

# Samoprocjena kompetencija studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

---

Pađan, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:158:912208>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-13**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Samoprocjena kompetencija studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj za rad s  
učenicima s teškoćama u razvoju

Studentica: Ivana Pađan

Zagreb, rujan, 2018.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Samoprocjena kompetencija studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj za rad s  
učenicima s teškoćama u razvoju

Studentica: Ivana Pađan

Mentorica: prof.dr.sc. Lelia Kiš-Glavaš

Zagreb, rujan, 2018.

### Izjava o autorstvu

Potvrđujem da sam osobno napisala rad (*Samoprocjena kompetencija studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*) 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 studentice: Ivana Pađan

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2018.

*Zahvaljujem se mentorici prof.dr.sc Lelii Kiš-Glavaš na savjesnom, stručnom i strpljivom vođenju kroz cijeli proces izrade ovog diplomskog rada.*

*Zahvalila bih se i svim sudionicima u istraživanju, ali i svim profesorima sa svih Sveučilišta, koja su bila dijelom istraživanja, na nesebičnoj pomoći oko provođenja istog.*

*Konačno, posebno se zahvaljujem svojim roditeljima, obitelji, momku te prijateljima i prijateljicama koji su bili velika podrška u periodu izrade diplomskog rada, ali i tijekom cijelog perioda studiranja.*

*Velika HVALA svima!*

# **Samoprocjena kompetencija studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj za rad s učenicima s teškoćama u razvoju**

Ivana Pađan

prof.dr.sc. Lelia Kiš-Glavaš

Odsjek za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

## **Sažetak**

*Inkluzivni odgoj i obrazovanje u suvremenoj školi zahtijeva od učitelja, ali i od ostalih dionika u tom procesu, da pomažu svakom učeniku u realizaciji školskog programa na način koji je njemu potreban. Koliko god nam se inkluzija čini jasnom, nije naodmet istaknuti kako se nerijetko mladi učitelji osjećaju „izgubljeno“ u cijelom tom procesu, a najviše iz razloga što ih je njihovo formalno obrazovanje osposobilo za rad s „prosječnim učenikom“ koji je samo dio mase jednog razreda u kojem će se netko bolje, netko lošije snaći (Karamatić Brčić, 2012).*

*Petogodišnje iskustvo studiranja na učiteljskom studiju i dvogodišnje iskustvo direktnog rada, što u redovnoj što u posebnoj osnovnoj školi, autoricu diplomskog rada je potaknulo na razmišljanje i potaknulo želju za odgovorom na pitanje kako studenti završnih godina učiteljskih studija gledaju na proces inkluzije u školama i kakva je njihova samoprocjena osposobljenosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.*

*U skladu s tim, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koliko se studenti završnih godina učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj samoprocjenjuju osposobljenima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te postoje li razlike u stavovima s obzirom na varijable kao što su mjesto studiranja, trenutna godina studija i činjenicu je li ispitanicima učiteljski studij bio prvi izbor, pri izboru željenog studija, ili nije. Namjerni uzorak (uzorak prema odluci istraživača), za potrebe izrade ovog diplomskog rada, činili su studenti završnih godina (4. i 5. godina integriranih učiteljskih studija) učiteljskih studija u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Puli i Zadru. Mjerni instrument korišten u ovom radu bio je anketni upitnik izrađen posebno za potrebe ovog istraživanja te se svi rezultati i zaključci u ovom radu zasnivaju na informacijama prikupljenima njime. Dobiveni rezultati ukazuju kako se studenti završnih godina učiteljskih studija, koji su sudjelovali u istraživanju, ipak procjenjuju osposobljenima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.*

***Ključne riječi: učitelji, inkluzija, učenici s teškoćama, stavovi učitelja o inkluzivnom obrazovanju***

# **Self assessment of the competence of students of faculties of Teacher education in the Republic of Croatia for future work with pupils with disabilities**

Ivana Pađan

prof.dr.sc. Lelia Kiš-Glavaš

Department of Inclusive Education and Rehabilitation, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb

## **Summary**

*Inclusive education in modern schools requires teachers, as well as and others included in this process, to assist each student in realizing the curriculum in the way he or she needs. As far as inclusion is clear, it is not to be pointed out that young teachers are often "lost" throughout the process, and that is most of all because their formal education has enabled them to work with an "average student" which is only a part of a class one in which someone will fit in on its own and someone will need help to do so (Karamatić Brčić, 2012).*

*The five-year experience of studying at Faculty of Teacher Education in Rijeka and two years of direct work experience, in a regular and special elementary schools, the author of this study was very motivated and had a desire to answer the question of how students of the final years of Faculty of Teacher Education in Croatia are looking at the inclusion process in schools and what is their self assessment of the competence for working with pupils with disabilities.*

*According to all that, the main goal of this study was to determine how high do students of the final years of Faculty of Teacher Education in Republic of Croatia, self assess for future work with pupils with disabilities and also, whether there are differences in attitudes regarding variables such as place of study, current year of study and the fact whether the subjects of study were the first choice, in choosing the desired study, or not. A deliberate sample (sample according to the researcher's decision), for the purposes of this paper, consisted of students of the final years (4th and 5th year of integrated) of Faculty of Teacher Education in Zagreb, Rijeka, Osijek, Pula and Zadar. The instrument used in this paper was a survey prepared specifically for the purpose of this research and all the findings and conclusions in this paper are based on the information gathered therein. The obtained results indicate that the students of final years of Faculty of Teacher Education who participated in the research evaluate that they have the ability to work with pupils with disabilities.*

**Keywords:** *teacher, inclusion, pupils with disabilities, teachers attitudes of inclusive education*

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
1.1. Od integracije do inkluzije .....	1
1.2. Strateški dokumenti i nacionalno zakonodavstvo.....	3
1.2.1. Učenici s teškoćama .....	4
1.3. Formalno obrazovanje učitelja .....	6
1.4. Stavovi učitelja o inkluzivnoj praksi u redovnim školama .....	16
1.5. Dosadašnja istraživanja na području inkluzivne prakse u redovnim školama u Republici Hrvatskoj.....	19
2. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	24
2.1. Ciljevi i hipoteze istraživanja .....	25
3. METODE RADA .....	26
3.1. Uzorak ispitanika .....	26
3.2. Način provođenja istraživanja .....	31
3.3. Mjerni instrument .....	32
3.4. Metode obrade podataka .....	35
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA.....	36
4.1. Usporedba srednjih vrijednosti .....	36
4.2. T-test za nezavisne varijable.....	41
4.3. Hi-kvadrat test ( $X^2$ ) .....	47
5. ZAKLJUČAK.....	50
6. LITERATURA.....	52



## 1. UVOD

Posljednjih nekoliko desetljeća Hrvatsko je školstvo prošlo kroz brojne krize, ali je učinilo i brojne korake unaprijed. Jedan od takvih zaista velikih koraka jest i inkluzivno obrazovanje, odnosno uključivanje učenika s teškoćama u redoviti odgojno - obrazovni sustav. Ovakav trend nije prisutan samo kada je riječ o odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama, već proizlazi iz sveobuhvatnog trenda sve jačeg zagovaranja uključivanja osoba s teškoćama u njihove životne zajednice, umjesto isključivanja, tj. njihove segregacije (Bouillet, 2010). Demokratsko društvo, u kakvom živimo danas, zahtijeva demokratizaciju svih njegovih sustava pa tako i sustava odgoja i obrazovanja. Demokratizacija obrazovanja, između ostalog, sačinjava i proces inkluzije čiji je cilj omogućavanje pristupa obrazovanju bez obzira na sve moguće različitosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Iako je još 1948. u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (NN 12/2009) izdvojeno kao jedno od temeljnih ljudskih prava, pravo svakog čovjeka na besplatno osnovno obrazovanje, koncept obrazovne integracije, a potom i inkluzije, javlja se tek posljednjih 30-ak godina. Tempo odvijanja ovih procesa različit je s obzirom na različite nacionalne politike mnogih europskih i svjetskih zemalja (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

### 1.1. Od integracije do inkluzije

Sada već poprilično davne 1982. godine, prof. dr. sc. Vladimir Stančić, iznio je definiciju integriranog odgoja i obrazovanja, od koje se i dan danas vrlo često kreće kada se pokušava objasniti i definirati inkluzivan odgoj i obrazovanje (Bouillet, 2010). „Integracija je kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno - obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno - obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u kojoj su smještena, respektirajući pritom zahtjeve da je odgojno - obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini.

Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje (Stančić, 1982, prema Bouillet, 2010: 8-9)“. Iako se od iznošenja potonje definicije napravio korak naprijed te se od integracije zakoračilo u inkluziju, mnogi autori često ističu kako je tu samo riječ o promjeni naziva za posve isti proces u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama (Krampač-Grljušić, 2017). Drugim riječima, većina autora smatra kako je u mnogim hrvatskim školama i danas praksa rada bliža onome što nazivamo integracija, a ne inkluzija. Važan moment u cijelom ovom procesu bio je preokret u razmišljanju društva kako puko smještanje osoba s teškoćama u društvenu zajednicu bez odgovarajuće podrške nije rješenje. Također, isto se često događalo nakon niza godina provedenih u izdvojenim posebnim školskim ustanovama gdje su osobe ponekad i više od 20 godina živjele izolirane i izdvojene (Zuckerman, 2016). Sve donedavno je umjesto pojma inkluzije bio korišten pojam integracije. Integracija sama po sebi označava manje složen pojam, pojam čije se značenje svodi samo na prihvaćanje i uvažavanje različitosti bez poštivanja preostalih potencijala osoba s teškoćama (Zuckerman, 2016). Polako, ali sigurno, model inkluzivnog odgoja i obrazovanja upućuje na prihvaćanje činjenice kako smo svi međusobno različiti, s različitim mogućnostima, nedostacima te različitim načinima shvaćanja, razmišljanja i učenja (Zuckerman, 2016). Zuckerman (2016) nadalje ističe kako svaki čovjek i svako dijete, s teškoćama ili bez njih, ima svoje „osobne potrebe“. Poanta inkluzije je upravo osvještavanje te međusobne različitosti i njezina prihvaćanja. Ono što u današnje vrijeme predstavlja veliki izazov, posebno učiteljima kao voditeljima odgojno - obrazovnog procesa u najširem smislu, jest socijalna integracija, koju autorica Bouillet (2010) naziva svojevrsnim odgojno - obrazovnim „hendikepom“. Potrebno je naglasiti kako djeca s teškoćama u razvoju mogu, ali ne moraju imati teškoće socijalne integracije. Istom će pridonijeti priroda njihove teškoće, sam karakter pojedinca, ali i učinjene prilagodbe te socijalno okruženje u kojem se nalaze. Temelji inkluzije postavljeni su upravo tako da se razviju novi odnosi prema različitosti, da se potiče međusobno podržavanje, da se grade ideje kako nam različitost može biti most za nove pobjede, a ne nedostatak u ostvarivanju istih (Zuckerman, 2016). U cijelom tom procesu nije važna samo korektna terminologija, već i ozbiljan timski i interdisciplinarni rad kako bi se osigurao maksimalan napredak svakog pojedinca. Zuckerman (2016) ističe kako uz sve što suvremena literatura ima za reći o inkluziji, zapravo je riječ o zdravorazumskom ponašanju kojemu je cilj svakom pojedincu dati potrebnu pomoć i podršku, a ne stvarati kalupe „normalnosti“ i lijepiti etikete.

## 1.2. Strateški dokumenti i nacionalno zakonodavstvo

Kako je i ranije navedeno, tempo zaživljavanja i provođenja procesa inkluzije različit je u obrazovnim sustavima mnogih europskih i svjetskih zemalja. Razvijenije zemlje zapadne Europe i svijeta, inkluziju postavljaju kao imperativni cilj svojih obrazovnih politika, a istu zagovaraju kroz razne strateške dokumente, nacionalne kurikule te druge nacionalne propise (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Na isti je način i hrvatsko zakonodavstvo reguliralo te u nacionalne propise uvrstilo temeljne pretpostavke obrazovne inkluzije koja osim integracije djece s teškoćama u razvoju u sustav redovitog obrazovanja, podrazumijeva i školovanje talentirane i darovite djece, stvarajući tako koncept integracije djece s posebnim potrebama (Vican i Karamatić Brčić, 2013). 1990. godina bila je svojevrsna prekretnica k modernom pristupu odgoju i obrazovanju te je u Jomtien (Thailand) održana Svjetska konferencija o obrazovanju za sve (World Declaration on Education For All, 1990). Na spomenutoj Konferenciji sudjelovalo je preko 1500 sudionika iz više od 150 zemalja svijeta. Zaključci Konferencije u Jomtien izloženi su kroz šest ciljeva koji su bili usmjereni na kreiranje obrazovnih politika i strategija za omogućavanje osnovnog besplatnog obrazovanja svakom djetetu i odrasloj osobi za svaku od zemalja sudionica. Načini i postupci realizacije ciljeva ostavljeni su na izbor svake pojedine zemlje, ovisno o njezinoj nacionalnoj obrazovnoj politici (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Jedan od važnijih događaja i dokumenata, vezanih uz realizaciju obrazovne inkluzije, zasigurno je Svjetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama održana u Salamanki 1994. godine te „Izjava iz Salamanke i okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Predstavnicima 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija vodili su raspravu o jednakosti, društvenoj pravdi i obrazovanju djece s posebnim potrebama, gdje je taj isti termin označavao samo djecu s teškoćama u razvoju (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Jedan od ključnih zaključaka rasprave bio je prihvaćanje inkluzija kao sveobuhvatnijeg pojma od pojma integracije jer predstavlja cjelovito prilagođavanje obrazovnih sustava škola, ali i svih drugih odgojno obrazovnih ustanova, svoj djeci i učenicima bez obzira na sve moguće različitosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Ostali zaključci bili su: „svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje; svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem; odgojno-obrazovni programi u okviru obrazovnih politika zemalja trebaju biti planirani tako da uvažavaju različitosti svake osobe; djeca s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovitim školama; redovite škole s inkluzivnom orijentacijom najefikasniji su način u suzbijanju vidova diskriminacije izgradnjom inkluzivnih

zajednica i omogućavanja pristupa obrazovanju svakom djetetu“ (The Salamanka statement and framework for action on special needs education, viii, par.2, 1994, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013: 3)

### 1.2.1. Učenici s teškoćama

Danas, jedna od najčešćih grešaka koja se može čuti u svakodnevnom razgovoru, ali i unutar struke, upravo jest pogrešno korištenje pojmova „učenici s posebnim potrebama“ i „učenici s teškoćama“. Upravo iz tog razloga, važno je spomenuti ključne nacionalne dokumente koji se tiču odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, a koji svaki na svoj način, uže ili šire, definiraju tko su učenici s teškoćama, kako se određuje vrsta i stupanj teškoće, tko i na koji način određuje primjereni oblik školovanja djece s teškoćama te koja je procedura upisa u školu. Prema važećem, istoimenom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) učenici s posebnim potrebama obuhvaćaju učenike s teškoćama te darovite učenike. Učenici s teškoćama, kao potpojam šireg pojma učenika s posebnim obrazovnim potrebama, obuhvaća 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 (NN 87/2008.) Samo definiranje učenika s teškoćama nije dovoljno pa je još jedan nacionalni dokument od iznimne važnosti, a riječ je o Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015). U sklopu potonjeg Pravilnika nalazi se i Orijentacijska lista vrsta teškoća kojoj je svrha definirati orijentacijske skupine i podskupine teškoća u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), osim što utvrđuje vrstu teškoće, ujedno i određuje načine ostvarivanja prava na primjereni program školovanja i primjereni oblik pomoći školovanja. Rješenje o primjerenom programu školovanja donosi Stručno povjerenstvo ureda državne uprave nadležnog za poslove obrazovanja određene županije u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta odnosno učenika pri upisu u prvi razred osnovne škole (NN 24/2015). Uvažavajući sve propisano, ono što je nama posebno važno za potrebe ovog diplomskog rada jesu mogući primjereni programi odgoja i obrazovanja te gdje se isti provode. Iz toga slijedi kako primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika mogu biti (NN 24/2015):

