96,8%. Kako bi se dobio homogeni uzorak ispitanika, odgovori muških ispitanika bili su zanemareni u deskriptivnoj analizi.



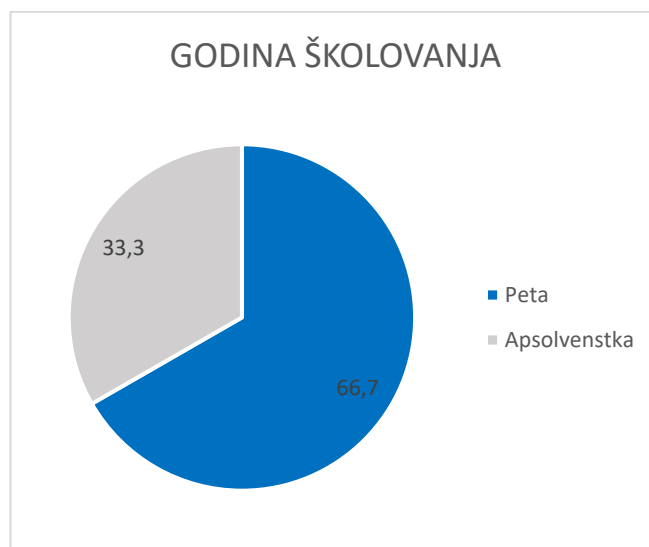
Slika 2. Distribucija ispitanika po spolu

U istraživanju je sudjelovalo 5 (7,9%) studenata iz Petrinje, dok su ostalih 58 (92,1%) studenata bili iz Zagreba.



Slika 3. Distribucija ispitanika prema mjestu studiranja

Studenta pete godine u ovom je istraživanju bilo 42 (66,77%), a studenata apsolventske godine 21 (33,33%).



Slika 4. Distribucija ispitanika prema godini školovanja

4.1. Deskriptivna statistika

U tablici u nastavku su prikazani podaci o ukupnom broju ispitanika, maksimalnim i minimalnim vrijednostima za pojedine čestice koje su korištene u upitniku te aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji.

Tablica 1. Podaci o maksimalnoj i minimalnoj vrijednosti, aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji za pojedine čestice Upitnika (N = 61)

Čestica	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
Imam sva znanja koja su mi potrebna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	4	2,34	,834
Smatram da je integracija učenika s teškoćama u razvoju uspješna i korisna.	1	5	3,30	,919

Zadovoljna/an sam svojim znanjima o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	1	4	2,26	,893
Smatram da učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovnim školama uspješno usvajaju nastavne sadržaje.	1	4	2,61	,781
Smatram da su roditelji učenika s teškoćama u razvoju zadovoljni inkluzivnim obrazovanjem.	1	5	2,54	,787
Smatram da su učenici s teškoćama u razvoju zadovoljni u redovnim školama.	1	4	2,75	,745
Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u posebnim obrazovnim ustanovama gdje je nastavni sadržaj prilagođen njegovim potrebama.	1	5	3,66	1,078
Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u redovnim školama i redovnim razredima.	1	5	2,84	,952
Zadovoljna/an sam stručnom praksom koja mi u sklopu studijskog kurikuluma omogućava saznanja o radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	5	2,25	1,075
Smatram da je inkluzivno obrazovanje korisno za sve učenike, a	1	5	4,18	,866

ne samo za učenike s teškoćama u razvoju.				
Smatram da je inkluzivno obrazovanje velik izazov za učitelja.	3	5	4,54	,647
U budućnosti bih želio/željela raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	5	3,10	1,028
Smjernice za rad s učenicima s teškoćama smatram korisnim.	1	5	3,46	,999
Svoje znanje o poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,49	,698
Svoje znanje o poučavanju učenika s ADHD-om ocijenio/la bih ocjenom:	1	5	2,82	,958
Svoje znanje o poučavanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,36	,984
Svoje znanje o poučavanju učenika s intelektualnim teškoćama ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,52	,924
Svoje znanje o poučavanju učenika s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,52	,959
Svoje znanje o poučavanju učenika s oštećenjem organa i organskih sustava (motoričkim teškoćama) ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,34	,929

Svoje znanje o poučavanju učenika s oštećenjem vida ocijenio/la bih ocjenom:	1	5	2,67	1,151
Svoje znanje o poučavanju učenika s oštećenjem sluha ocijenio/la bih ocjenom:	1	4	2,41	,990
Smatram da sam spremna/an na rad s učenicima s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju.	1	4	2,26	,893
Očekujem da ću u procesu poučavanja učenika s teškoćama u razvoju imati adekvatnu pomoć edukacijskog rehabilitatora.	1	5	3,52	1,299
Spreman sam se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju.	2	5	4,44	,786

U Tablici 1. su prikazane aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimumi i maksimumi na pojedinim česticama Upitnika. Najveći prosječni rezultati postignuti su na sljedećim česticama: *Smatram da je inkluzivno obrazovanje velik izazov za učitelja* ($M = 4,54$, $SD = 0,647$) te *Spreman sam se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju* ($M = 4,44$, $SD = 0,786$) prema čemu se daje zaključiti iako studenti smatraju da je inkluzivno obrazovanje velik izazov za učitelja, spremni su surađivati s edukacijskim rehabilitatorima. Najniži su prosječni rezultati postignuti na česticama: *Zadovoljna/an sam stručnom praksom koja mi u sklopu studijskog kurikulumu omogućava saznanja o radu s učenicima s teškoćama u razvoju* ($M = 2,25$, $SD = 1,075$), *Zadovoljna/an sam svojim znanjima o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* ($M = 2,26$, $SD = 0,893$) te *Imam sva znanja koja su mi potrebna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju* ($M = 2,34$, $SD = 0,834$). Prema tim je rezultatima vidljivo da se studenti završnih godina Učiteljskog fakulteta, odnosno budući učitelji osjećaju nespремnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju.

Na česticama koje ispituju spremnost studenata u području znanja o poučavanju učenika s teškoćama, studenti se generalno procjenjuju najniže. Na svim česticama koje ispituju procjenu znanja studenata o poučavanju učenika s teškoćama u razvoju najmanja procjena je 1, a najveća 4, osim na česticama *Svoje znanje o poučavanju učenika s oštećenjem vida ocijenio/la bih ocjenom* i *Svoje znanje o poučavanju učenika s ADHD-om ocijenio/la bih ocjenom* na kojima je najveća procjena bila 5.

4.1.1. Deskriptivna statistika po komponentama u odnosu na godinu studiranja

Svaka pojedina čestica ovog Upitnika je analizirana u odnosu na godinu studiranja. U Tablici 2. i Tablici 3. prikazani su osnovni statistički parametri za svaku pojedinu komponentu u odnosu na godinu studiranja.