- 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 svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

Navedeni programi, sukladno Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju ostvaruju se u (NN 24/2015):

- redovitom razrednom odjelu
- dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu
- posebnom razrednom odjelu
- odgojno - obrazovnoj skupini

Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitim razrednim odjelima, a osmišljava ga i provodi učiteljica razredne nastave u suradnji sa stručnom službom škole. Učenici koji se školuju prema ovom programu odgoja i obrazovanja nemaju poteškoća sa sadržajnim dijelom programa, već su im potrebni individualizirani postupci u radu (prostorni uvjeti, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje znanja i vještina te praćenje i vrednovanje postignuća učenika) zbog specifičnosti funkcioniranja glede učenikove teškoće (NN 24/2015). Drugi primjereni program odgoja i obrazovanja u redovitim školama jest redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke koji uz sve ranije navedeno kod individualiziranih postupaka, sadrži i prilagodbu sadržaja. Upravo je to ključna razlika tih dvaju primjerenih programa odgoja i obrazovanja. Međutim, prilagodba sadržaja ni u kom slučaju nije proizvoljno određena, već je također propisana Pravilnikom, a isti navodi kako se opseg nastavnog sadržaja može umanjiti najviše do razine najniže usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom za razred koji učenik pohađa, iznad razine posebnog programa (NN 24/2015). Važno je navesti kako se oba primjerena programa ne moraju odnositi na sve nastavne predmete, već je moguće da individualizacija postupaka ili prilagodba sadržaja postoje iz samo jednog ili nekoliko nastavnih predmeta. Autorica Krampač-Grljušić (2017) navodi kako bez obzira na postojanje Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) te pripadajućih pravilnika koji definiraju skupinu učenika s teškoćama, primjerene programe za njihovo školovanje i potrebnu razinu potpore, njihovo je korištenje često proturječno. Svjedok tomu je svakodnevna praksa u školama u kojoj se javljaju mnoge nejasnoće i pitanja vezana za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama. Iako je sve više djece s teškoćama uključeno u redovne škole, znači li to da je

zaista inkluzija na djelu? Zakonska regulativa je sve konkretnija, ali ne možemo, a ne pitati se jesu li teorijski zahtjevi koje ti propisi postavljaju uistinu usklađeni s trenutnom praksom (Zuckerman, 2016). Detaljnije ćemo se dotaknuti te teme u poglavlju 1.3. Formalno obrazovanje učitelja.

U nastavku ćemo se osvrnuti na učitelje kao jedne od glavnih dionika procesa inkluzivnog obrazovanja, njihovo formalno obrazovanje te pokušati dati uvid u to je li učiteljsko obrazovanje u Hrvatskoj zaista odgovarajuće s obzirom na zahtjevan i odgovoran zadatak, kao što je rad s različitim skupinama učenika s teškoćama, odnosno, rad u inkluzivnom razredu (Krampač-Grljušić, 2017).

### 1.3. Formalno obrazovanje učitelja

Autori Vican i Karamatić Brčić (2013) u svom radu, na temu obrazovne inkluzije u kontekstu svjetskih nacionalnih obrazovnih politika, navode kako jednu od vodećih uloga pri poticanju obrazovne inkluzije ima United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. Posljednjih 20-ak godina, koliko se intenzivno radi na poticanju obrazovne inkluzije na svjetskoj razini, UNESCO je usmjeren na tri ključna cilja, od kojih je nama za potrebe ovog rada najzanimljiviji cilj koji se odnosi na obrazovanje učitelja (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Da ne bismo mislili kako je situacija neujednačenosti teorije i prakse prisutna samo u Hrvatskoj, osvrnut ćemo se na podatak kako je upravo UNESCO, u području obrazovanja, izradio i izdao niz programa usmjerenih na stjecanje novih kompetencija učitelja te promjenu izgleda i namjene infrastrukture škola i učionica (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Te, ali i mnoge druge smjernice za rad, zahtijevale su od svih učitelja usmjerenost na primjenu posve novih metoda i oblika rada te promjene u organizaciji provođenja nastave i podučavanja učenika kako uopće učiti (Karamatić Brčić, 2012). Što je to značilo u praksi? Tu sada više nije bilo riječi samo o podučavanju „prosječnog“ učenika, već su zahtjevi bili daleko kompleksniji. Dobiti u razred dijete s teškoćom značilo je zadovoljavanje određenih preduvjeta, a zatim i svakodnevno opetovano prilagođavanje odgojno - obrazovne prakse djetetovim specifičnim potrebama. Velik broj domaćih istraživanja (posebno onih kvalitativnih) na ovu temu, naglašava da je većina učitelja pozitivno reagirala na primjenu i provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama, ali sumnje u realne izgledе uspjeha tog procesa počinju kada na površinu isplivaju realni problemi poput nedostatka materijala, ljudskih resursa i sl., koje učitelji doživljavaju upravo u školama u kojima rade (Karamatić

Brčić, 2012). Veliku, a usudili bismo se reći i najveću ulogu u cijelom procesu inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama ima formalno obrazovanje učitelja, ali i njihovi osobni stavovi o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

U Republici Hrvatskoj studiranje na učiteljskom studiju moguće je u nekoliko većih gradova (Zagreb, Rijeka, Osijek, Pula i Zadar), no gotovo svaki od tih studija ima i svoje dislocirane studije (Čakovec, Petrinja, Gospić, Slavonski Brod itd). Govoreći u konkretnim brojkama, svaki od tih studija, svake akademske godine upiše oko 40-ak budućih učitelja razredne nastave. Kroz pregled studijskih programa u navedenim gradovima uočeno je kako, kroz petogodišnje obrazovanje, budući učitelji imaju svega nekoliko (jedan do dva obvezna i jedan izborni kolegij) kolegija vezanih uz inkluzivni odgoj i obrazovanje te karakteristike rada s učenicima s teškoćama. Suvišno je reći kao je to i više nego premalo s obzirom na zahtjeve koji će ih u skoroj budućnosti dočekati u jednom takvom inkluzivnom razredu.

U Tablici 1, koja slijedi, istaknuti su gradovi u kojima se realiziraju učiteljski studiji, a koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem. Uz svaki grad u kojem se nalazi učiteljski studij naveden je i naziv obveznog kolegija vezanog uz inkluzivni odgoj i obrazovanje te tjedni broj sati predavanja, seminara i vježbi kroz navedeni kolegij.

Tablica 1: Pregled učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj i naziva obveznih kolegija vezanih uz inkluzivni odgoj i obrazovanje te rad s učenicima s teškoćama u razvoju

<b>GRAD</b>	<b>NAZIV OBVEZNOG KOLEGIJA</b>	<b>TJEDNI BROJ SATI PREDAVANJA-SEMINARI-VJEŽBE KROZ KOLEGIJ</b>
<i>Zagreb</i>	<i>Inkluzivna pedagogija</i>	<i>1+0+0</i>
<i>Rijeka</i>	<i>Inkluzivni odgoj i obrazovanje</i>	<i>3+1+1</i>
<i>Osijek</i>	<i>Pedagogija djece s posebnim potrebama</i>	<i>2+2+0</i> <i>*jednodnevna hospitacija u Centru za odgoj i obrazovanje Ivan Štark i Udruzi za promicanje inkluzije Osijek</i>
<i>Pula</i>	<i>Odgoj djece s posebnim potrebama</i>	<i>2+1+1</i>
<i>Zadar</i>	<i>Inkluzivni odgoj i obrazovanje Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama</i>	<i>2+1+0</i> <i>2+1+0</i>

Kao što je vidljivo iz Tablice 1, svi učiteljski studiji u Hrvatskoj, izuzev studija u Zadru, u svom integriranom petogodišnjem obrazovanju učitelja razredne nastave imaju svega jedan obvezni kolegij s područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Isto tako vidljiv je i tjedni broj sati predavanja, seminara i vježbi kroz semestar. Navedene informacije o nastavnim planovima i programima, za kolegije sa svih pet učiteljskih studija, prikupljene su sa službenih internetskih stranica matičnih fakulteta. Ako je za vjerovati dostupnim podacima, organizacija kolegija i izvođenje same nastave poprilično je neujednačeno i razlikuje se od studija do studija. Kako bismo dobili uvid i u sadržaje kolegija slijedi pregled i opis kolegija vezanih za inkluzivni odgoj i obrazovanje na svakom od pet učiteljskih studija obuhvaćenih istraživanjem u svrhu izrade ovog diplomskog rada.

U Tablici 2 prikazani su osnovni podaci kao što je cilj kolegija, ishodi učenja te sadržaj kolegija prema satnici nastave za kolegij Inkluzivna pedagogija na učiteljskom studiju u Zagrebu.

Tablica 2: Učiteljski studij u Zagrebu; Inkluzivna pedagogija

<b>Opis kolegija</b>	
<b>Ciljevi kolegija</b>	<i>Osposobiti studente za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama i stvaranje inkluzivnog odgojno - obrazovnog okruženja</i>
<b>Ishodi učenja na razini programa kojima kolegij pridonosi</b>	<p><i>Nakon završetka programa studenti će moći:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ djelovati u skladu s etičkim standardima profesije i najboljim interesom učenika</li> <li>○ organizirati uvjete za učenje ovisno o razvojnim karakteristikama, sposobnostima i interesima učenika</li> <li>○ sudjelovati u timovima koji izrađuju individualizirane i prilagođene programe</li> <li>○ planirati i voditi odgojno - obrazovne programe za učenike s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama</li> </ul>
<b>Očekivani ishodi učenja na razini kolegija</b>	<p><i>Nakon odslušanog predmeta i položenog ispita studenti će moći:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ razumjeti etiološku osnovu i fenomenologiju posebnih odgojno - obrazovnih potreba učenika</li> <li>○ uočiti, prepoznati i zadovoljavati odgojno - obrazovne potrebe učenika različitih karaktera (osobito onih s teškoćama)</li> <li>○ planirati i ostvariti inkluzivni, individualizirani i prilagođeni odgojno - obrazovni plan i program</li> <li>○ prepoznati neophodne elemente inkluzivnog odgojno - obrazovanog procesa i uočiti odnos tih elemenata i uspješnosti učenika</li> <li>○ razumjeti ulogu učitelja u razvoju inkluzivne odgojno - obrazovne prakse</li> </ul>



<b>Sadržaj kolegija prema satnici nastave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ljudska prava kao temelj inkluzivne pedagogije (1)</i></li> <li>○ <i>Teorijske osnove inkluzivne pedagogije (1)</i></li> <li>○ <i>Karakteristike inkluzivnih razreda (1)</i></li> <li>○ <i>Ključne kompetencije i uloga učitelja i nastavnika u inkluzivnoj školi (2)</i></li> <li>○ <i>Sudionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja (2)</i></li> <li>○ <i>Didaktičko - metodički aspekti inkluzivne pedagogije. Individualizirani i prilagođeni programi odgoja i obrazovanja (8)</i></li> <li>○ <i>Perspektive daljnje afirmacije odgojno - obrazovne inkluzije u hrvatskom društvu (2)</i></li> </ul>
---	--

Ne umanjujući ničiji trud i rad, čini nam se pomalo nerealno u jednom semestru, koliko je predviđeno za izvođenje kolegija Inkluzivna pedagogija, osposobiti studente za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama. Također, iz navedenog opisa predmeta nije jasno je li riječ o pogrešnom korištenju terminologije (učenici s teškoćama ≠ učenici s posebnim potrebama) ili je program kolegija obuhvaćao i sadržaje vezane uz rad s darovitom djecom. Budući da na kolegiju nisu predviđeni seminari i vježbe, teško nam je predočiti na koji način su bili provjereni ishodi učenja.

Tablicom 3 prikazan je opis kolegija Inkluzivni odgoj i obrazovanje na učiteljskom studiju u Rijeci. Za ovaj kolegij pretpostavljen je najveći tjedni broj sati kroz predavanja, seminare i vježbe u odnosu na svih pet učiteljskih studija obuhvaćenih ovim istraživanjem (Tablica 1).

Tablica 3: Učiteljski studij u Rijeci; Inkluzivni odgoj i obrazovanje

<b>Opis predmeta</b>	<i>Studijem sadržaja ovog kolegija studenti učiteljskog studija moći će opisati razvojne specifičnosti tih učenika u sklopu individualnih razlika među učenicima te dob, analizirati i opisati osobitosti u ponašanju tih učenika, uočavati njihove razvojne potencijale, pravilno tumačiti specifičnosti u razvoju ove djece mlađe osnovnoškolske dobi te primjenjivati stečena znanja u praksi.</i>
<b>Ciljevi kolegija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Identificirati učenike s posebnim potrebama te uočiti njihove razvojne potencijale</i></li> <li>○ <i>Pravilno tumačiti glavna načela pružanja jednakih mogućnosti za sve učenike</i></li> <li>○ <i>Pokazati da imaju visoka, ali realna očekivanja od učenika s posebnim potrebama te da usklađuju zadatke i količinu posla s potrebama učenika, osiguravajući da napredni učenici budu dovoljno potaknuti</i></li> <li>○ <i>Prepoznati u kojem trenutku je potrebno zatražiti dodatni savjet kako bi zadovoljili posebne odgojno obrazovne potrebe učenika</i></li> <li>○ <i>Motivirati učenike s posebnim potrebama da preuzmu inicijativu i odgovornost za vlastito učenje</i></li> <li>○ <i>Pokazati da su usvojili principe koji uvažavaju različitost s obzirom na različitu razinu sposobnosti i posebnih odgojno obrazovnih potreba učenika</i></li> <li>○ <i>Uspješno surađivati s roditeljima djece s posebnim potrebama</i></li> </ul>
<b>Očekivani ishodi (razvijanje općih i specifičnih kompetencija - znanja/vještina)</b>	

---

**Sadržaj kolegija prema  
satnici nastave**

- *Identificirati načine na koje dodatna podrška u razredu može potpomoci učenje (učitelji-pomagači, članovi obitelji-pomagači)*
  - *Pokazati sposobnosti analize i procjene različite stručne i znanstvene literature iz područja odgoja djece s posebnim potrebama*

---

  - *Suvremeni društveni kontekst odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama*
  - *Osnovne odrednice (definicije važeće u RH) statusa djece sa specifičnostima u razvoju, usporedbe određenja specifičnosti u razvoju djece školske dobi u europskim zemljama*
  - *Analiza populacije djece s posebnim potrebama školske dobi, definicije važeće u RH, incidencija i struktura populacije djece s posebnim potrebama školske dobi, statistički i drugi pokazatelji statusa djece s posebnim potrebama školske dobi*
  - *Terminologija na području edukacijskog uključivanja djece s posebnim potrebama, analiza značenja stručnih termina, socijalna prihvatljivost stručnih termina, interdisciplinarnost stručnog nazivlja*
  - *Pregled značajnih skupina uzroka razvojnih specifičnosti, rizični faktori u razvoju djece školske dobi s posebnim potrebama (studije slučaja)*
  - *Edukacijska integracija: zakonska regulativa, prava djece s posebnim potrebama, inkluzivna filozofija (oblikovanje stavova za tolerantno socijalno okruženje)*
  - *Pretpostavke uspješnog uključivanja djece s posebnim potrebama u redovite škole, uvjeti za uključivanje djece s posebnim potrebama, ciljevi i zadaci odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, komparacija različitih modela rada s djecom s posebnim potrebama školske dobi*
  - *Osobine razvoja školske djece s oštećenjem vida, sluha, tjelesnim oštećenjima i kroničnim bolestima, osobine razvoja djece s govorno-glasovnim teškoćama, djece s mentalnom retardacijom, djece s poremećajima u ponašanju, osobine djece s autizmom, osobitosti razvoja višestruko oštećene djece školske dobi*
  - *Didaktično - metodički aspekti rada sa školskom djecom s posebnim potrebama, principi i metode rada s učenicima s posebnim potrebama ranog školskog uzrasta, HNOS i djeca s posebnim potrebama, individualni odgojno obrazovni programi (IOOP), nastavna tehnologija za učenike s posebnim potrebama*
  - *Proces identifikacije, postupci dijagnosticiranja, timski pristup u dijagnosticiranju s posebnim naglaskom na ulogu učitelja školske djece, pregled pristupa u dijagnosticiranju odgojnih potreba djece sa specifičnostima u razvoju, instrumenti u dijagnosticiranju namijenjeni učiteljima*
  - *Obilježja obiteljskog odgoja djece s posebnim potrebama, stavovi roditelja prema svom djetetu s posebnim potrebama, stručna podrška roditeljima djece s posebnim potrebama*
  - *Državne i regionalne službe, stručne organizacije i humanitarne udruge relevantne za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama*
- 

Definiranje cilja kolegija Inkluzivni odgoj i obrazovanje zadržalo se na razini opisivanja razvojnih osobitosti i uočavanja specifičnosti učenika s posebnim potrebama. Prema ovim

informacijama o kolegiju ponovno nije jasno obuhvaća li kolegij samo učenike s teškoćama ili ima riječi i o darovitim učenicima.

Izvedbeni plan nastave za kolegij Pedagogija djece s posebnim potrebama na učiteljskom studiju u Osijeku imao je najmanje dostupnih informacija vezanih uz cilj kolegija te njegov sadržaj s obzirom na satnicu nastave (Tablica 4).

Tablica 4: Učiteljski studij u Osijeku; Pedagogija djece s posebnim potrebama

<b>Opis kolegija</b>	
<b>Očekivani ishodi (razvijanje općih i specifičnih kompetencija - znanja/vještina)</b>	<i>Nakon položenog ispita studenti će posjedovati temeljna znanja o dizajniranju individualnih pedagoško - rehabilitacijskih programa za djecu s posebnim potrebama (obzirom na razinu podrške). Moći će samostalno izrađivati prilagođena didaktička sredstva i pomagala. Znat će pratiti i bilježiti djetetov razvoj i postignuća (formalna i neformalna evaluacija). Poznavat će temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju</i>

Kako je ranije navedeno, niz je pitanja koja si možemo postaviti vezano uz opis kolegija Pedagogija djece s posebnim potrebama. Sam naziv kolegija pomalo je diskutabilan jer ne prati suvremenu terminologiju. Također, nije naveden cilj i sadržaj kolegija kao niti način provjere ishoda koji se očekuju od studenata nakon odslušanog kolegija.

Tablica 5 prikazuje opis kolegija Odgoj djece s posebnim potrebama na učiteljskom studiju u Puli.

Tablica 5: Učiteljski studij u Puli; Odgoj djece s posebnim potrebama

<b>Opis kolegija</b>	
<b>Ciljevi kolegija</b>	<p><i>Studijem sadržaja ovog kolegija studenti učiteljskog studija uvode se u problematiku odgoja djece s posebnim potrebama.</i></p> <p><i>Nakon odslušanog kolegija studenti mogu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>promatrati razvojne specifičnosti tih učenika u sklopu individualnih razlika među učenicima te dobi</i></li> <li>○ <i>analizirati i opisivati osobitosti u ponašanju tih učenika te uočavati njihove razvojne potencijale</i></li> <li>○ <i>razumjeti specifičnosti u razvoju ove djece mlađe osnovnoškolske dobi i primijetiti stečene spoznaje u radu s njima u razrednoj nastavi</i></li> </ul>

---

---

**Sadržaj kolegija**

- *Osnovne odrednice (definicije važeće u RH) statusa djece sa specifičnostima u razvoju, usporedbe određenja specifičnosti u razvoju djece školske dobi u europskim zemljama*
  - *Incidencija i struktura populacije djece s posebnim potrebama školske dobi, statistički i drugi pokazatelji statusa djece s posebnim potrebama školske dobi*
  - *Suvremena terminologija u odgojno - obrazovnoj praksi analiza značenja stručnih termina, interdisciplinarnost stručnog nazivlja*
  - *Etiologija specifičnosti u razvoju djece školske dobi; relacije bioloških i ekonomsko - socijalnih faktora, analiza etiologije kod pojedine djece s posebnim potrebama (studije slučaja)*
  - *Opće osobine učenika s posebnim potrebama mlađe osnovnoškolske dobi; posebne značajke pojedinih skupina učenika s posebnim potrebama; analiza pojedinačnih slučajeva učenika sa specifičnostima u razvoju*
  - *Osnovne postavke diferencijalne dijagnostike u području odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, pregled i analiza dijagnostičkih instrumenata za potrebe odgoja djece s posebnim potrebama*
  - *Principi i metode rada s učenicima s posebnim potrebama rana školska uzraste; prilagođeni programi; nastavna tehnologija za učenike s posebnim potrebama*
  - *Stručne organizacije i humanitarne udruge relevantne za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama*
- 

Rečenična formulacija „...*studenti učiteljskog studija uvode se u problematiku odgoja djece s posebnim potrebama*“ prikladna je te daje bolji opis cilja jednosemestralnog kolegija. Primijećena je i neupitna sličnost, a u nekim dijelovima i istovjetnost s izvedbenim programom kolegija *Inkluzivni odgoj i obrazovanje na učiteljskom studiju u Rijeci*.

Tablicama 6 i 7 prikazani su kolegiji *Inkluzivni odgoj i obrazovanje* te *Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama*.

Tablica 6: Učiteljski studij u Zadru; *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*

---

<b>Opis kolegija</b>	<i>Proučavanje temelja odgoja i obrazovanja djece s teškoćama, kao i specifičnosti u razvoju djece mlađe školske dobi. Naglasak je na upoznavanju zakonitosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Cilj je ovog kolegija da studenti uoče specifičnosti i važnosti uključivanja učenika s teškoćama u duhu humanističkog kurikula, prihvaćanja i uvažavanja različitosti te da steknu kompetencije za dizajniranje diferencijalnog kurikula koji će biti odgovor na suvremene spoznaje o inkluziji učenika s teškoćama u redovne razrede.</i>
<b>Ciljevi kolegija</b>	
<b>Ishodi učenja na razini programa kojima kolegij</b>	○ <i>preuzimanje odgovornosti u procesima daljnje osobne i profesionalne afirmacije svojeg stručnog profila, uz istovremeno promicanje značaja</i>

---

<i>pridonosi</i>	<p><i>stručnog područja rada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>samostalnim i kontinuiranim radom te različitim izvorima i metodama učenja postizati napredak u studiju, posebice u kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>pokazivati, razumjeti i promicati koncepte cjeloživotnog učenja zalaganjem za inkluzivni odgoj i obrazovanje</i></li> <li>○ <i>demonstrirati temeljno poznavanje profesionalnog polja rada na različitim i mnogostrukim razinama obrazovnih postignuća</i></li> <li>○ <i>razvijati sposobnosti organiziranja i planiranja samostalnog učenja i napredovanja kroz studij na način kritičkog i samokritičnog propitivanja znanstvenih istina</i></li> </ul>
<i>Ishodi učenja na razini kolegija</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>definirati integraciju i inkluziju</i></li> <li>○ <i>prepoznati važnost inkluzije i inkluzivnog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>upoznati mogućnosti i modele školovanja u posebnim i redovnim ustanovama te razviti kompetencije za izradu posebnih i prilagođenih programa</i></li> <li>○ <i>osmisliti i ispitati nove strategije u dizajniranju diferencijalnih kurikula</i></li> <li>○ <i>uključiti se u kreiranje obrazovne politike u kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>cjelovit i sistematiziran uvid u pedagoške postupke u radu s djecom s teškoćama</i></li> <li>○ <i>iskazati zakonske članke vezane uz mogućnost integracije i inkluzije djece s teškoćama u redovni odgojno obrazovni sustav</i></li> <li>○ <i>implementirati odredbe Nacionalnog obrazovnog kurikula i zakonske odredbe koje govore o radu s djecom s teškoćama</i></li> <li>○ <i>učinkovito i djelotvorno surađivati sa stručnjacima različitog profila kako bi se djeci s teškoćama omogućila uspješna integracija te otklonile sve možebitne emotivne i socijalne teškoće koje mogu biti izazvane tijekom njihove integracije i inkluzije</i></li> </ul>
<i>Sadržaj kolegija prema satnici nastave</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Teorije odgoja i obrazovanja djece s teškoćama (psihodinamska, biološka, bihevioralna, sociološka, kulturološka, ekološka); Povijesni pristup, medicinski model, model deficita i socijalni model, odnosno institucionalizacija, deinstitutionalizacija (razvojni model) i život u zajednici (model uključivanja i podrške)</i></li> <li>○ <i>Definiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>Pretpostavke inkluzivnog odgoja i obrazovanja (legislativa, implementacija modela, kurikulum, kompetencije)</i></li> <li>○ <i>Zakonski aspekti inkluzivnog odgoja i obrazovanja u RH</i></li> <li>○ <i>Promjene u klasifikaciji i terminološkom određivanju (NOK i HNOS)</i></li> <li>○ <i>Postupak pedagoške opservacije</i></li> <li>○ <i>Modeli: individualizacija, prilagođeni program, poseban program</i></li> <li>○ <i>Teškoće socijalne integracije i inkluzije</i></li> <li>○ <i>Didaktičko metodički aspekti integriranog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>Sudionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja</i></li> <li>○ <i>Stručni suradnici i stručne službe u školi</i></li> <li>○ <i>Vršnjačka participacija</i></li> <li>○ <i>Socijalizacijski utjecaj obitelji na ponašanje djeteta (na razini praćenja i ispitivanja utjecaja koje vrši cjelina obiteljske organizacije u konkretnom društvenom okruženju i na razini promatranja neposrednog djelovanja roditelja, postupaka, metoda i sredstava koje oni primjenjuju)</i></li> <li>○ <i>Kompetentan učitelj u uvjetima inkluzije</i></li> </ul>

Tablica 7: Učiteljski studij u Zadru; Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama

<b>Opis kolegija</b>	<i>Proučavanje temelja odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama. Naglasak je na razvoju kompetencija za kreiranje posebnih i prilagođenih programa te sposobnosti za primjenu različitih oblika rada s djecom kojima je potreban poseban, prilagođen ili individualiziran pristup, kao i mogućnosti metodičke prilagodbe.</i>
<b>Ciljevi kolegija</b>	
<b>Ishodi učenja na razini programa kojima kolegij pridonosi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ preuzimanje odgovornosti u procesima daljnje osobne i profesionalne afirmacije svojeg stručnog profila, uz istovremeno promicanje značaja stručnog područja rada</li> <li>○ samostalnim i kontinuiranim radom te različitim izvorima i metodama učenja postizati napredak u studiju</li> <li>○ pokazivati, razumjeti i promicati koncepte cjeloživotnog učenja zalaganjem za osobni profesionalni razvoj u kontekstu metodike rada s učenicima s posebnim potrebama</li> <li>○ demonstrirati temeljno poznavanje profesionalnog polja rada na različitim i mnogostrukim razinama obrazovnih postignuća, posebice u radu s učenicima s posebnim potrebama</li> <li>○ razvijati sposobnosti organiziranja i planiranja samostalnog učenja i napredovanja kroz studij na način kritičkog i samokritičkog propitivanja znanstvenih istina</li> </ul>
<b>Očekivani ishodi učenja na razini kolegija</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ cjeloviti i sistematizirani uvid u pedagoške postupke s učenicima s posebnim potrebama</li> <li>○ implementirati odredbe Nacionalnog obrazovnog kurikula i zakonske odredbe koje govore o radu djece s posebnim potrebama</li> <li>○ cjelovito i sistematizirano pedagoški djelovati u radu s djecom s posebnim potrebama</li> <li>○ realizirati aktivnosti s učenicima s posebnim potrebama, najprije kako bi prepoznali svaku pojedinu teškoću, surađivati sa stručnjacima različitog profila, s roditeljima te kako bi uspješno radili s njima u razredu</li> <li>○ osmisliti i primijeniti posebne i prilagođene programe</li> <li>○ osmisliti i realizirati brojne aktivnosti kojima bi dijete s posebnim potrebama istaknuli u pozitivnom smislu u područjima za koje pokazuje poseban interes (likovne, glazbene, dramske radionice...)</li> </ul>
<b>Sadržaj kolegija detaljno razrađen prema satnici nastave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Tko su djeca s posebnim potrebama, definicija, promjene u pristupima, perceptivno, spoznajno, govorno prilagođavanje i prilagođavanje zahtjeva</i></li> <li>○ <i>Zadaci učitelja u radu s učenicima s posebnim potrebama</i></li> <li>○ <i>Kako pomoći slabovidnim učenicima u školi</i></li> <li>○ <i>Didaktičko - metodičke posebnosti rada sa slijepim učenicima</i></li> <li>○ <i>Značajke ponašanje i psihičkih procesa učenika oštećena sluha</i></li> <li>○ <i>Metodički pristup u radu s učenicima oštećena sluha</i></li> <li>○ <i>Metodika rada s učenicima sa sniženim intelektualnim sposobnostima</i></li> <li>○ <i>Zahtjevi u odnosu na provjeravanje i ocjenjivanje</i></li> <li>○ <i>Sposobnosti učenje djece s Down sindromom</i></li> <li>○ <i>Metodika rada s učenicima s poremećajem iz spektra autizma</i></li> <li>○ <i>Aspergerov sindrom, pretpostavke inkluzije, prilagodbe u nastavnom radu</i></li> <li>○ <i>Karakteristike jezičnih poremećaja kod učenika u procesu učenja</i></li> <li>○ <i>Vještine učenje učenika s posebnim jezičnim teškoćama</i></li> <li>○ <i>Socijalna inkluzija učenika s poremećajem govora</i></li> </ul>

- 
- *Karakteristike artikulacijskih poremećaja govora*
  - *Specifičnosti mucanja i brzopletosti i preporuke za rad*
  - *Metodika rada s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija)*
  - *Uobičajene prilagodbe didaktičko - metodičkih strategija u radu s učenicima s motoričkim poremećajima*
  - *Metodika rada s učenicima s hiperaktivnim poremećajem i poremećajem pažnje*
  - *Učinkovite intervencije u radu s učenicima s poremećajima u ponašanju*
  - *Značajke darovitih učenika (učenje, motivacija, socijalni odnosi, stvaralaštvo, umjetničko izražavanje, tjelesni razvoj)*
  - *Mogućnosti i oblici rada s darovitim učenicima*
- 

Na osnovi osobnog dojma istaknuli bismo kako nam se pisani dio programa kolegija Inkluzivni odgoj i obrazovanje i Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama na učiteljskom studiju u Zadru čini najsveobuhvatnije osmišljen i napisan, a u nadi smo da se na isti način zaista i provodi.