Tablica 2. Podaci o maksimalnoj i minimalnoj vrijednosti, aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji za pojedine komponente Upitnika za studente pete godine (N = 40)

Područja mjerenja	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
ZNANJE	8	31	19,80	5,971
KOMPETENCIJE	3	15	8,90	2,889
STAVOVI	22	45	36,00	4,350
OČEKIVANJA	1	5	2,30	1,265

Tablica 3. Podaci o maksimalnoj i minimalnoj vrijednosti, aritmetičkoj sredini i standardnoj devijaciji za pojedine komponente Upitnika za studente apsolventske godine (N = 21)

Područja mjerenja	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina (M)	Standardna devijacija (SD)
ZNANJE	8	29	20,81	5,428
KOMPETENCIJE	3	13	7,57	3,901
STAVOVI	33	41	36,62	2,578
OČEKIVANJA	1	5	2,67	1,111

Na komponenti znanja kod studenata pete godine, kao i kod studenata apsolventske godine, postignut je minimum 8. Kod studenata pete godine na komponenti znanja maksimum je bio za dva veći (max = 31) od maksimuma studenata apsolventske godine (max = 29). Aritmetička sredina studenata pete godine iznosi 19,80 (M = 19,80), a standardna devijacija 5,97 (SD = 5,97) dok aritmetička sredina studenata apsolventske godine iznosi 20,81 (M = 20,81), a standardna devijacija 5,43 (SD = 5,43).

Na komponenti kompetencija kod studenata pete godine, kao i kod studenata apsolventske godine, postignut je minimum 3. Kod studenata pete godine na komponenti kompetencija maksimum je bio za dva veći (max = 15) od maksimuma studenata apsolventske godine (max = 13). Aritmetička sredina studenata iste komponente pete godine iznosi 8,90 (M = 8,90), a standardna devijacija 2,89 (SD = 2,89) dok aritmetička sredina iste komponente studenata apsolventske godine iznosi 7,57 (M = 7,57), a standardna devijacija (SD = 3,09) .

Na komponenti stavova kod studenata pete godina postignut je minimum 22, a kod studenata apsolventske godine 33. Kod studenata pete godine na komponenti stavova maksimum je bio za četiri veći (max = 45) od maksimuma studenata apsolventske godine (max = 41). Aritmetička sredina studenata iste komponente pete godine iznosi 36,00 (M = 36,00), a standardna devijacija 4,35 (SD = 4,35) dok aritmetička sredina iste komponente studenata apsolventske godine iznosi 36,62 (M = 36,62), a standardna devijacija 2,58 (SD = 2,58).

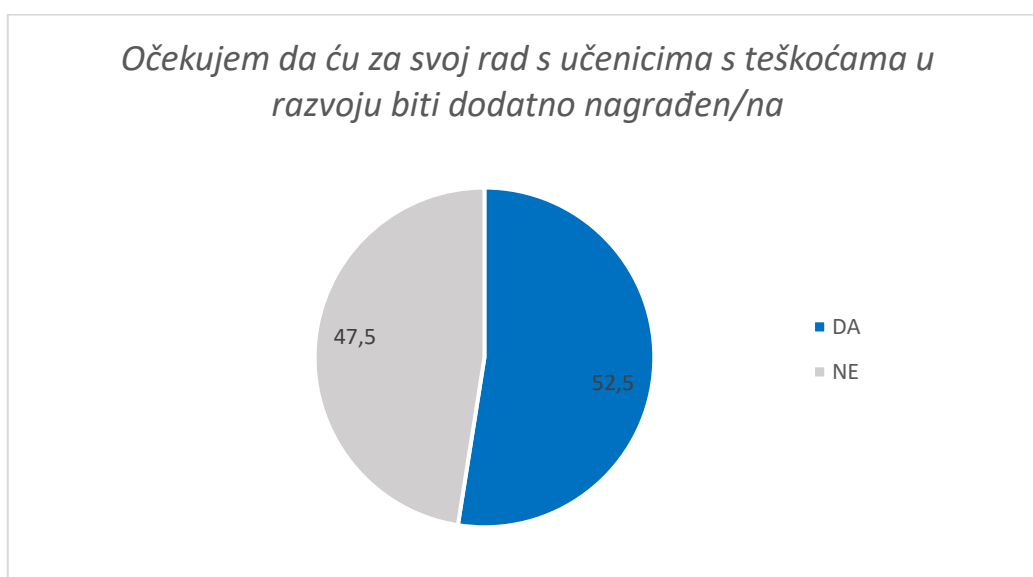
Na komponenti očekivanja kod studenata pete godine, kao i kod studenata apsolventske godine, postignut je minimum 1. Kod studenata pete godine na komponenti očekivanja maksimum, kao i kod studenata apsolventske godine, postignut je maksimum 5 (max = 5). Aritmetička sredina studenata iste komponente pete godine iznosi 2,30 (M = 2,30), a standardna devijacija 1,27 (SD = 1,27) dok aritmetička sredina iste komponente studenata apsolventske godine iznosi 2,67 (M = 2,67), a standardna devijacija 1,11 (SD = 1,11).

1.1.2. Deskriptivna statistika po pojedinim česticama u odnosu na godinu studiranja

Na česticama *Očekujem da ću za svoj rad biti dodatno nagrađen/na, Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća.*

Tablica 4. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Očekujem da ću za svoj rad s učenicima s teškoćama u razvoju biti dodatno nagrađen/na* Upitnika za studente pete godine (N = 40)

	Frekvencija	Postotak
DA	21	52,5
NE	19	47,5
Ukupno	40	100,0

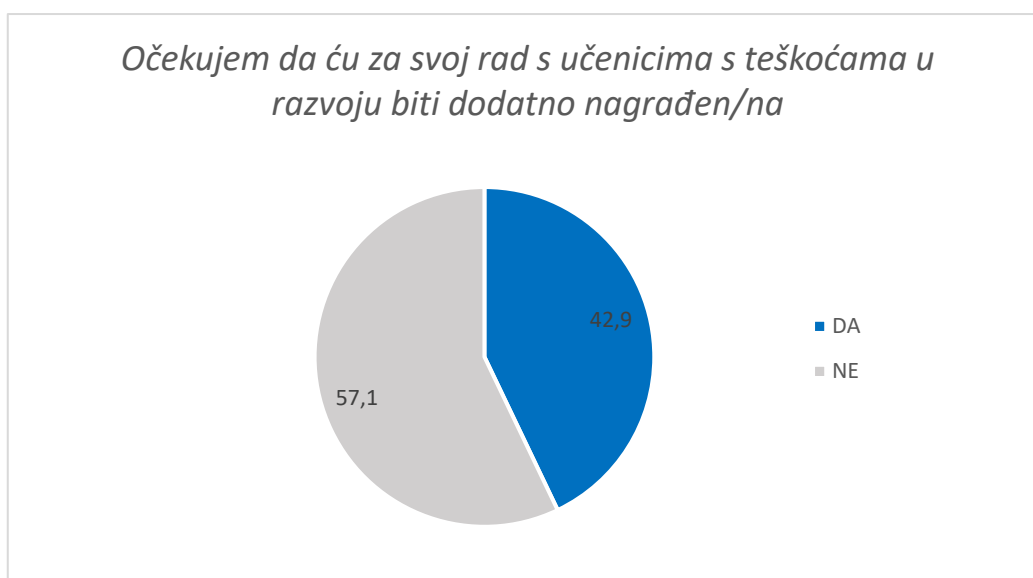


Slika 5. Grafički prikaz očekivanja nagrade za rad s učenicima s teškoćama u razvoju studenata pete godine (N = 40)

Studenti pete godine na čestici *Očekujem da ću za svoj rad s učenicima s teškoćama u razvoju biti dodatno nagrađen/na* potvrdno odgovaraju 21 ispitanika (52,5%), a odgovorom ne odgovara 19 ispitanika (47,5%).