Uvođenjem inkluzivnog odgoja i obrazovanja u hrvatski školski sustav došlo je do brojnih promjena, međutim, promjene koje su se dogodile u reformi studijskih programa na visokim učilištima, koja obrazuju učiteljski kadar, nisu najbolje pratile suvremene zahtjeve rada u inkluzivnom razredu. Učiteljski studiji različito su pristupili reformi studijskih programa, no ipak su se gotovo svi studiji, osim studija u Zadru, odlučili na svega jedan obvezni kolegij vezan uz učenike s teškoćama i inkluzivni odgoj i obrazovanje. Bolonjska reforma, pokrenuta 2005. godine, većini je studija produžila vrijeme studiranja s 8 na 10 semestara te je tada bila nužna reforma studijskih programa. Mnogi od studija od tada nisu prilagođavali studijske programe realnim potrebama u društvu. Kroz pregled kolegija također je uočeno kako je udio praktične nastave kod većine studija premali, a neki od navedenih kolegija ju niti nemaju. Praktična nastava bi u ovom slučaju bila jedan od načina stjecanja kompetencija te bolje pripremljenosti studenata za rad u inkluzivnom razredu u budućnosti. Ishodi učenja koji su navedeni u opisu kolegija najčešće nisu jasno iskazani te je njihova provjerljivost upitna. Upravo je provjera ishoda učenja pokazatelj primjerenosti programa.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje u suvremenoj školi zahtijeva od učitelja, ali i od ostalih dionika u tom procesu, da pomažu svakom učeniku u realizaciji školskog programa na način koji je njemu potreban, da nadarenim učenicima omoguće akcelerirano napredovanje i dodatne poticajne zadatke, a učenicima s teškoćama učenje prema unaprijed osmišljenom individualnom programu. Želimo vjerovati da među mlađim naraštajima budućih učitelja zaista prevladava većina koja vjeruje da inkluzija pogoduje svim članovima društvene

zajednice (Zuckerman, 2016). Upravo su učiteljska uvjerenja i pozitivni stavovi prema procesu inkluzije ključni za uspješno obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim razredima (Skočić Mihić, Gabrić, Bošković, 2016). Međutim, praksa ponekad pokazuje sve samo ne dobrobit inkluzije. O boljoj pripremljenosti učitelja govore mnogi autori ističući važnost razvoja kompetencija za poučavanjem u inkluzivnom razredu, ali i neophodnost oblikovanja uvjerenja učitelja kako je vrijednost inkluzije neupitna za sve dionike tog procesa (Skočić Mihić, Gabrić, Bošković, 2016). Kroz pregled mnogih istraživanja, kojih je dio prikazan u nastavku rada, može se saznati kako učitelji u Hrvatskoj uglavnom podupiru koncept inkluzije, ali im nedostaju potrebne kompetencije kako bi isto primijenili u školskoj praksi (Karamatić Brčić 2013). Činjenica je da je sve više učenika s teškoćama u redovnim školama, ali također je činjenica i da se mnogi učitelji ne usude raditi u takvim razredima. Objašnjenje ove situacije negdje je u sredini te nije uvijek riječ o predrasudama, već o potrebi bolje pripremljenosti društvene zajednice pa tako i učitelja za provedbu inkluzije u realnom životu (Zuckerman, 2016). Predrasude temeljene na neinformiranosti jedne su od ključnih čimbenika koji utječu na (ne)mijenjanje stavova o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. (Borić i Tomić, 2012). Upravo će o važnosti utjecaja osobnih stavova učitelja o prihvaćanju i provođenju inkluzivne prakse u svom rad, biti riječ u nastavku.

#### 1.4. Stavovi učitelja o inkluzivnoj praksi u redovnim školama

Nije potrebno ulaziti preduboko u psihološke teorije niti je potrebno previše detaljno poznavati učenje o osobinama ličnosti kako bismo mogli zaključiti da svatko od nas najčešće ima pozitivan stav o onome što ili koga voli, što mu je drago ili u čijem se društvu osjeća ugodno. Borić i Tomić (2012) navode kako stavovi zauzimaju jako važno mjesto u životima ljudi te kako je naše ponašanje motivirano upravo stavovima. Važno je istaknuti kako se „stavovi sastoje od tri dijela: emocionalne ili osjećajne sastavnice koju čine emocionalne reakcije prema objektu stava (npr. drugoj osobi); spoznajne ili kognitivne sastavnice koja se odnosi na vjerovanje o objektu stava (druvoj osobi) i ponašajne, konativne ili voljne tj. čovjekove akcije u odnosu na objekt stava“ (Zvonarević, 1985 prema Borić i Tomić, 2012). Ove tri sastavnice čvrsto su isprepletene, a utjecajem na jednu od sastavnica utječemo i na preostale dvije. Najteže je direktno utjecati na emocionalnu sastavnicu stava pa je u tom slučaju prvo potrebno poraditi na spoznajnoj sastavnici. Obrazovanje i informiranje o učenicima s teškoćama u razvoju utječe na promjenu emocionalne sastavnice, a to zatim



uvjetuje i ponašajne akcije (Borić i Tomić, 2012). Učenici s teškoćama, zbog svojih specifičnih osobina i ponašanja, većini učitelja predstavljaju populaciju koju slabo poznaju i s kojom im je teško raditi, a kako smo ranije naveli, neinformiranost je jedan od glavnih čimbenika koji utječu na negativan stav.

Kada je riječ o određivanju sastavnica kvalitetnog i uspješnog učitelja, većina autora se slaže kako su osobni stavovi učitelja glavni pokretači svih odgojno - obrazovnih aktivnosti, bili oni pozitivni ili negativni (Mittler 2006 prema Karamatić Brčić 2013). Većina nastave u našim školama se i dalje svodi na frontalni oblik rada u kojem je učitelj predavač i izvor znanja, a učenici male spužve koje bi same po sebi trebale upijati to znanje. Međutim, prema svemu ranije navedenom inkluzivno obrazovanje je sve samo ne to te suvremeni učitelji zaista moraju napraviti odmak od tradicionalnih obrazovnih metoda i oblika rada kako bi razvili maksimalne potencijale djece uključene u inkluzivno obrazovanje (Zuckerman, 2016). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014) ističe mjeru rane identifikacije razvojnih potreba i mogućih teškoća djece kao jednu od ključnih za sustavnu i pravovremenu ranu intervenciju, a samim time i stvaranja uvjeta za kvalitetan odgoj i obrazovanje svakog djeteta. Navedena mjera dodatno ističe osiguravanje financijskih, prostornih i kadrovskih uvjeta. Kod definiranja kadrovskih uvjeta primarno se misli na stručnu službu škole (psiholozi, edukacijski rehabilitatori i logopedi), ali nema riječi o učiteljima kao nositeljima odgojno - obrazovnog procesa. Ipak, u istoj toj Strategiji jedna od budućih mjera odnosi se na unaprjeđenje sustava stručnog usavršavanja za učitelje tako da se u njega uključe programi za razvoj profesionalnih kompetencija za pružanje različitih oblika podrške djeci i učenicima, uključujući i oblike podrške djeci i učenicima s teškoćama i darovitima (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, NN 124/2014). Poražavajuće je kada znamo kako su o važnosti dodatnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju govorile autorice Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić još 2001. godine, a očito nije učinjen prevelik odmak od tog vremena do danas.

Preokret od tradicionalnog pogleda specijalne pedagogije, koja je predstavljala temelj načina rada u tzv. specijalnim školama, do moderne inkluzivne škole, nije bio lak (Karamatić Brčić, 2012). Koliko god nam se inkluzija čini jasnom, nije naodmet istaknuti kako se nerijetko mladi učitelji osjećaju „izgubljeno“ u cijelom tom procesu, a najviše iz razloga što ih je njihovo formalno obrazovanje osposobilo za rad s „prosječnim učenikom“ koji je samo dio mase jednog razreda u kojem će se netko bolje, netko lošije snaći. „Ako se obrazuju za poučavanje u homogenim razredima i monoetničkim školama, zbog nedovoljnih informacija o

učenicima s teškoćama ili nedovoljnog iskustva, učitelji imaju negativne stavove prema obrazovanju ovih učenika (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011 prema Skočić Mihić i sur., 2016: 31).“ Odmak koji je inkluzija učinila u školama, ili je barem trebala učiniti, u odnosu na integraciju djece i mladih s teškoćama u razvoju leži u shvaćanju i prihvaćanju činjenice kako nije samo riječ o uključenosti u redovni školski sustav, već podrazumijeva i aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu (Karamatić Brčić, 2012). Upravo je iz tog razloga strah i bojazan mladih učitelja za rad u inkluzivnom razredu razumljiva, ali i opravdana. Mnogi učitelji ovom problemu doskaču tako da se dodatno obrazuju i osposobljavaju, ali slobodni smo zaključiti kako se rješenje ovog problema ipak krije u reformi visokoškolskog obrazovanja te prilagođavanja programa pojedinih studija realnim potrebama prakse. Ovako ozbiljan zadatak, zadatak da škola zaista bude mjesto gdje će se svaki učenik osjećati dobrodošao, ne može i ne smije ovisiti samo i isključivo o osobnom iskustvu učitelja, materijalnim mogućnostima škole u kojoj radi ili učiteljevoj unutarnjoj motivaciji i zainteresiranosti za posve novi i drugačiji pristup rada u razredu, već se mora temeljiti na stvarnom znanju, kompetencijama i pozitivnim osobnim stavovima učitelja o inkluzivnoj praksi. Jasno je da provedba kvalitetnog procesa inkluzije, u pojedinoj školi, uvelike ovisi i o međuljudskim odnosima svih dionika procesa (učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, učenika, ravnatelja, roditelja), ali ono što će ih učiniti dodatno snažnima i složnima jesu upravo potrebna znanja i vještine za rad koji ih čeka. Društvo sve više prepoznaje i naglašava važnost inkluzivnog odgoja i obrazovanja, međutim, da bi ono zaista postalo temeljno načelo našeg školskog sustava, potrebno je povesti računa i razmisliti o uvođenju promjena u formalnom obrazovanju učiteljskog kadra.

Sukladno tome, valja spomenuti i nešto što se sve češće spominje u literaturi pod nazivom „*soft skills*“, „*key skills*“, „*new basic skills*“ ili najobuhvatnije „*twenty-first century skills*“. Upravo su to ključne kompetencije koje su potrebne za kvalitetan i produktivan rad u sve više profesija i zanimanja. Nastavnička profesija jedna je od struka koja iz dana u dan zahtijeva dodatno razvijanje akademskih, radnih, socijalnih, ali i personalnih kompetencija (Pešikan, Lalović, 2017). Promjene u opisu radnog mjesta učitelja zahtijevaju i neke nove vještine i kompetencije koje su više usmjerene na samog čovjeka, a tiču se sposobnosti kritičkog mišljenja, suradničkog i timskog djelovanja i rješavanja problema, pozitivnog stava prema promjenama, kreativnosti i etičnosti. Publikacija UNICEF-a Crne gore (Pešikan, Lalović, 2017) rezultat je istraživanja socio-emocionalnih i ključnih kompetencija u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori. Autori navedene Publikacije

(Pešikan, Lalović, 2017) ističu kako se osnovne i srednje škole, ali i fakulteti moraju transformirati i omogućiti svojim učenicima i studentima usvajanje i razvijanje tih novih „mekih vještina“ koje će im omogućiti fleksibilnije prihvaćanje različitosti, kritičko razmišljanje i rješavanje problema te posebno važno, razvijanje vještina asertivnog komuniciranja i suradnje. Tu vidimo poveznicu s ranije spomenutom Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014) koju je donio Hrvatski sabor 2014. godine donio, a koja se između ostalog osvrće i na podizanje kvalitete rada učitelja, ali i podizanje njihovog društvenog ugleda. „Kvalitetan učitelj prepoznaje se kao osoba koja ostvaruje poticajno okruženje za učenje, prepoznaje i uzima u obzir potrebe i interese učenika te prilagođava poučavanje individualnim mogućnostima učenika. Učitelj posjeduje kompetencije kojima potiče svako dijete da dostigne visoka obrazovna postignuća kao temelj ostvarenja životnih i profesionalnih potencijala“ (NN 124/2014: mjera 3.3.). Iako se u ovom dijelu Strategije ne izdvajaju konkretno učenici s teškoćama, naglašavajući kako se poticanje individualnih mogućnosti odnosi na svako dijete, usuđujemo se zaključiti kako se to odnosi i na djecu s teškoćama koja će u budućnosti biti uključena u sustav odgoja i obrazovanja, kako redoviti tako i onaj posebni.

Pozitivni stavovi prema učenicima s teškoćama u razvoju upravo su jedna od važnih „mekih“ vještina, uz znanje i kompetencije, potrebnih za kvalitetan rad učitelja s ovim učenicima pa su stoga stavovi posebno važan dio ovog diplomskog rada te ćemo se na njih, u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, posebno osvrnuti i u dijelu rezultata istraživanja.

#### 1.5. Dosadašnja istraživanja na području inkluzivne prakse u redovnim školama u Republici Hrvatskoj

Slijedi pregled nekih dosadašnjih istraživanja, poredano kronološki od najstarijeg do najnovijeg. Na taj način pokušali smo dobiti uvid u to mijenja li se trend razmišljanja i stavova ispitanika s protekom godina.

Autorice Domović i Vizek Vidović provele su istraživanje pod naslovom „Uvjerenja studentica učiteljskog fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju“ (Domović, Vizek Vidović, 2013). Riječ je o komparativnom istraživanju na uzorku studentica prve (N=205) i završne godine učiteljskih studija (N=95) u Zagrebu, Zadru i Rijeci s ciljem provjere mogućih razlika u shvaćanju ulogu učitelja tih dviju skupina. U istraživanju je kombinirana

kvantitativna i kvalitativna metodologija. Analiza kvalitativnih podataka pokazala je da je kod obje skupine u percepciji uloge učitelja dominantna bila orijentacija brižnosti (učitelj kao roditelj ili prijatelj), dok je u percepciji uloge učenika bila dominantna bihevioristička orijentacija (učenik kao spužva) bez obzira na činjenicu da se jedna skupina sudionica nalazila u završnoj fazi inicijalnoga obrazovanja. „S druge strane, analiza uvjerenja o poučavanju pokazala je da obje skupine visoko procjenjuju važnost usmjerenosti prema učeniku i učenju, što ukazuje na odmak od njihovih uvjerenja o ulozi učitelja i učenika identificiranih u analizi metafora“ (Domović, Vizek Vidović, 2013: 1). Iako ovo istraživanje nije u potpunosti povezano s temom našeg istraživanja možemo se složiti sa zaključnim razmatranjem autorica te postaviti pitanje „koja će od ovih uvjerenja, ona koja se javljaju kao odgovori na ponuđene tvrdnje ili ona koja se izražavaju posredno preko metafora, imati snažniji utjecaj na ponašanje budućih učiteljica kad se na početku karijere suoče s učenicima u razredu i realitetom školskoga okruženja“ (Domović, Vizek Vidović, 2013: 13).