Tablica 5. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Očekujem da ću za svoj rad s učenicima s teškoćama u razvoju biti dodatno nagrađen/na* Upitnika za studente apsolventske godine (N = 21)

	Frekvencija	Postotak
DA	9	42,9
NE	12	57,1
Ukupno	21	100,0

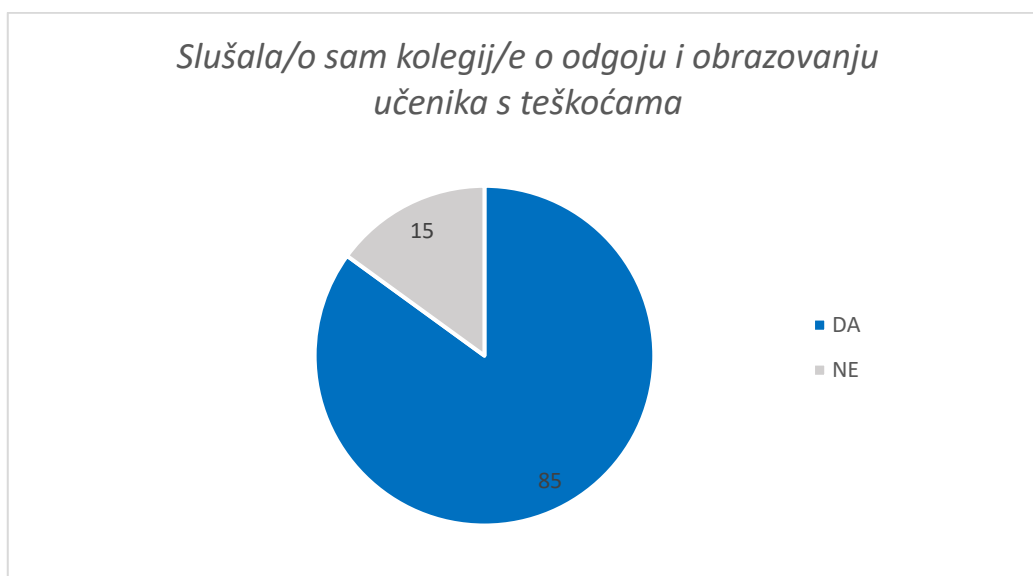


Slika 6. Grafički prikaz očekivanja nagrade za rad s učenicima s teškoćama u razvoju studenata apsolventske godine (N = 21)

Studenti apsolventske godine na čestici *Očekujem da ću za svoj rad s učenicima s teškoćama u razvoju biti dodatno nagrađen/na* potvrdno odgovaraju 9 ispitanika (42,9%), a odgovorom ne odgovara 12 ispitanika (57,1%).

Tablica 6. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* Upitnika za studente pete godine (N = 40)

	Frekvencija	Postotak
DA	34	85,0
NE	6	15,0
Ukupno	40	100,0

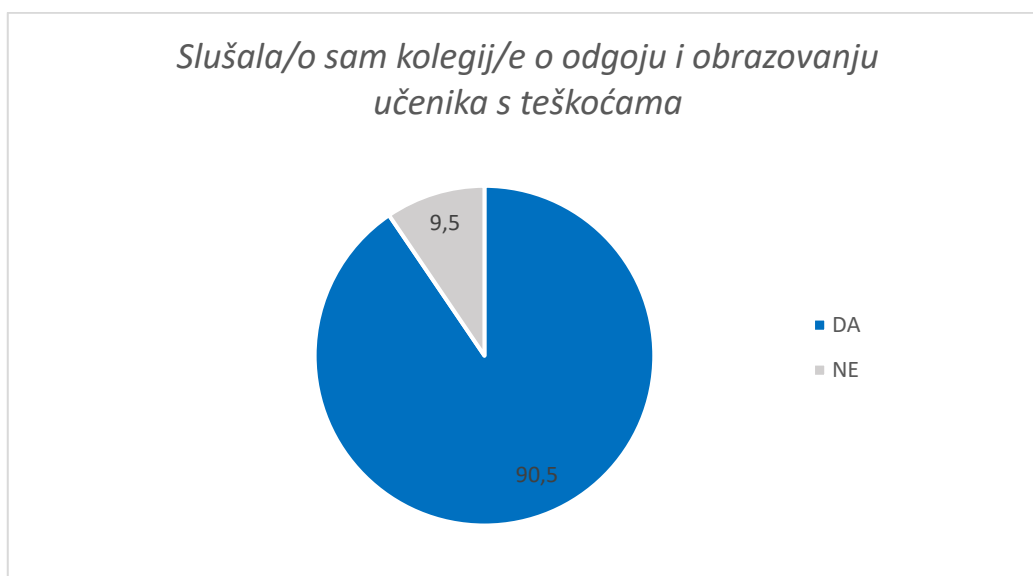


Slika 7. Grafički prikaz čestice *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* studenata pete godine (N = 40)

Studenti pete godine na čestici *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* potvrdno odgovaraju 34 ispitanika (85%), a odgovorom ne odgovara 6 ispitanika (15%).

Tablica 7. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* Uputnika za studente apsolventske godine (N = 21)

	Frekvencija	Postotak
DA	19	90,5
NE	2	9,5
Ukupno	21	100,0

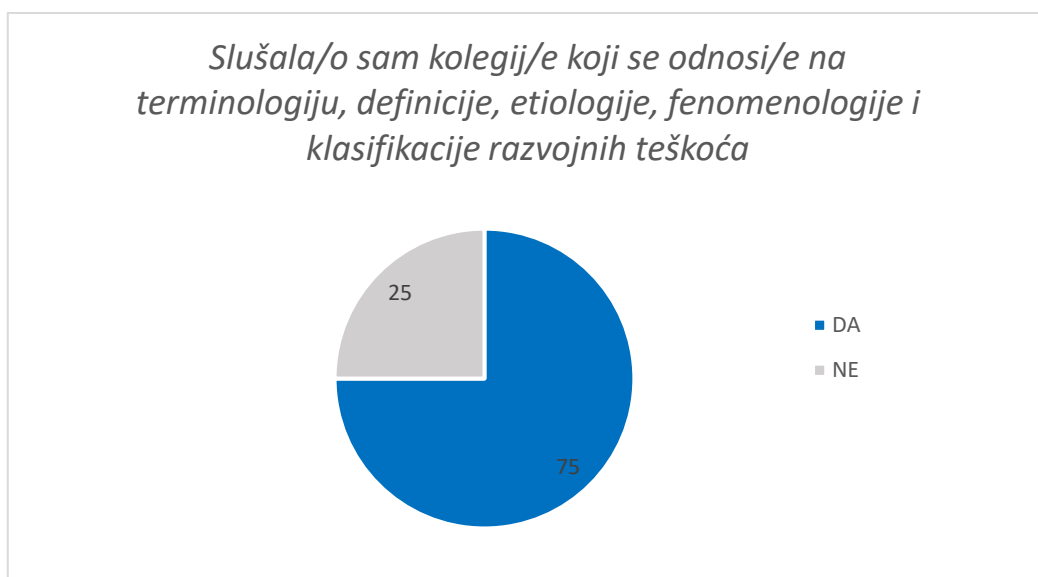


Slika 8. Grafički prikaz čestice *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* studenata apsolventske godine (N = 21)

Studenti apsolventske godine na čestici *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* potvrdno odgovaraju 19 ispitanika (90,5%), a odgovorom ne odgovara 2 ispitanika (9,5%).