Potaknute brojnim istraživanjima koja su pokazala kako su kompetencije odgojitelja i učitelja temeljni prediktor kvalitete odgoja i obrazovanja, Jasna Kudek Mirošević i Anka Jurčević Lozančić provele su kvantitativno istraživanje ispitujući razlike u stavovima odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014). Ispitivanje je provedeno na uzorku od 171 učitelja razredne nastave i 132 odgojitelja s područja grada Zagreba i Sisačko - moslavačke županije. Za potrebe istraživanja autorice su konstruirale upitnik s 40 čestica. Ispitanici su na skali od 1 do 5 izražavali razinu slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom. Rezultati ovog istraživanja ukazali su na statistički značajnu razliku u procjenama odgojitelja i učitelja o odgojno obrazovnoj inkluziji na ukupno 4 od 6 faktora. Također, dobiveni rezultati ukazuju na činjenicu da učitelji manje od odgojitelja istražuju, preispituju i raspravljaju o svojoj odgojnoj praksi. S druge strane, učitelji u školama međusobno surađuju i izrađuju individualizirane odgojno - obrazovne programe (IOOP-e) te se osjećaju kompetentnima u njihovoj izradi i praćenju, za razliku od odgojitelja. Učitelji znatno više od odgojitelja smatraju da će učenici s teškoćama puno bolje napredovati ako će biti uključeni u posebne skupine unutar redovnih obrazovnih ustanova nego da su uključeni s vršnjacima bez teškoća u redovne razrede. Autorice na kraju zaključuju da je nužno potrebno kontinuirano stručno usavršavanje i stjecanje dodatnih stručnih znanja o teškoćama i sustavima podrške (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014).

Još jedno od domaćih istraživanja koje navodi da iako inkluzivno obrazovanje ima status temeljne paradigme suvremenog obrazovnog sustava, školski sustavi mnogih zemalja i dalje nedovoljno uključuju djecu s teškoćama u redovite procese učenja i poučavanja. Upravo je ta spoznaja iz prakse upozorenje trenutne nedostižnosti ideala o inkluzivnom obrazovanju (Bouillet, Bukvić, 2015). Istraživanje je imalo za cilj utvrditi razlike u mišljenjima studenata različitih godina učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Sudionici istraživanja bili su studenti prve (N=187), treće (N=215) i pete godine (N=198) učiteljskog studija u Zagrebu te učitelji zaposleni u hrvatskim, redovnim osnovnim školama (N=173); ukupno 773 ispitanika (Bouillet, Bukvić, 2015). Analizom rezultata, dobivenih popunjavanjem skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama, utvrđeno je da se studenti različitih godina i zaposleni učitelji međusobno značajno razlikuju u mišljenju o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Ono što je zanimljivo za naglasiti jest da su mišljenja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama studenata završne godine i zaposlenih učitelja nepovoljnija u odnosu na mišljenja studenata prve i treće godine studija (Bouillet, Bukvić, 2015). Upravo takvi rezultati ukazuju na nedovoljnu pripremljenost učitelja za rad u inkluzivnom razredu. Autori ovog rada ističu kako je jedini način da se tome stane na kraj, dodatna i kvalitetnija educiranost o obrazovnoj inkluziji čime bi se direktno utjecalo na afirmativne stavove o uključivanju djece s teškoćama u redovite obrazovne sustave (Bouillet, Bukvić, 2015).

Sljedećim istraživanjem nastojao se dobiti uvid u promišljanja učitelja o izazovima i preprekama inkluzije učenika s teškoćama u razvoju (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016). U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave (N=39) s područja Varaždinske županije. Provedeno je kvalitativno istraživanje, a podaci su prikupljeni metodom intervjua koji su bili snimani te su potom vršene transkripcije (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016). Uočeno je kako načelno učitelji iskazuju potporu inkluzivnom odgoju i obrazovanju, ali se razlikuju njihovi načini nošenja s profesionalnim izazovima. Iako su većinom pozitivnog mišljenja te ističu kako proces inkluzije pozitivno utječe i na učenike s teškoćama kao i njihove vršnjake bez teškoća, na mišljenje utječe i vrsta teškoće učenika i ukupan broj učenika u razredima (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016). „Kao najznačajnije barijere učitelji izdvajaju njihovu (ne)spremnost za rad s učenicima s poteškoćama, (ne) motiviranost te needuciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih suradnika, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke te uvjete u nastavnom radu“ (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016: 1).

Ranije u radu, istaknuli smo kako su stavovi jako važna, ako ne i najvažnija komponenta za uspješno provođenje inkluzivne prakse u redovnim školama. Upravo je istraživanje, koje je došlo do takvih rezultata, provela autorica Skočić Mihić sa svojim suradnicima (2016), a cilj je bio potvrditi ili opovrgnuti hipotezu kako učitelji smatraju da inkluzivno obrazovanje jednako doprinosi razvoju učenika s teškoćama u razvoju kao i njihovim tipičnim vršnjacima. U istraživanju je sudjelovalo 274 učitelja iz dvije županije u Republici Hrvatskoj. Učitelji se slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju tipičnih učenika, a djelomično se slažu da doprinosi i razvoju učenika s teškoćama. Viša razina slaganja glede tvrdnje da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju tipičnih učenika prisutna je kod mlađih učitelja s višom razinom obrazovanja, dok učitelji koji su slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju tijekom inicijalnog obrazovanja u većoj mjeri smatraju da inkluzivno obrazovanje doprinosi i razvoju učenika s teškoćama (Skočić Mihić i sur., 2016). Skočić Mihić i suradnici (2016) naglašavaju kako upravo uvjerenje odnosno stav o tome kako inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju inkluzivnih vrijednosti kod svih učenika uključenih u nastavni proces, snažno određuje i spremnost učitelja za provođenje prilagodbi u poučavanju učenika s teškoćama u razvoju te razvijanju inkluzivnog razrednog ozračja.

Posljednje istraživanje u ovom pregledu odnosi se na utvrđivanje učestalosti konkretnih nastavnih strategija u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016). Također, u istom istraživanju, željelo se utvrditi postoje li među učiteljima razlike u odnosu na neke sociodemografske varijable. U istraživanju je sudjelovalo 109 učitelja hrvatskih osnovnih škola, prosječnog radnog staža od dvanaest godina. Većina učitelja (82%) i ranije je radila s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja, a njih 67% izjavilo je kako mogu samostalno prepoznati teškoće učenja kod učenika. Sukladno dobivenim rezultatima, autorice su izvijestile kako je utvrđeno učestalo korištenje većine nastavnih strategija u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja, a da ih češće provode učitelji razredne nastave, učitelji s više od šest godina radnog staža, učitelji koji su tijekom svog inicijalnog obrazovanja slušali kolegij o poučavanju učenika s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama te učitelji koji imaju volonterskog iskustva u radu s djecom s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016). Strategija koja je bila najčešće korištena bila je osiguravanje dodatnog vremena za pisane radove.

Zaključujući ovaj pregled nekih dosadašnjih istraživanja s područja inkluzivne prakse u hrvatskim redovnim školama i rada učitelja s učenicima s teškoćama u istima, ističemo kako svi autori navode da uspješnost inkluzivnog procesa u velikoj mjeri ovisi o predispozicijama

učitelja da iznesu potrebne prilagodbe u poučavanju (Molto, 2003 prema Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016). Također, vidljivo je da ne mijenjajući programe inicijalnog obrazovanja učitelja, ali i opću razinu svijesti i stavove o važnosti i dobrobitima inkluzivnog odgoja i obrazovanja, ne možemo očekivati drugačiju praksu u našim školama, od one trenutne.

## 2. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Pretražujući aktualnu literaturu i znanstvene radove, na temu inkluzivnog obrazovanja, pozornost su nam privukli radovi autorice Bouillet i suradnika (2017). U svojim radovima oni opisuju višegodišnje iskustvo različitih sastavnica inkluzivne prakse u redovnim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj (Bouillet i sur., 2017). Međutim, i brojni drugi autori ističu kako se suvremeno obrazovanje treba u cijelosti temeljiti na inkluzivnoj filozofiji i različitosti među učenicima, bez obzira imali oni dijagnosticirane teškoće ili ne (Spratt i Florin, 2013 prema Bouillet i sur., 2017). Ključnu ulogu u tom procesu imaju učitelji čija kvaliteta inkluzivnog djelovanja ovisi o njihovim osobnim stavovima i uvjerenjima, ali i o kompetencijama koje posjeduju za rad u inkluzivnom okruženju (Batarelo Kokić i sur., 2009 prema Bouillet i sur., 2017). Opisujući rezultate provedenog istraživanja, autori Bouillet i Bukvić (2015) zaključuju kako su studenti završne godine učiteljskog studija, kao i zaposleni učitelji, znatno nepovoljnijeg mišljenja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u odnosu na studente 3. godine učiteljskog studija. Bouillet i Bukvić (2015) se pitaju je li opravdano sumnjati u uspješnost inkluzivne prakse u Hrvatskoj, pritom najviše ističući neusklađenost studijskih programa za inicijalno obrazovanje učitelja s potrebama stvarne inkluzivne prakse. U prilog ovom potonjem stavu Bouillet i Bukvić ide i osobno iskustvo autorice diplomskog rada koje se odnosi na ranije završen integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij u Rijeci. Autorica ovog diplomskog rada, na učiteljskom studiju diplomirala je 2014. godine te su ideje i poticaj za istraživanje na ovu temu zaista proizašle iz osobnog iskustva. Tijekom godine dana pripravnštva autorica rada susrela se s inkluzivnim odgojem i obrazovanjem u najširem smislu te riječi, ali i sa svim izazovima i problemima s kojima se učitelji svakodnevno suočavaju. Upravo je to bio i jedan od motiva dodatnog upisa diplomskog studija na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Petogodišnje iskustvo studiranja na učiteljskom studiju i dvogodišnje iskustvo direktnog rada, što u redovnoj što u posebnoj osnovnoj školi, autoricu je potaknulo na razmišljanje i otvorilo pitanje kako studenti završnih godina učiteljskih studija gledaju na proces inkluzije u školama i kakva je njihova samoprocjena buduće osposobljenosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Upravo na temelju ranije spomenutog iskustva, autorica se usudila pretpostaviti kako će se ispitanici slagati s činjenicom važnosti inkluzije, kako će vrlo vjerojatno imati nižu percipiranu razinu profesionalnih kompetencija te znanja i informiranosti o inkluziji, ali i učenicima s teškoćama u razvoju općenito, međutim, možda i najvažnije, imat će negativnije stavove o odgovornosti i zadaćama učitelja u inkluzivnom procesu. Ove pretpostavke temelje



se na činjenici nedovoljnog obrazovanja za inkluzivan rad kroz formalno obrazovanje budućih učitelja te na nekontinuiranom radu na izgradnji pozitivnih stavova ključnih za rad u inkluzivnom okruženju.

## 2.1. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Cilj je ovog istraživanja utvrditi koliko se studenti završnih godina učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj samoprocjenjuju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Ispitat će se njihova percipirana profesionalna kompetentnost, znanje i informiranost o učenicima s teškoćama u razvoju te stav o njihovoj obrazovnoj inkluziji. Također ispitat će se moguće razlike u rezultatima ispitanika s obzirom na varijable kao što su mjesto studiranja, trenutnu godinu studija i činjenicu je li ispitanicima učiteljski studij bio prvi izbor, pri izboru željenog studija, ili nije.

U skladu s postavljenom ciljevima istraživanja, polazna je hipoteza kako studenti završnih godina učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj nisko samoprocjenjuju svoju osposobljenost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati samoprocjene osposobljenosti tumačit će se u tri posebne kategorije kroz tvrdnje koje su se odnosile na njihove stavove o samoprocijenjenoj kompetenciji za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, znanje i informiranost te stavove o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

Za pretpostaviti je kako bi potvrđivanje hipoteze ovog istraživanja moglo potaknuti i neka dodatna istraživanja, ali i promišljanje o važnosti kvalitetnog obrazovanja budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

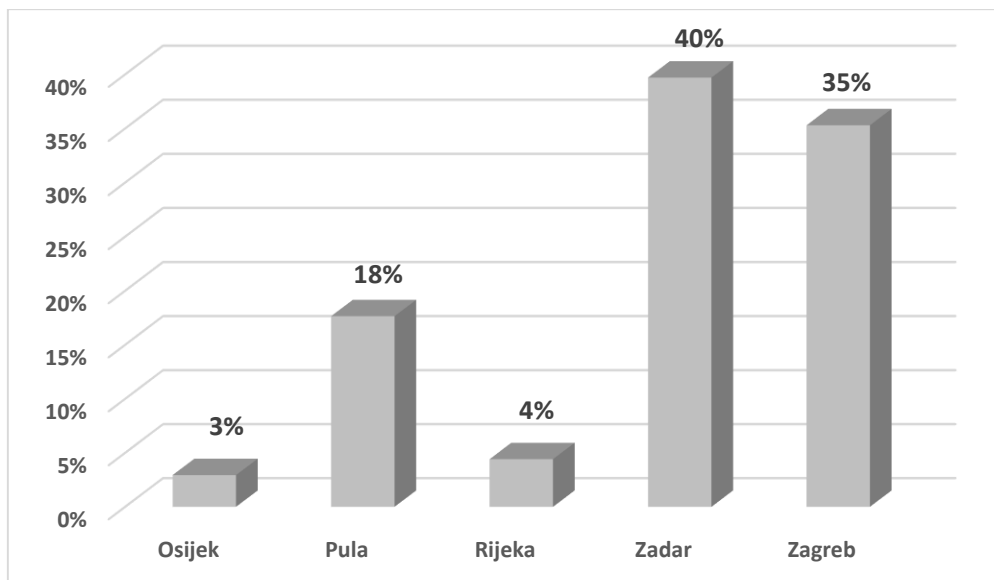
### 3. METODE RADA

Provedeno je kvantitativno istraživanje (deskriptivni znanstveno - istraživački pristup), metodom anketnog pristupa, a tehnika prikupljanja podataka bila je pomoću anketnog upitnika, izrađenog posebno za potrebe ovog istraživanja.

#### 3.1. Uzorak ispitanika

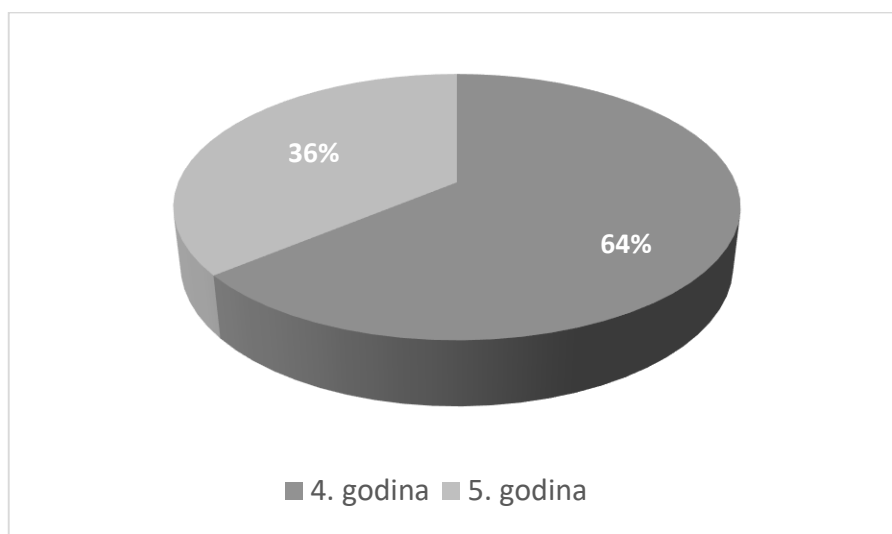
Namjerni uzorak (uzorak prema odluci istraživača), za potrebe izrade ovog diplomskog rada, činili su studenti završnih godina (4. i 5. godina integriranih učiteljskih studija) učiteljskih studija u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Puli i Zadru. Središnjice studija su odabrane kako bi reprezentirali sve učiteljske studije u Hrvatskoj. Uzorak čini 136 studenata završnih godina učiteljskih studija iz navedenih gradova. Slikom 1 prikazan je udio ispitanika prema gradovima u kojima se nalazi učiteljski studij.