Tablica 8. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* Upitnika za studente pete godine (N = 40)

	Frekvencija	Postotak
DA	30	75,0
NE	10	25,0
Ukupno	40	100,0

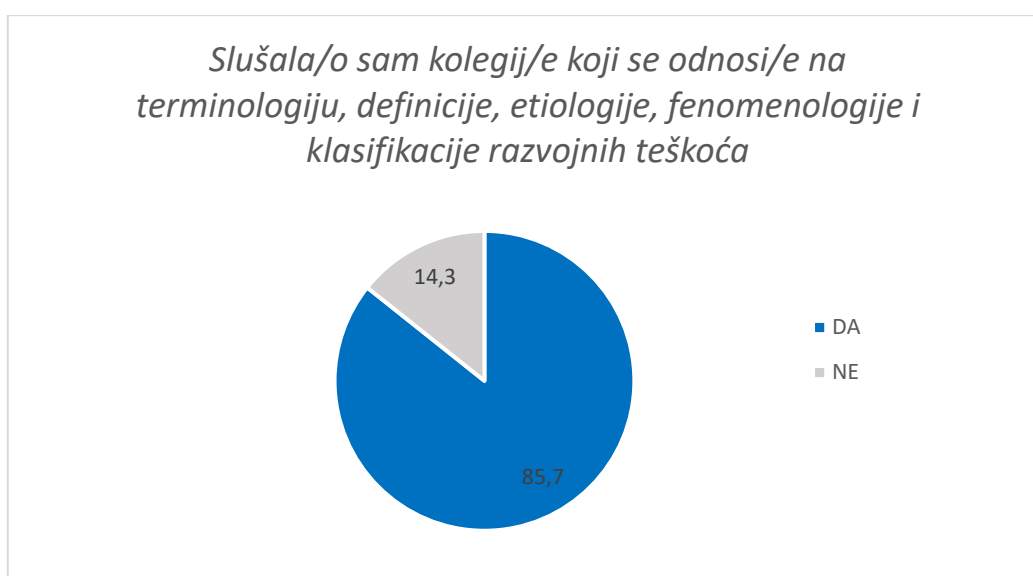


Slika 9. Grafički prikaz čestice *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* studenata pete godine (N = 40)

Studenti pete godine na čestici *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* potvrdno odgovaraju 30 ispitanika (75%), a odgovorom ne odgovara 10 ispitanika (25%).

Tablica 9. Podaci o frekvenciji i postotku odgovora na čestici *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* Upitnika za studente apsolventske godine (N = 21)

	Frekvencija	Postotak
DA	18	85,7
NE	3	14,3
Ukupno	21	100,0



Slika 10. Grafički prikaz čestice *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* studenata apsolventske godine (N = 21)

Studenti apsolventske godine na čestici *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* potvrdno odgovaraju 18 ispitanika (85,7%), a odgovorom ne odgovara 3 ispitanika (14,3%).

4.2. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponentama prema godini studiranja

Za utvrđivanje normalnosti distribucije prikupljenih podataka, proveden je Kolmogorov- Smirnov test.

Tablica 10. Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa za utvrđivanje statistički značajne razlike na svim komponentama prema godini studiranja

Kolmogorov-Smirnov test		Znanje	Kompetencije	Stavovi	Očekivanja
Frekvencije	N	61	61	61	61
Deskriptivni podaci	Aritmetička sredina	20,15	8,44	36,21	2,43
	Standardna devijacija	5,764	3,003	3,821	1,217
Najveće zabilježene razlike	Absolutne	0,133	0,127	0,091	0,243
	Positivne	0,085	0,127	0,091	0,243
	Negativne	-0,133	-0,070	-0,085	-0,121
Vrijednost Kolmogorov-Smirnov testa		0,133	0,127	0,091	0,243
Značajnost Kolmogorov-Smirnov testa		0,09	0,016	0,200	<0,001

Na komponenti **znanja**, utvrđeno je da distribucija odstupa od normalne ($0,009 < 0,05$) zbog čega će se za utvrđivanje statističke značajnosti razlika koristiti Mann Whitney U test. Na komponenti **kompetencija**, također je utvrđeno da distribucija odstupa od normalne ($0,016 < 0,05$) te će se za utvrđivanje statističke značajnosti razlika također koristiti Mann Whitney U test. Na komponenti **stavovi** je utvrđeno da distribucija ne odstupa od normalne ($0,2 > 0,05$) stoga će se za utvrđivanje statističke značajnosti razlika koristiti t-test za nezavisne uzorke. Na komponenti **očekivanja**, utvrđeno je da distribucija odstupa od normalne ($< 0,001 < 0,05$) tako da će se za utvrđivanje statističke značajnosti razlika koristiti Mann Whitney U test.

4.2.1. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti znanja prema godini studiranja

Za utvrđivanje statistički značajne razlike između studenata pete i apsolventske godine na komponenti znanja proveden Mann Whitney U test.

Tablica 11. Rezultati Mann-Whitney U testa na komponenti znanja prema godini studiranja

	Znanje
Mann-Whitey U	388,000
Wilcoxon	1208,000
Z vrijednost	-0,487
Značajnost Mann-Whitey U (2-tailed)	0,626

Vrijednost Mann-Whitney U test iznosi 388, a njegova značajnost je $p = 0,626$ što je veće od $p = 0,05$. Vrijednost Mann-Whitneyevog testa pokazuje kako ne postoji statistički značajna razlika u znanjima studenata pete i absolventske godine. Iz deskriptivne analize vidljivo je da studenti absolventske godine pokazuju više rezultate na komponenti znanja od studenata pete godine, ali Mann-Whitney U test pokazuje da razlika nije statistički značajna stoga se potvrđuje hipoteza H 1.

4.2.2. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti kompetencija prema godini studiranja

Za utvrđivanje statistički značajne razlike između studenata pete i absolventske godine na komponenti kompetencija proveden neparametrijski Mann-Whitney U test.

Tablica 12. Rezultati Mann-Whitney U testa na komponenti kompetencija prema godini studiranja

	Znanje
Mann-Whitey U	316,000
Wilcoxon	547,000
Z vrijednost	-1,589
Značajnost Mann-Whitey U (2-tailed)	0,112

Vrijednost Mann-Whitney U test iznosi 316, a njegova značajnost je $p = 0,112$ što je veće od $p = 0,05$. Vrijednost Mann-Whitney-evog testa pokazuje kako ne postoji statistički značajna razlika u znanjima studenata pete i absolventske godine. Iz deskriptivne analize

vidljivo je da studenti absolventске godine pokazuju niže rezultate na komponenti kompetencija od studenata pete godine, ali Mann-Whitney U test pokazuje da razlika nije statistički značajna stoga se potvrđuje hipoteza H 2.

4.2.3. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti stavova prema godini studiranja

Za utvrđivanje statistički značajne razlike između studenata pete i absolventске godine na komponenti stavova korišten je t-test.

Tablica 13. Rezultati t-testa na komponenti stavova prema godini studiranja

	F Levenov testa	Značajnost Levenovog testa	T test	Značajnost T-testa
STAVOVI STUDENATA	1,373	0,246	-0,598	0,552

U provedenom t-testu za nezavisne uzorke na komponenti stavovi postignut je rezultat $0,522 > 0,05$ iz čega proizlazi da ne postoji statistički značajna razlika u variranju rezultata na komponenti stavova između skupine pete i absolventске godine. Iz deskriptivne analize vidljivo je da studenti absolventске godine pokazuju nešto više rezultate na komponenti znanja od studenata pete godine, ali t-test pokazuje da razlika nije statistički značajna stoga se odbacuje hipoteza H 3.

4.2.4. Utvrđivanje statistički značajne razlike na komponenti očekivanja prema godini studiranja

Za utvrđivanje statistički značajne razlike između studenata pete i absolventске godine na komponenti očekivanja proveden je Mann Whitney U test.

Tablica 14. Rezultati Mann-Whitney U testa na komponenti očekivanja prema godini studiranja

	Znanje
Mann-Whitey U	323,500
Wilcoxon	1143,500
Z vrijednost	-1,520
Značajnost Mann-Whitey U (2-tailed)	0,129

Vrijednost Mann-Whitney U testa iznosi 323,5, a njegova značajnost je $p = 0,129$ što je veće od $p = 0,05$. Značajnost Mann-Whitney-evog testa pokazuje kako ne postoji statistički značajna razlika u očekivanja studenata pete i absolventske godine. Iz deskriptivne analize vidljivo je da studenti absolventske godine pokazuju niže rezultate na komponenti očekivanja od studenata pete godine, ali Mann-Whitney U test pokazuje da razlika nije statistički značajna stoga se potvrđuje hipoteza H 4.

4.3. Utvrđivanje povezanosti znanja, kompetencija, stavova i očekivanja

Za utvrđivanje koeficijenta korelacije korištena je neparametrijska korelacija.

Tablica 15. Korelacije između komponenata znanja, kompetencija, stavova i očekivanja

		Znanje	Kompetencije	Stavovi	Očekivanja
Znanje	Koeficijent korelacije	1,000	0,511**	0,391**	-0,105
	Značajnost	.	< 0,001	0,002	0,422
Kompetencije	Koeficijent korelacije	0,511**	1,000	0,450**	-0,086
	Značajnost	< 0,001	.	< 0,001	0,511
Stavovi	Koeficijent korelacije	0,391**	0,450**	1,000	-0,013
	Značajnost	0,002	< 0,001	.	0,922
Očekivanja	Koeficijent korelacije	-0,105	-0,086	-0,013	1,000
	Značajnost	0,422	0,511	0,922	.

** korelacija je značajna na razini 0,01 (2-tailed).

Koeficijent korelacije između komponente znanja i kompetencija je 0,511, a značajnost je <0.001 što je manje od 0,01 te se zaključuje da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i kompetencija. Što je veća razina znanja, to su i kompetencije studenata veće.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i stavova je 0,391, a značajnost je 0,002 što je manje od 0,01 te se zaključuje da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i stavova. Što je veća razina znanja, to su i stavovi studenata o inkluzivnom obrazovanju pozitivniji.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i očekivanja je -0,105, a značajnost je 0,422 što je veće od 0,05 te se zaključuje da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između znanja i očekivanja.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencija i stavova je 0,45, a značajnost je <0.001 što je manje od 0,01 te se zaključuje da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između stavova i kompetencija. Oni studenti koji iskazuju pozitivnije stavove, imaju i višu razinu kompetencija.

Koeficijent korelacije između komponente stavova i očekivanja je -0,013, a značajnost je 0,922 što je veće od 0,05 te se može zaključiti da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između znanja i stavova.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencije i očekivanja je -0,086, a značajnost je 0,511 što je veće od 0,05 te se zaključuje da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između kompetencija i očekivanja.

Iz navedenog je vidljivo kako je hipoteza H 5 tek djelomično potvrđena. Analizom prikupljenih podataka se pokazalo kako na komponentama znanja i kompetencija, znanja i stavova, kompetencija i stavova postoji statistički značajna pozitivna povezanost, dok na komponentama znanja i očekivanja, stavova i očekivanja te kompetencija i očekivanja pokazalo kako postoji negativna povezanost, ali ona nije statistički značajna.

4.3.1. Utvrđivanje povezanosti komponenata kod studenata pete godine

S obzirom na dobivene rezultate u prethodnoj analizi kroz koeficijente korelacije, javlja se zanimanje kakva je korelacija između pojedinih područja prema godini studiranja.

Tablica 16. Korelacije između komponenata znanja, kompetencija, stavova i očekivanja kod studenata pete godine

		Znanje	Kompetencije	Stavovi	Očekivanja
Znanje	Koeficijent korelacije	1,000	0,582**	0,355*	-0,169
	Značajnost	.	<0,001	0,024	0,296
Kompetencije	Koeficijent korelacije	0,582**	1,000	0,444**	0,054
	Značajnost	<0,001	.	0,004	0,740
Stavovi	Koeficijent korelacije	0,355*	0,444**	1,000	-0,027
	Značajnost	0,024	0,004	.	0,869
Očekivanja	Koeficijent korelacije	-0,169	0,054	-0,027	1,000
	Značajnost	0,296	0,740	0,869	.

** korelacija je značajna na razini 0,01 (2-tailed).

* korelacija je značajna na razini 0,05 (2-tailed).

Koeficijent korelacije između komponente znanja i kompetencija studenata pete godine je 0,582, a značajnost je <0.001 što je manje od 0,01 te se može zaključiti da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i kompetencija kod studenata pete godine. Što je veća razina znanja studenata, to su i njihove kompetencije za rad u inkluzivnom obrazovanju veće.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i stavova studenata pete godine je 0,355, a značajnost je 0,024 što je manje od 0,05 zbog čega se može zaključiti da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i stavova. Što je veća razina znanja, to su i stavovi studenata o inkluzivnom obrazovanju pozitivniji.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i očekivanja studenata pete godine je -0,169, a značajnost je 0,296 što je veće od 0,05 temeljem čega se može zaključiti da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između znanja i očekivanja.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencija i stavova studenata pete godine je 0,444, a značajnost je 0,004 što je manje od 0,01. Stoga se može zaključiti da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između stavova i kompetencija. Što je su veće kompetencije, to su i stavovi studenata o inkluzivnom obrazovanju pozitivniji.

Koeficijent korelacije između komponente stavova i očekivanja studenata pete godine je -0,027, a značajnost je 0,869 što je veće od 0,05 te se može zaključiti da ne postoji statistički značajna povezanost između znanja i stavova.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencije i očekivanja je 0,054, a značajnost je 0,740 što je veće od 0,05 te se zaključuje da ne postoji statistički značajna pozitivna povezanost između kompetencija i očekivanja.