Slika 1: Udio ispitanika na svakom od učiteljskih studija obuhvaćenih istraživanjem

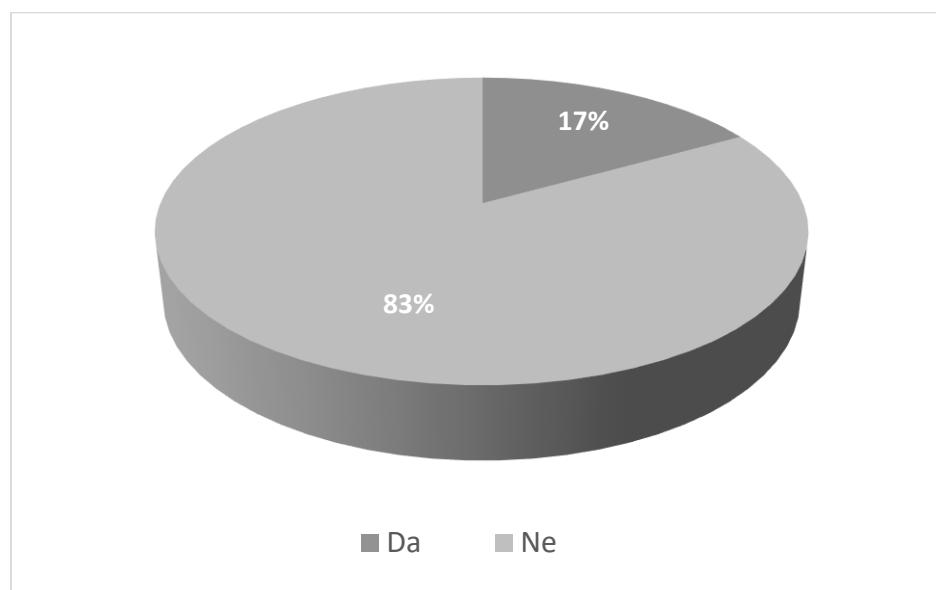


Kao što je vidljivo iz Slike 1 najveći udio ispitanika u istraživanju je s učiteljskih studija u Zadru (40%) i Zagrebu (35%), dok je najmanje ispitanika iz Rijeke (4%) i Osijeka (3%). Prema godini studija, 64% je studenata 4. godine, a 36% studenata 5. godine učiteljskih studija (Slika 2).

Slika 2: Udio ispitanika prema godini studija

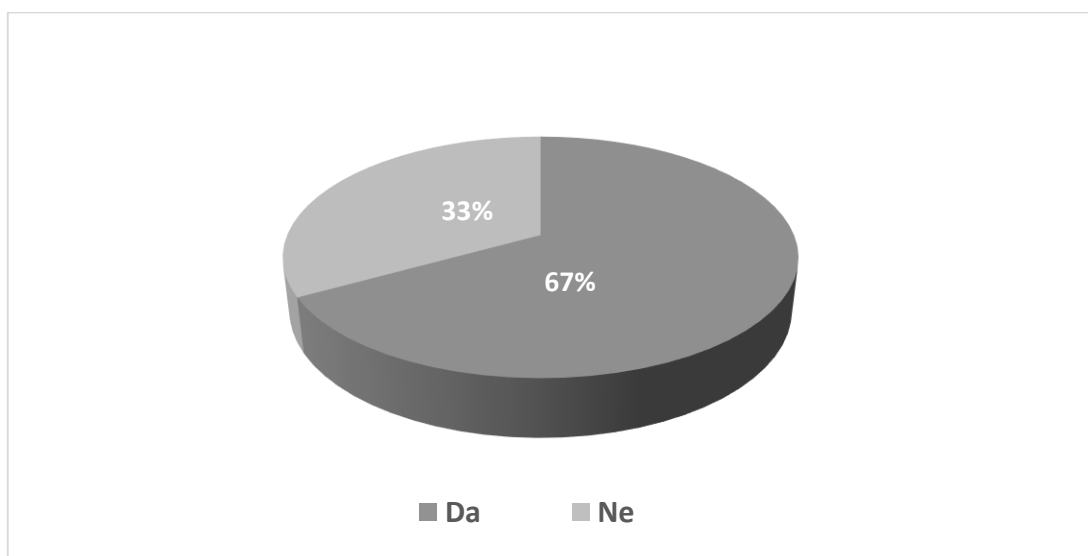


Slika 3: Udio ispitanika prema redovitosti upisa viših godina studija



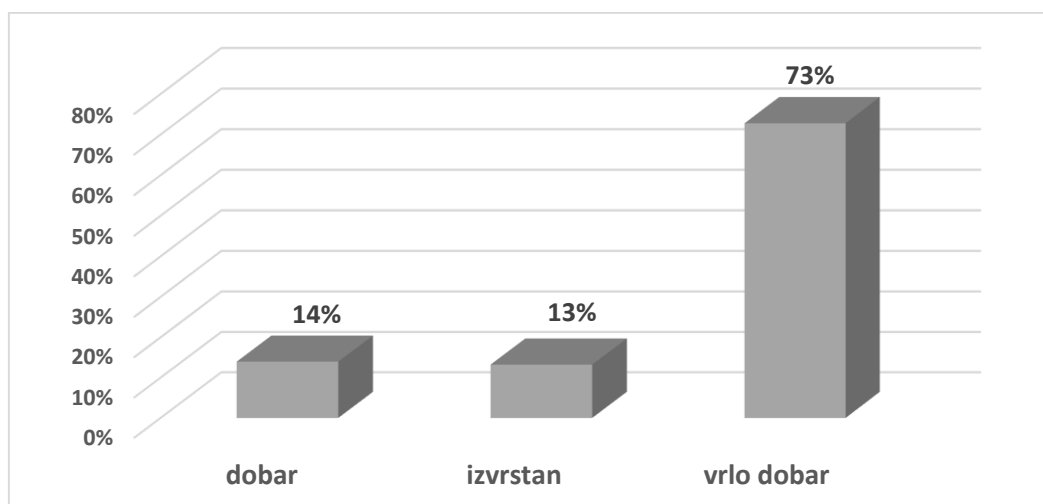
Prema podacima o godini prvog upisa na studij, 17% studenata su tzv „ponavljajući“, dok je njih 83% redovito upisivalo višu godinu studija (Slika 3).

Slika 4: Udio ispitanika prema preferenciji izbora studija



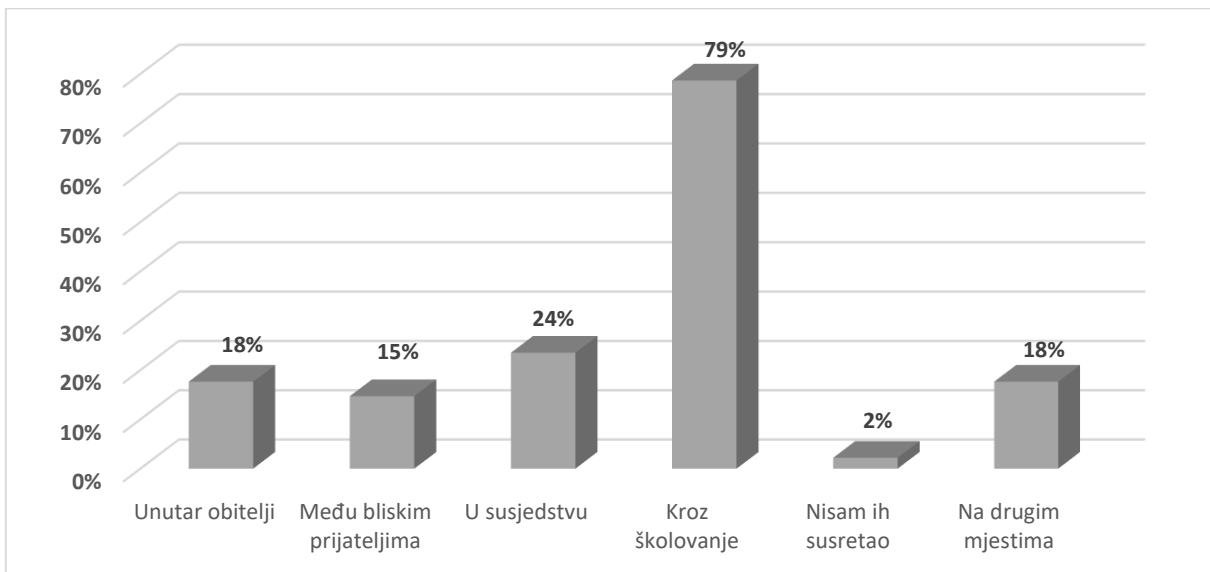
Dvije trećine studenata (67%) navodi kako je učiteljski studij bio prvi izbor prilikom donošenja odluke o studiranju, dok njih trećina (33%) navodi kako to nije bio učiteljski studij (Slika 4).

Slika 5: Udio ispitanika prema prosječnoj ocjeni na studiju



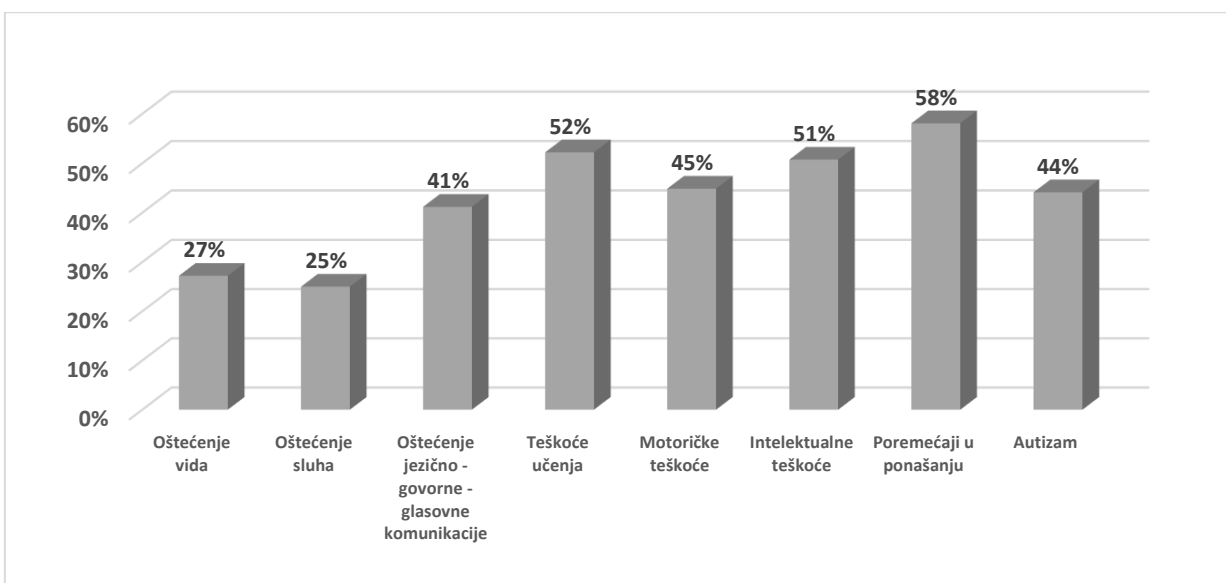
Slikom 5 prikazan je raspon prosječnih ocjena na studiju te je iz rezultata vidljivo kako je najviše onih čija je prosječna ocjena na studiju vrlo dobar (4), točnije njih 73%, prosječnu ocjenu dobar (3) ima 14% studenata, dok prosječnu ocjenu izvrstan (5) na studiju ima najmanje, svega 13% studenata.

Slika 6: Mjesto kontakta s osobama s teškoćama



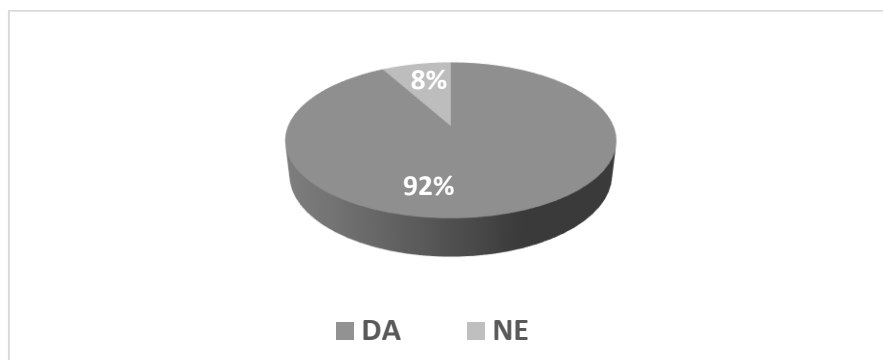
Uvidom u rezultate prikazane na Slici 6 vidljivo je kako je svega 2% od ukupnog broja ispitanika izjavilo kako do sada nije susretalo osobe s teškoćama. Najviše ispitanika, njih 79%, susrelo je osobe s teškoćama kroz svoje dosadašnje školovanje. 24% ispitanika susrelo je osobe s teškoćama u susjedstvu, a zamjetan broj ispitanika ima osobu s teškoćama unutar obitelji (18%) ili među bliskim prijateljima (15%). 18% ispitanika navelo je i neka druga mjesta na kojima su susreli osobe s teškoćama, poput: rad u animaciji (3 ispitanika), na vježbama u školi (2 ispitanika), u razredu na praksi (7 ispitanika) te kroz volontiranje na raznim mjestima (7 ispitanika).