Iz navedenog je vidljivo kako je hipoteza H 5.1 tek djelomično potvrđena. Analizom prikupljenih podataka se pokazalo kako među komponentama znanja i kompetencija, znanja i stavova, kompetencija i stavova postoji statistički značajna pozitivna povezanost, dok među komponentama znanja i očekivanja te stavova i očekivanja postoji negativna povezanost, koja nije statistički značajna. Utvrđivanje povezanosti komponenata kod studenata apsolventske godine.

Tablica 17. Korelacije između komponenata znanja, kompetencija, stavova i očekivanja kod studenata apsolventske godine

		Znanje	Kompetencije	Stavovi	Očekivanja
Znanje	Koeficijent korelacije	1,000	0,447*	0,425	-0,070
	Značajnost	.	0,042	0,055	0,763
Kompetencije	Koeficijent korelacije	0,447*	1,000	0,549*	-0,207
	Značajnost	0,042	.	0,010	0,368
Stavovi	Koeficijent korelacije	0,425	0,549*	1,000	0,008
	Značajnost	0,055	0,010	.	0,973
Očekivanja	Koeficijent korelacije	-0,070	-0,207	0,008	1,000
	Značajnost	0,763	0,368	0,973	.

* korelacija je značajna na razini 0,05 (2-tailed).

Koeficijent korelacije između komponente znanja i kompetencija studenata apsolventske godine je 0,447, a značajnost je 0,042 što je manje od 0,05 te se može zaključiti da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i kompetencija studenata apsolventske. Što je veća razina znanja studenata pete godine, to su i kompetencije studenata za rad u inkluzivnom obrazovanju veće.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i stavova studenata apsolventske godine je 0,425, a značajnost je 0,055 što je veće od 0,05 zbog čega se može zaključiti da ne postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i stavova.

Koeficijent korelacije između komponente znanja i očekivanja studenata apsolventske godine je -0,07, a značajnost je 0,763 što je veće od 0,05 te se može zaključiti da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između znanja i očekivanja.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencija i stavova studenata apsolventske godine je 0,549, a značajnost je 0,01 što je manje od 0,05 te se može zaključiti da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između stavova i kompetencija. Što je su veće kompetencije, to su i stavovi studenata o inkluzivnom obrazovanju pozitivniji te je moguće da studenti koji iskazuju pozitivnije stavove imaju i veće kompetencije.

Koeficijent korelacije između komponente stavova i očekivanja studenata apsolvantske godine je 0,008, a značajnost je 0,973 što je veće od 0,05 te se može zaključiti da ne postoji statistički značajna pozitivna povezanost između znanja i stavova.

Koeficijent korelacije između komponente kompetencije i očekivanja je -0,207, a značajnost je 0,368 što je veće od 0,05 te se zaključuje da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između kompetencija i očekivanja.

Iz navedenog je vidljivo kako je hipoteza H 5.2. tek djelomično potvrđena. Analizom prikupljenih podataka se pokazalo kako su komponente znanja i kompetencija, kompetencija i stavova statistički značajno pozitivno povezane, dok su komponente znanja i stavova, i stavova i očekivanja pozitivno povezane, no ta povezanost nije statistički značajna te se među komponentama znanja i očekivanja te kompetencija i očekivanja pokazalo postojanje negativne povezanosti, koja nije statistički značajna.

5. Rasprava

Ovim su se istraživanjem željela ispitati očekivanja i spremnost studenata pete i absolventske godine kao budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje te utvrditi postoji li razlika između studenata pete i absolventske godine Učiteljskog fakulteta na različitim komponentama, njihova očekivanja, znanja i kompetencije, a zatim i utvrditi postoji li povezanost između komponenta: znanja, kompetencija, stavova i očekivanja. Pod pojmom spremnosti u ovom su istraživanju sagledavane komponente znanja, kompetencija i stavova.

Istraživanje je provedeno na 63 studenta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. S obzirom na to da je istraživanju pristupilo 2 ispitanika muškog spola, oni su zbog zadržavanja homogenosti uzorka iz istraživanja isključeni. Gledajući podatke o spolu ispitanika, nije neočekivano da se većinski radi o ispitanicima ženskog spola jer, osvrne li se na stanje učitelja koji su zaposleni u redovitim osnovnoškolskim ustanovama, tamo primarno nalazimo učitelje ženskog spola (učiteljice).

Iako istraživanjem nisu potvrđene hipoteze H1, H2, H3 i H4, područja znanja, kompetencija, stavova i očekivanja moguće je usporediti na razini deskriptivne statistike te prikazati i raspraviti o malim razlikama između studenata pete i absolventske godine.

Uvođenje inkluzivnog obrazovanja je razmatrano u mnogim studijama kojima je bio cilj ispitati stavove učitelja o inkluzivnom obrazovanju. Prema Sharma i Desai (2002) prema Matić i Kasap (2023) izneseno je kako uvjerenja i stavovi te ograničenja i brige učitelja utječu na praksu inkluzivnog obrazovanja u pogledu podučavanja učenika. Što su znanja učitelja o podučavanju učenika s teškoćama u razvoju veća, to su i stavovi učitelja o inkluzivnom obrazovanju pozitivniji. Također, tome u prilog ide i istraživanje Rajović i Jovanović (2010) koji navode kako stavovi učitelja o inkluziji učenika s teškoćama utječu na njihovu posvećenost i trud prilikom uspostavljanja kvalitetnih odnosa s učenicima s teškoćama, a to se može povezati s njihovom kompetentnošću.

Polazeći od pretpostavke da studenti absolventske godine imaju više radnog iskustva u inkluzivnom okruženju od studenata pete godine, prema deskriptivnoj statistici za pojedine komponente Upitnika deskriptivnom se statistikom pokazalo kako studenti absolventske godine imaju više znanja, pozitivnije stavove i viša očekivanja nego studenti pete godine. Pozitivnije stavove studenata absolventske godine moguće je povezati s istraživanjem Macura-Milovanović i Vujisić-Živković (2011) opisanom u istraživanju Matić i Kasap (2023) u kojemu studenti na početku školovanja imaju negativnije stavove prema inkluzivnom

obrazovanju za učenike s različitim teškoćama, ali se ti stavovi popravljaju u odnosu na završetak studija. Praksa koju studenti tijekom školovanja ostvaraju, uistinu je od značaja u okviru poboljšanja stavova prema inkluziji.

Prema De Boer, Pijl i Minnaert (2011) prema Matić i Kasap (2023) utvrđeno je kako je većina učiteljskih stavova prema inkluziji većinom negativna, što se pokazalo i u istraživanju u okviru ovog diplomskog rada. Studenti pete i absolventske godine pokazuju negativnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Prema deskriptivnoj analizi utvrđeno je kako vrlo niskim procjenjuju svoje stavove prema uključivanju učenika s teškoća u redovito obrazovanje ($M = 2,84$). Studenti na čestici *U budućnosti bih želio/željela raditi s učenicima s teškoćama u razvoju* procjenjuju također niske vrijednosti ($M = 3,10$) što ide u prilog tome da studenti imaju negativnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u redovite razrede te njihovom poučavanju.

Prema deskriptivnoj statistici za pojedine komponente Upitnika pokazalo se kako studenti absolventske godine imaju niže procijenjene kompetencija nego studenti pete godine. Prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) niža procjena kompetentnosti proizlazi iz negativnijih stavova, dok se u istraživanju u okviru ovog rada o procjeni niže kompetentnosti može govoriti u okviru praktičnog znanja za rad s učenicima s teškoćama. Polazi li se od pretpostavke da studenti absolventske godine rade, moguće je da se kroz svoj neposredni rad s učenicima s teškoćama u razvoju samopouzdanje studenata absolventske godine smanjilo što je utjecalo i na niže procjenjivanje kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju. Navedeni se rezultati mogu objasniti nedovoljnom i nesustavnom pripremom učitelja za takav rad (Ahsan, Sharma i Deppeler, 2012; prema Matić i Kasap, 2023). Autorice Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) donose nekoliko istraživanja na temu stavova, kompetencija i očekivanja. Prema Scruggs i Mastropieri (1996) prema Avramidis i Norwich (2002) prema Ross-Hill (2009) prema Burke i Sutherland (2004) prema de Boer, Pijl i Minnaert (2011) prema Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) stavovi učitelja prema inkluziji imaju velik doprinos kvaliteti istog, a prema Bender, Vail i Scott (1995) prema Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) na oblikovanje stavova utječu različiti faktori poput poticajnog radnog okruženja, pružanja adekvatne podrške stručnjaka te timski rad. Prema provedenom istraživanju iz deskriptivne statistike u okviru ovog rada utvrđeno je da studenti absolventske godine imaju više stavove i viša očekivanja od suradnje s edukacijskim rehabilitatorima kao stručnjacima unutar odgojno-obrazovne ustanove u odnosu na studente pete godine. No provođenjem testa za utvrđivanje

statističke značajnosti, razlika između studenata pete i absolventске godine na komponentama znanja, kompetencija, stavova i očekivanja, nije statistički značajna.

Prema deskriptivnoj statistici pojedinih čestica vidljivo je kako studenti na čestici *Zadovoljna/an sam stručnom praksom koja mi u sklopu studijskog kurikuluma omogućava saznanja o radu s učenicima s teškoćama u razvoju* pokazuju vrlo niske rezultate ($M = 2,25$) što upućuje na to da studenti nemaju dovoljno prakse u radu s učenicima s teškoćama što se potvrđuje iz daljnje deskriptivne statistike čestica *Slušala/o sam kolegij/e o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* na kojoj 85% studenata pete godine i 90,5% studenata absolventске godine potvrdno odgovara na navedenu česticu te *Slušala/o sam kolegij/e koji se odnosi/e na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća* na kojoj 75% studenata pete godine i 85,7% studenata absolventске godine potvrdno odgovara na česticu. Uvidom u popis kolegija vezanim uz inkluzivno obrazovanje na Učiteljskom fakultetu, utvrđeno je da studenti pohađaju samo jedan izborni kolegij *Inkluzivna pedagogija* te da imaju mogućnost odabira jednog izbornog kolegija *Strategije podrške u poučavanju učenika s teškoćama* koji se sastoji od predavanja i seminara kod su vježbe isključene.

Ne čudi stoga da je na čestici *Smatram da je inkluzivno obrazovanje velik izazov za učitelja* aritmetička sredina odgovore 4,54 ($M = 4,54$). Studenti zbog manjka praktičnosti tijekom studiranja iskazuju i više nesigurnosti te rad s učenicima s teškoćama smatraju velikim izazovom. Manjak vježbi u vidu rada s učenicima s teškoćama utječu i na procjenu vlastitih kompetencija i znanja, što se pokazalo i ranije.

Prema istraživanju Dockrell i Lindsay (2001) prema Pavičić Dokoza i Bakota (2021) učitelji navode da najmanje znanja imaju o potrebama učenika s govorno-jezično-glasovnim poremećajima u procesu učenja i poučavanja, dok je u ovom istraživanju pokazano da niža znanja studenti kao budući učitelji pokazuju prema motoričkim poremećajima, poremećaju iz autističnog spektra te specifičnim teškoćama učenja, a zatim tek slijedi procijenjeno niže znanje o potrebama učenika s govorno-jezično-glasovnim poremećajima ($M = 2,52$). Studenti na svim česticama vezanim uz znanje pokazuju vrlo niske rezultate.

Iz navedenog je vidljivo kako je hipoteza H5 tek djelomično potvrđena. Iako pozitivna povezanost među komponentama znanja, kompetencija, stavova i očekivanja nije u potpunosti potvrđena, analizom prikupljenih podataka se pokazalo kako na komponentama znanja i kompetencija, znanja i stavova te kompetencija i stavova postoji statistički značajna pozitivna

povezanost, dok na komponentama znanja i očekivanja, stavova i očekivanja te kompetencija i očekivanja pokazalo kako postoji negativna povezanost, ali ona nije statistički značajna.

Daljnjom se analizom željelo utvrditi postoji li ista povezanost kod studenata pete i studenata absolventske godine. Korelacijskom je analizom utvrđeno kako je hipoteza H5, odnosno kako su hipoteze H5.1. i H5.2. djelomično potvrđene jer između znanja i kompetencija, znanja i stavova te kompetencija i stavova studenata pete i absolventske godine postoji statistički značajna pozitivna povezanost, iako pozitivna povezanost znanja i stavova nije statistički značajna kod studenata absolventske godine.

S obzirom na to da se na znanja i kompetencije može gledati kao na vrlo slične osobitosti studenta, ne čude stoga dobiveni podaci. Studenti koji svoja znanja i kompetencije procjenjuju nisko, svoje stavove također procjenjuju nisko. Prema istraživanju (Kudek Mirošević, Tot i Jurčević Lozančić, 2020; prema Vekić-Kljaić i Hanzec Marković, 2023) kvaliteta školovanja i iskustva stvaraju velik utjecaj na stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

Obrazovna inkluzija označava adekvatnu izobrazbu nastavnika i učitelja te njihovo neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje stoga je ohrabrujuće što se studenti na čestici *Spreman sam se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju* procjenjuju vrlo visoko ($M = 4,44$). No, to i dalje ne rješava problem njihove kompetentnosti. Druga istraživanja (Nikčević-Milković i Jurković, 2017) pokazuju kako nedovoljno i neadekvatno znanje o pojedinim teškoćama dovodi do nestručnosti učitelja i stvaranju predrasuda. Slično je pokazalo i istraživanje (Bouillet, 2011) u kojemu se navodi kako su učitelji koji osjećaju i procjenjuju visoku razinu kompetencije, prava rijetkost.

Pavičić Dokoza i Bakota (2021) u svom pilot istraživanju iznose podatke o tome kako većina studenata ističe kako se ne želi aktivno uključiti u proces inkluzivnog obrazovanja jer ne zna ili nije spremna na rad u takvim uvjetima.