Slika 7: Iskustvo ispitanika s osobama s teškoćama prema vrsti teškoće



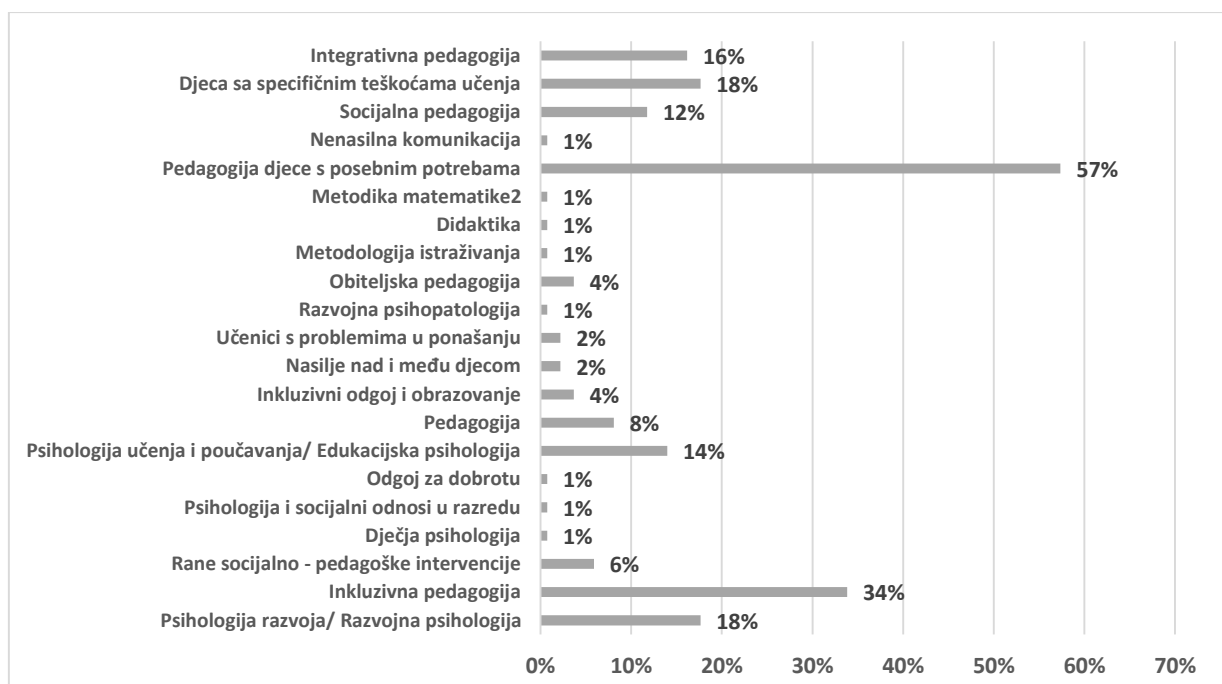
Pregledom slike 7 možemo vidjeti kako je više od polovine ispitanika, među osobama s teškoćama, susrelo osobe s poremećajima u ponašanju (58%), s teškoćama učenja (52%) te osobe s intelektualnim teškoćama (51%). Trećina ispitanika susrela je i osobe s motoričkim teškoćama (45%) i osobe s poremećajem iz spektra autizma (44%). Osobe s oštećenjem jezično - govorno - glasovne komunikacije susrelo je 41% ispitanika. Najmanji udio ispitanika imao je prilike susresti osobe s oštećenjem vida (27%) te s oštećenjem sluha (25%).

Slika 8: Susret s učenicima s teškoćama na vježbama u školi



Gotovo svi ispitanici, njih 92%, navodi da su se tijekom studija, na vježbama u školi, susreli s učenicima s teškoćama (Slika 8).

Slika 9: Nazivi kolegija vezanih uz osobe s teškoćama u razvoju



Ispitanici navode ukupno dvadeset i jedan kolegij koji su tijekom dosadašnjeg studija odslušali, a obuhvaća teme vezane uz osobe s teškoćama i njihov odgoj i obrazovanje. Slikom 9 grafički je prikazano koliki postotak studenata je slušao određeni kolegij. Napominjemo kako je učestalost ponavljanja pojedinog kolegija u odgovorima uvelike ovisila o ukupnom udjelu ispitanika s pojedinog sveučilišta. Upravo je to prvi razlog visokog postotka (57%) navođenja kolegija *Pedagogija djece s posebnim potrebama*. Drugi razlog krije se u činjenici kako su ispitanici iz Osijeka i Pule navodili taj kolegij iako je prema mrežno dostupnim studijskim programima (Tablica 1, str. 13) vidljivo kako se u Puli taj kolegij naziva *Odgoj djece s posebnim potrebama*. Isto nas navodi na zaključak da je vjerojatno u međuvremenu došlo do promjene naziva kolegija, koji nije ažuriran na internetskim stranicama studija. Prema Tablici 1 (str. 13) istoimeni kolegij (*Inkluzivni odgoj i obrazovanje*) imaju studiji u Rijeci i u Zadru, međutim samo ga ispitanici iz Rijeke navode kao odslušani kolegij. Ispitanici iz Zadra navode posve druge kolegije te tako spominju kolegije *Odgoj djece s posebnim potrebama*, *Integrativna pedagogija* te kolegij *Djeca sa specifičnim teškoćama učenja*.

Među svim navedenim kolegijima, ispitanici su navodili i one kolegije koji naizgled, prema svom nazivu ne odgovaraju temi inkluzivnog odgoja i obrazovanja i učenika s teškoćama, ali su ih ispitanici iz nekog razloga izdvojili kao takve. Zbog manjka dostupnih informacija možemo samo zaključiti kako je moguće da su kroz neko od predavanja u tim kolegijima na neki način spominjali inkluziju i učenike s teškoćama te je isto studentima ostalo u sjećanju.

### 3.2. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom mjeseca ožujka, travnja i svibnja 2018. godine na pet učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Kontakt s ispitanicima inicirao se putem dekana, prodekana ili pročelnika za nastavu na svakom pojedinom studiju te nastavnika koji su im predavali/predaju kolegije iz područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Nakon dobivene suglasnosti, studentima u Rijeci i Osijeku prosljeđena je online verzija anketnog upitnika na zajedničke email adrese studijskih godina. U Pulu i Zadar upitnici su bili poslani poštom. Uz veliku pomoć dekanice Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Puli, izv. prof. dr. sc. Mirjane Radetić - Paić te profesorice Sveučilišta u Zadru - Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, izv. prof. dr. sc. Smiljane Zrilić upitnike su ispunili studenti na navedenim sveučilištima te su isti poslani natrag poštom. Ispunjavanje anketnih upitnika sa studentima učiteljskog studija u Zagrebu proveli smo osobno uz pomoć i ustupanje dijela termina nastave

dekana, izv. prof. dr. sc. Siniše Opića. Studentima su prije ispunjavanja upitnika dane upute te su ukratko pojašnjeni svrha i cilj istraživanja. Sudjelovanje u istraživanju bilo je na dobrovoljnoj osnovi te je osigurana anonimnost podataka.

### 3.3. Mjerni instrument

Mjerni instrument korišten u ovom radu bio je anketni upitnik u tiskanom formatu te njegova online inačica. Upitnik je izrađen posebno za potrebe ovog istraživanja te se svi rezultati i zaključci u ovom radu zasnivaju na informacijama prikupljenima njime. Anketni upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio odnosi se na prikupljanje općih podataka i sadrži pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, a koja se odnose na opis ispitanika te informacije o njihovom formalnom obrazovanju (*Naziv studija, Godina studija, Godina 1. upisa na studij, Prosječna ocjena na studiju, Prvi izbor studija, Mjesto kontakta s osobama s teškoćama, Iskustvo ispitanika s osobama s teškoćama prema vrsti teškoće, Susret s učenicima s teškoćama na vježbama u školi, Nazivi kolegija vezanih uz osobe s teškoćama u razvoju*). Drugi dio upitnika sastoji se od ukupno 50 čestica podijeljenih u dva dijela, a odnosi se na stavove ispitanika o inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, njihovu samoprocjenu percipirane profesionalne kompetencije te znanje i informiranost o temi. Čestice su prezentirane u obliku tvrdnji. Prvi dio je sadržavao 32 tvrdnje pozitivnog i negativnog stava, a budući je ljestvica stajališta bila jednosmjerna, o tome se vodilo računa prilikom unosa i statističke obrade podataka kako je navedeno i u Priručniku za metodologiju istraživačkog rad (2010) autora Tkalc Verčić i suradnika. Ljestvica stajališta formirana je prema Likertovoj 5-stupanjskoj numeričkoj ljestvici (*u potpunosti se slažem - 5, djelomično se slažem - 4, niti se slažem niti se ne slažem - 3, djelomično se slažem - 2, u potpunosti se ne slažem - 1*).

Tvrdnje su sljedeće:

1. Smatram da je odgovornost prilagodbe nastavnog procesa za učenike s teškoćama u razvoju na učiteljici.
2. U redovno obrazovanje može se uspješno uključiti samo učenik bez teškoća u razvoju.
3. Teško bi mi bilo raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.
4. Nastavne oblike i metode rada u svome budućem radu ću prilagođavati većini učenika, a ne pojedinim učenicima.



5. Ne znam kako pristupiti učenicima s teškoćama u razvoju.
6. Nije odgovornost učitelja učiniti prilagodbe u nastavi za učenike s teškoćama u razvoju.
7. Učenicima s teškoćama treba postavljati jednake obrazovne zahtjeve kao i svim drugim učenicima.
8. Mogu zamisliti kako u budućem radu, nastavne sadržaje koje ću predavati, prilagoditi učenicima s teškoćama u razvoju.
9. Prilagodba nastave učenicima s teškoćama u razvoju smanjuje njezinu kvalitetu.
10. Znala bih što učiniti kada bi učenik na mojoj nastavi doživio epileptični napad ili pao u dijabetičku komu.
11. Ako ću u razredu imati učenika s teškoćom kojem ću prilagođavati nastavu, drugi učenici će biti zakinuti.
12. Od prilagodbe nastave i nastavnih materijala učenicima s teškoćama korist imaju samo učenici s teškoćama.
13. Nastojim imati što kraće kontakte s učenicima s teškoćama u razvoju.
14. Sprema sam pružiti potporu učenicima s teškoćama u razvoju u korištenju prilagođenih tehnologija u nastavnom procesu.
15. Smatram se potpuno osposobljenom za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama u razvoju.
16. Osjećala bih se dobro kada bih poučavala učenike s teškoćama u razvoju.
17. Razredni učitelji ne mogu udovoljiti zahtjevima rada s učenicima s teškoćama u razvoju.
18. Smatram da u opisu mog radnog mjesta nije poučavanje učenika s teškoćama u razvoju.
19. Ne osjećam se pripremljeno poučavati učenike s teškoćama u razvoju u redovitoj nastavi.
20. Ne osjećam se pripremljeno za prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika s teškoćama u razvoju.
21. Učenicima s disleksijom treba prilagođeni program kako bi mogli završiti redovnu osnovnu školu.
22. Prilagodba nastave učenicima s teškoćama u razvoju nije isplativa - zahtjeva mnogo truda, a radi se o svega nekoliko učenika.
23. Prema učenicima s teškoćama u razvoju treba pristupati individualizirano.

24. Imam osjećaj da ne bih mogla pomoći učenicima s teškoćama u razvoju u njihovom obrazovanju i razvoju.
25. Žao mi je učenika s teškoćama u razvoju.
26. Učenici s ADHD-om ne bi se trebali uključiti u redovno obrazovanje.
27. Sprema sam, u budućem radu, koristiti različite načine komunikacije s učenicima s teškoćama u razvoju.
28. Učenici s ADHD-om samo ometaju nastavni proces.
29. Sprema sam izdvojiti više vremena u pripremanju za rad u razredu u kojem je učenik s teškoćama u razvoju.
30. Strah me hoću li postupiti ispravno prema učenicima s teškoćama u razvoju.
31. Edukacijski rehabilitator je jedini stručnjak u školi koji treba raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.
32. Smatram da je odgovornost prilagodbe nastavnog procesa za učenike s teškoćama u razvoju na stručnim suradnicima u školi.

Drugi dio sastojao se od 18 tvrdnji kojima se isključivo ispitivalo znanje i informiranost, a ispitanici su trebali odrediti je li tvrdnja točna ili netočna.

Tvrdnje su sljedeće:

1. Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje.
2. Disleksija je izgovor za lijenost.
3. Učenici koji mucaju trebali bi biti oslobođeni javnih usmenih prezentacija.
4. U osnovnoškolskom obrazovanju mnogo je lakše osigurati dostupnost informacija slijepim nego slabovidnim studentima.
5. Disleksija je bolest.
6. Gluhi učenici ne mogu svladati strane jezike.
7. Učenici s disleksijom nemaju teškoća u nastavi matematike.
8. Slijepi učenici bolje čuju u odnosu na ostale učenike.
9. Bliješteći i titrajući sadržaji na web-u mogu kod učenika s epilepsijom izazvati epileptički napad.
10. Učenicima s disleksijom potrebno je samo ponekad produžiti vrijeme pisanja testova.
11. Učenicima koji imaju dijabetes, iz higijenskih razloga, ne smije se omogućiti da se bodu u školi kako bi mjerili šećer.

12. Edukacijski rehabilitatori su stručnjaci koji rade isključivo u posebnim školama.
13. Individualizirane odgojno-obrazovne programe za učenika s teškoćama u razvoju piše stručna služba škole.
14. Prilagođene programe u redovnim školama imaju samo učenici s intelektualnim teškoćama.
15. Prilagođeni programi za pojedinog učenika obuhvaćaju sve nastavne predmete.
16. Jednom izrađen prilagođeni program za nekog učenika, moguće je primijeniti u radu s drugim učenicima s teškoćama u razvoju.
17. Logoped je stručnjak koji radi prilagodbe u nastavi za učenike s teškoćama.
18. Individualizirani i individualni pristup u radu su jedno te isto.

### 3.4. Metode obrade podataka

Izvršen je unos podataka u računalni program Microsoft Excel u kojem je učinjena i djelomična obrada podataka (opis uzorka), dok je ostatak obrade podataka proveden uz pomoć programa IBM SPSS Statistics. Budući da je svih 50 čestica bilo formulirano u obliku tvrdnji (32 tvrdnje- jednosmjerna ljestvica pozitivnog i negativnog stava, 18 tvrdnji - točno/netočno) prilikom unosa podataka u Excel bazu rezultata vodilo se računa da pozitivan i točan odgovor uvijek nosi veći broj bodova („okrenuli“ smo rezultate) što nam je u kasnijoj fazi obrade podataka i analizi rezultata diktiralo kako viši rezultat ujedno znači i povoljniji rezultat.

U radu je korištena deskriptivna statistika koja obuhvaća postupke grupiranja većeg broja informacija i služi isključivo za sistematiziranje i opisivanje neke pojave, t-test za određivanje statističke značajnosti razlike između dva nezavisna uzorka, preciznije ispitanika iz Zagreba i Zadra, ispitanika 4. i 5. godine studija te onih ispitanika kojima je učiteljski studij bio prvi izbor prilikom odabira studija i onih kojima nije. Također je izračunat i hi-kvadrat test za skalu na kojoj su postojale dvije mogućnosti odgovora: TOČNO i NETOČNO, kako bismo utvrdili odstupaju li frekvencije odgovora ispitanika od poželjnih.

## 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

### 4.1. Usporedba srednjih vrijednosti

Izvršena je usporedba rezultata cijelog uzorka ispitanika s obzirom na srednju vrijednost (MID RANGE) skala svih 50 tvrdnji. Budući da su rezultati bili podijeljeni u dvije različite skale, različitog sustava bodovanja, postupak određivanja srednje vrijednosti bio je sljedeći:

Tablica 8: Postupak izračuna srednje vrijednosti obiju skala

	<i>MAX</i>	<i>MIN</i>
<i>I. dio</i>	<i>32 tvrdnje x 5 = 160</i>	<i>32 tvrdnje x 1 = 32</i>
<i>II. dio</i>	<i>18 tvrdnji x 2 = 36</i>	<i>18 tvrdnji x 1 = 18</i>
<i>ukupno MAX/ MIN</i>	<i>= 196</i>	<i>= 50</i>

Srednja vrijednost skala:

$$M = \frac{MAX+MIN}{2} = \frac{196+50}{2} = \frac{246}{2} = \mathbf{123}$$

Za ukupan maksimalni rezultat zbrojeni su umnošci broja tvrdnji sa svake od skala s maksimalnom mogućom vrijednosti odgovora za pojedinu tvrdnju na pripadajućoj skali. Isto je učinjeno i za ukupni minimalni rezultat koristeći umnoške broja tvrdnji sa svake skale i minimalnu moguću vrijednost koja odgovara svakoj pojedinoj skali (Tablica 8). Srednja vrijednost (M=123) predstavlja neutralnu vrijednost te sve rezultate ispitanika koji se kreću ispod te vrijednosti, odnosno u negativnom smjeru, smatramo nepovoljnima, s naglaskom da što su udaljeniji od srednje vrijednosti to su rezultati lošiji. Istovjetno tome, što su rezultati više iznad vrijednosti od 123, odnosno, ako se kreću u pozitivnom smjeru, to su oni povoljniji.