Karamatić Brčić (2013) prema Žic Ralić i Ljubas (2013) prema Nikčević-Milković i Jurković (2017) navode činjenicu da „učitelji često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka...u Republici Hrvatskoj.“ Studenti su u ovom istraživanju na čestici *Očekujem da ću u procesu poučavanja učenika s teškoćama u razvoju imati adekvatnu pomoć edukacijskog rehabilitatora* procjenjivali svoje očekivanje u vidu pomoći edukacijskog rehabilitatora ($M = 3,52$). Javlja se pitanje zbog čega nisu procjenjivali više. Kao objašnjenje na dobivene podatke, valja skrenuti pozornost na to da neki studenti

(studenti apsolvantske godine) imaju iskustvo rada u inkluzivnim školama te su svjesni da je broj edukacijskih rehabilitatora kao stručnih suradnika vrlo malen. Još uvijek društvo nedovoljno prepoznaje važnost i vrijednost edukacijskih rehabilitatora koji bi neupitno trebali raditi u sustavima odgoja i obrazovanja kao stručni suradnici koji bi pružali podršku i adekvatnu pomoć učitelju pri poučavanju učenika s teškoćama. Stvaranjem takve pretpostavke, potvrđuje se da će pomoć edukacijskog rehabilitatora očekivati oni studenti koji svoje znanje i kompetencije procjenjuju nižim.

U istraživanju se polazilo od pretpostavke da studenti apsolvantske godine imaju nešto više iskustva u neposrednom radu s učenicima u inkluzivnom obrazovanju, ali se upitnikom nije ispitivalo koliko je to iskustvo, što se smatra nedostatkom ovog istraživanja. Još jednim nedostatkom ovog istraživanja smatra se uzorak koji je prikupljen samo na razini Sveučilišta u Zagrebu (središnjica u Zagrebu te odsjek u Petrinji). Upitnik je poslan i studentima riječkog i splitskog sveučilišta, no od tamo nije pristigao nijedan odgovor.

6. Zaključak

Uvidom u proučavanu literaturu, jasno je kako su se brojni autori zanimali za temu integracije djece s teškoćama u redoviti školski sustav te stavljali velik naglasak na to kao važan korak u povijesti. Inkluzivno uključivanje učenika s teškoćama ili tzv. inkluzija podrazumijeva proces aktivnog uključivanja, sudjelovanja i razvoja učenika s teškoćama među vršnjacima. Mnoge se dobrobiti ističu kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje, a za njegovu provedbu potrebni su educirani učitelji koji su spremni na rad u takvom okruženju te svojim znanjima i kompetencijama, ali i stavovima doprinose njezinoj provedbi.

Postoji pregršt literature na temu inkluzije i proučavanja stavova, kompetencija i znanja učitelja koji rade s učenicima s teškoćama. Rijetki su oni radovi koji ispituju povezanost znanja, kompetencija, stavova i očekivanja.

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati očekivanja i spremnost studenata pete i absolventske godine kao budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje te utvrditi postoji li razlika između studenata pete i absolventske godine Učiteljskog fakulteta na različitim komponentama, njihova očekivanja, znanja i kompetencije, a zatim i utvrditi postoji li povezanost između komponentata: znanja, kompetencija, stavova i očekivanja.

Rezultati koji su dobiveni provedenim istraživanjem su očekivani. Iako se nije pokazala statistički značajna razlika između studenata pete i absolventske godine na komponentama znanja, kompetencija, stavova i očekivanja, dobiveni se podaci ipak razlikuju. Pozitivni pokazatelj ovog istraživanja je taj da su studenti pete i absolventske godine spremni potražiti pomoć edukacijskog rehabilitatora te, iako rad u inkluzivnom obrazovanju smatraju vrlo izazovnim ($M = 4,54$), isto su se tako spremni usavršavati se dalje u procesu cjeloživotnog učenja.

Također, rezultati istraživanja pokazuju kako na komponentama znanja i kompetencija, znanja i stavova te kompetencija i stavova postoji statistički značajna pozitivna povezanost, dok na komponentama znanja i očekivanja, stavova i očekivanja te kompetencija i očekivanja pokazalo kako postoji negativna povezanost, ali ona nije statistički značajna. Niže kompetencije studenata povezane su s nižim znanjem o pojedinim teškoćama te su stavovi prema učenicima s teškoćama negativniji. Niža znanja i kompetencije te negativniji stavovi povezani su s visokim očekivanjem pomoći od strane edukacijskih rehabilitatora.

Iako su na ovu ili sličnu temu provedena istraživanja, pozornost treba skrenuti i na kontinuirani razvoj znanja i kompetencija studenata za rad s učenicima s teškoćama kroz

studiranje na fakultetu. Uvođenjem još nekih kolegija koji bi kroz konkretniji i praktičniji sadržaj, obogatilo bi se studiranje, ali bi se obogatile i kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama koje je sve više i više u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja.

7. Literatura

Alfirev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36 (1), 9-16. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/100741>

Bat, J.O. (2010). Osobe s intelektualnim teškoćama u tranziciji društvenog modela skrbi: društvo i Crkva pred izazovom vremena. *Nova prisutnost*, VIII (2), 260-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59472>

Boras, A. (2019). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:838726>

Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116665>

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. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/141113>

Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50 (29), 87-95

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine, 63/2008. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (16.5.2024.)

Fulgosi-Masnjak, R. i Dalić-Pavelić, S. (2001). Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/17635>

Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:979997> (21.5.2024.)

Gazdić-Alerić, T. i Aladrović, K. (2009). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. *Lahor*, 1 (7), 139-145. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/45709>

Hrvatski jezični portal. Preuzeto s <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (15..5.2024.)

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190090>

Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101-109. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99895>

Konvencija o pravima djeteta. Ujedinjeni narodi (1989). Preuzeto s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (16.5.2024.)

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (2), 47-58. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/98955>

Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130957>

Matić, K. i Kasap, P. (2023). Učitelji u inkluziji. *Acta Iadertina*, 20 (01), 101-123. <https://doi.org/10.15291/ai.4213>

Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), 72-86. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63444>

Mikas, D., Roudi, B. (2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, *Paediatr Croat.*, 56 (Supl 1), 207-214.

Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. *Enabling Education Network* (EENET). (21.5.2024.)

Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*, 66 (4.), 527-555. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193668>

Pavičić Dokoza, K. i Bakota, K. (2021). Stavovi studenata o inkluzivnome obrazovanju. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 16 (26), 180-198. <https://doi.org/10.47960/2303-7431.26.2021.180>

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/15. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (21.5.2024.)

Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154. (1-2), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138788>

Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59 (1.), 113-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82352>

Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 601-620. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178259>

Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138849>

Vekić-Kljaić, V. i Hanzec Marković, I. (2023). Institucijska podrška u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja razredne nastave. *Nova prisutnost*, XXI (3), 675-689. <https://doi.org/10.31192/np.21.3.12>

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150 (1), 7-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82813>

Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. Potić, S. Golubović, Š. i Šćepanović, M. (ur.) *Inclusive theory and practice international thematic collection of papers*. Novi Sad: *Society of defectologists of Vojvodina*, Novi Sad, 2016. str. 39-50.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Pročišćeni tekst Zakona. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23 na snazi od 4.1.2024. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (21.5.2024.)

Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/122647>