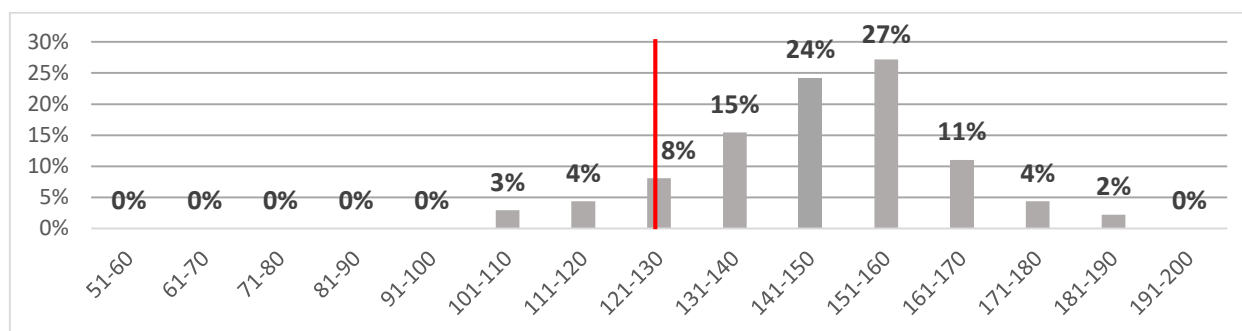
Tablicom 9, koja slijedi, prikazani su ukupni rezultati svih ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju. Radi bolje preglednosti rezultata isti su grupirani u tablice prema učiteljskim studijima, redom u Zagrebu (ispitanici od 101 do 148), Rijeci (ispitanici od 201 do 206), Osijeku (ispitanici od 301 do 314), Puli (ispitanici od 401 do 425) te u Zadru (ispitanici od 501 do 550).

Tablica 9: Ukupni rezultati ispitanika grupirani prema učiteljskim studijima (Zagreb, Rijeka, Osijek, Pula i Zadar)

ZAGREB		RIJEKA		OSIJEK		PULA		ZADAR	
Šifra ispitanika	Ukupan rezultat ispitanika	Šifra ispitanika	Ukupan rezultat ispitanika	Šifra ispitanika	Ukupan rezultat ispitanika	Šifra ispitanika	Ukupan rezultat ispitanika	Šifra ispitanika	Ukupan rezultat ispitanika
101	154	201	156	301	130	401	167	501	135
102	132	202	159	302	158	402	145	502	147
103	123	203	146	303	142	403	114	503	151
104	145	204	117	304	149	404	153	504	162
105	129	205	136			405	152	505	173
106	104	206	120			406	141	506	172
107	160					407	104	507	135
108	140					408	117	508	150
109	143					409	148	509	160
110	135					410	152	510	152
111	123					412	138	511	138
112	178					413	127	512	145
113	141					414	131	513	149
114	135					415	148	514	160
115	169					416	158	515	140
116	151					417	150	516	157
117	146					418	168	517	163
118	150					419	127	518	159
119	150					420	144	519	131
120	129					421	145	520	154
121	153					422	159	521	156
122	113					423	127	522	181
123	137					424	161	523	183
124	171					425	151	524	154
125	132							525	150
126	151							526	139
127	175							527	146
128	148							528	165
129	156							529	149
130	140							530	143
131	152							531	153
132	159							532	149
133	159							533	142
134	143							534	142
135	137							535	110
136	153							536	157
137	131							537	145
138	158							538	163
139	150							539	158
140	121							540	159
141	140							541	126
142	146							542	159
143	156							543	126
144	144							544	154
145	138							545	161
146	164							546	182
147	164							547	169
148	171							548	163
								549	161
								550	112
								551	109
								552	167
								553	153
								554	137

Tablicom 9 prikazano je koliki su rezultati svakog ispitanika. Uvidom u spomenutu tablicu možemo iščitati kako je svega nekoliko ispitanika (šifra i rezultat ispitanika istaknuti su u sivim poljima) postiglo rezultate niže od izračunate srednje vrijednosti obiju skala ( $M=123$ ) te kako je velika većina ispitanika postigla povoljne rezultate. Dodatan prikaz potonjih rezultata vidljiv je na Slici 10, koja predstavlja grafički prikaz zastupljenosti rezultata ispitanika prema visini rezultata.

Slika 10: Grafički prikaz rezultata svih ispitanika u istraživanju



Pregledom Slike 10 zaključujemo kako je najveći udio ukupnih rezultata ispitanika viših vrijednosti od  $M=123$ , odnosno, da se kreću u pozitivnom smjeru te ih smatramo povoljnima.

Slijedi Tablica 9a kojom su još detaljnije prikazani dobiveni rezultati te je u njoj izdvojen ukupni prosječni rezultat svih ispitanika te ukupni prosječni rezultati za svako od Sveučilišta čiji su ispitanici sudjelovali u ovom istraživanju.

Tablica 9a: Prosječan rezultat svih ispitanika i prosječni rezultati za svako od Sveučilišta

<i>Prosječan rezultat svih ispitanika</i>	<i>Prosječan rezultat ispitanika Sveučilišta u Zagrebu</i>	<i>Prosječan rezultat ispitanika Sveučilišta u Rijeci</i>	<i>Prosječan rezultat ispitanika Sveučilišta u Osijeku</i>	<i>Prosječan rezultat ispitanika Sveučilišta u Puli</i>	<i>Prosječan rezultat ispitanika Sveučilišta u Zadru</i>
147	146	139	145	143	151

Prosječan rezultat svih ispitanika iznosi 147 (ukupan rezultat ispitanika/ ukupan broj ispitanika) te je on iznad ukupne prosječne vrijednosti obiju skala ( $M=123$ ) iz čega

zaključujemo kako je rezultat čitavog uzorka također povoljan (Tablica 9a). Iznadprosječan rezultat svih ispitanika i nije neko iznenađenje s obzirom na to da više od 90% ispitanika ima povoljan pojedinačni ukupni rezultat.

Do gotovo istog zaključka dolazimo daljnjim pregledom Tablice 8a i prosječnih rezultata za svako pojedino Sveučilište. Prosječni rezultati za svako od Sveučilišta, obuhvaćenih istraživanjem, iznimno su povoljni te su gotovo podjednake vrijednosti kao i ukupan prosječni rezultat što znači da nije bilo prevelikih razlika između rezultata. Drugim riječima, ispitanici različitih Sveučilišta postigli su približno jednake rezultate. Viši rezultat od prosječnog postigli su jedino ispitanici Sveučilišta u Zadru što tumačimo činjenicom da studenti na učiteljskom studiju u Zadru, za razliku od svih ostalih ispitanika, imaju više od jednog obveznog kolegija s područja rada s učenicima s teškoćama u razvoju te isto tako, nekoliko mogućnosti izbornih kolegija na tu temu, kroz pet godina svojeg formalnog obrazovanja.

Na isti način kao i za srednju vrijednost obiju skala izračunate su srednje vrijednosti za svaku od podskala; Skala percipirane profesionalne kompetentnosti, Skala znanja i informiranosti o učenicima s teškoćama u razvoju te Skala stavova o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju (Tablica 10). Slijedom toga srednje vrijednosti svake od podskala su sljedeće:

Tablica 10: Postupak izračuna srednje vrijednosti za svaku podskalu; Skala percipirane profesionalne kompetentnosti, Skala znanja i informiranosti o učenicima s teškoćama u razvoju te Skala stavova o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju

	<i>MAX</i>	<i>MIN</i>	<i>Rezultat srednje vrijednosti</i> $\frac{MAX + MIN}{2} = M$
<i>Stavovi</i>	$MAX (5 \times 16) = 80$	$MIN (1 \times 16) = 16$	$\frac{80 + 16}{2} = 48$
<i>Znanje i informiranost</i>	$MAX (5 \times 4) + (2 \times 18) = 56$	$MIN (1 \times 4) + (1 \times 18) = 22$	$\frac{56 + 22}{2} = 39$
<i>Percipirana profesionalna kompetentnosti</i>	$MAX (5 \times 12) = 60$	$MIN (1 \times 12) = 12$	$\frac{60 + 12}{2} = 36$

Tablicom 10 prikazane su srednje vrijednosti za svaku od navedenih podskala tvrdnji, izračunate na isti način kao za ukupan rezultat.

Kako bismo dobili uvid u to kakvi su rezultati ispitanika, izračunati su minimalni i maksimalni rezultati, aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku od podskala pojedinačno (Tablica 11).

Tablica 11: Podaci analize deskriptivne statistike prema skalama

	<i>Broj ispitanika (N)</i>	<i>Srednja vrijednost skale (M)</i>	<i>MIN rezultat ispitanika</i>	<i>MAX rezultat ispitanika</i>	<i>Aritmetička sredina rezultata (AS)</i>	<i>Standardna devijacija (SD)</i>	<i>Koef. varijacije (V)</i>
<i>Znanje i informiranost</i>	136	39	33	53	44,75	3,64	8%
<i>Stavovi</i>	136	48	31	77	62,00	8,56	14%
<i>Percipirana prof. kompetentnosti</i>	136	36	21	58	40,26	7,31	18%

Uvidom u Tablice 10 i 11 možemo iščitati kako su minimalni rezultati ispitanika na pojedinim podskalama uvelike iznad minimalnih vrijednosti podskala, dok su maksimalni rezultati ispitanika na pojedinim podskalama gotovo u visini maksimalnih vrijednosti podskala. Najpovoljnije rezultate ispitanici su postigli na Skali stavova gdje je aritmetička sredina rezultata ispitanika najviše udaljena iznad pripadajuće srednje vrijednosti podskale stavova. Najmanja udaljenost aritmetičke sredine i srednje vrijednosti skale uz koju je vezana odnosi se na percipiranu profesionalnu kompetenciju. Usudili bismo se reći kako su ovakvi rezultati pomalo proturječni te bi bilo za očekivati kako će pozitivni stavovi o učenicima s teškoćama u razvoju doprinijeti nešto višoj osobnoj percepciji profesionalne kompetentnosti. Također, određenu poveznicu ovakvih rezultata nalazimo s istraživanjem autorica Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) koje na kraju istog zaključuju da je nužno potrebno kontinuirano stručno usavršavanje i stjecanje dodatnih stručnih znanja o teškoćama i sustavima podrške. Uz to, rezultati koji ukazuju na iznimno pozitivne stavove prema djeci s teškoćama u razvoju mogu biti i rezultat davanja društveno prihvatljivih odgovora, dok se eventualno stvarno stanje ogleda upravo u rezultatima percipirane profesionalne kompetentnosti i činjenice kako se dio ispitanika ovog istraživanja ipak ne osjeća posve spremnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.



Dodatnim uvidom u Tablicu 11 vidljivo je kako su sve tri aritmetičke sredine podskala (*AS Skale percipirane profesionalne kompetentnosti* = 40,26, *AS Skale znanja i informiranosti o učenicima s teškoćama u razvoju* = 44,75 te *AS Skale stavova o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju* = 62,00) viših vrijednosti od pripadajućih srednjih vrijednosti za pojedinu skalu što znači kako su rezultati naših ispitanika na pojedinim podskalama povoljniji u odnosu na srednju vrijednost svake od podskala. Također, standardne devijacije koje se vežu na potonje aritmetičke sredine vrlo su niskih vrijednosti, s obzirom na mogući raspon rezultata, što upućuje na malu raspršenost rezultata, odnosno na veliko međusobno slaganje ispitanika. Još jedna od važnih mjera je i koeficijent varijacije ( $V = \frac{SD}{AS} \times 100$ ) koji nam govori o reprezentativnosti aritmetičke sredine. Aritmetička sredina je dobar reprezentant rezultata ako je ispod 25%. Koeficijenti varijacije (*V Skale percipirane profesionalne kompetentnosti* = 18%, *V Skale znanja i informiranosti o učenicima s teškoćama u razvoju* = 8% te *V Skale stavova o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju* = 14%) su ispod 25% te time također potvrđujemo kako su pojedinačne aritmetičke sredine dobar reprezentant svojih rezultata.

Dobiveni rezultati govore suprotno od naše postavljene hipoteze; kako će studenti završnih godina učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj nisko samoprocjenjivati svoju osposobljenost za budući rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

#### 4.2. T-test za nezavisne varijable

Podatke dobivene kroz odgovore ispitanika na 32 tvrdnje (skala Likertovog tipa od 5 stupnjeva) testirali smo t-testom (za nezavisne varijable) kako bismo utvrdili postoje li statistički značajne razlike u znanju i informiranosti, percipiranoj profesionalnoj kompetentnosti te stavovima o inkluzivnoj praksi između ispitanika u Zagrebu i Zadru, između ispitanika 4. i 5. godine te također između onih kojima je učiteljski studij bio prvi izbor i onih kojima nije.

Prije samog pregleda dobivenih rezultata, na varijablama na kojima je utvrđena statistički značajna razlika među ispitanicima, podsjećamo kako se prilikom unosa podataka u Excel bazu rezultata vodilo računa da pozitivan i točan odgovor uvijek nosi veći broj bodova („okrenuli“ smo rezultate) te nam je to u fazi obrade podataka i analizi rezultata diktiralo kako viši rezultat ujedno znači i povoljniji rezultat.

Tablicom 12 prikazane su varijable na kojima je utvrđena statistički značajna razlika među ispitanicima, dok su Tablicom 12a prikazani rezultati t testa za iste tvrdnje s ciljem daljnjeg tumačenja utvrđenih razlika.

Tablica 12: T-test nezavisnih varijabli: (Učiteljski studiji u Zagrebu i Zadru)

TVRDNJA	t	df	Sig. (2-tailed)
○ <i>Teško bi mi bilo raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	-2,796	100	,006
○ <i>Ne znam kako pristupiti učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	-3,392	100	,001
○ <i>Spremna sam pružiti potporu učenicima s teškoćama u razvoju u korištenju prilagođenih tehnologija u nastavnom procesu.</i>	-2,226	100	,028
○ <i>Osjećala bih se dobro kada bih poučavala učenike s teškoćama u razvoju.</i>	-2,046	100	,043
○ <i>Ne osjećam se pripremljeno za prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika s teškoćama u razvoju.</i>	-2,968	100	,004
○ <i>Prilagodba nastave učenicima s teškoćama u razvoju nije isplativa - zahtjeva mnogo truda, a radi se o svega nekoliko učenika.</i>	-2,290	100	,024

Tablica 12a: Grupni statistički pokazatelji za učiteljske studije u Zagrebu i Zadru

TVRDNJA	NAZIV FAKULTETA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
○ <i>Teško bi mi bilo raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	Zagreb	48	2,65	1,062	,153
	Zadar	54	<b>3,28</b>	1,204	,164
○ <i>Ne znam kako pristupiti učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	Zagreb	48	2,92	1,127	,163
	Zadar	54	<b>3,63</b>	,996	,136
○ <i>Spremna sam pružiti potporu učenicima s teškoćama u razvoju u korištenju prilagođenih tehnologija u nastavnom procesu.</i>	Zagreb	48	4,25	1,194	,172
	Zadar	54	<b>4,67</b>	,644	,088
○ <i>Osjećala bih se dobro kada bih poučavala učenike s teškoćama u razvoju.</i>	Zagreb	48	3,88	1,024	,148
	Zadar	54	<b>4,26</b>	,873	,119
○ <i>Ne osjećam se pripremljeno za prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika s teškoćama u razvoju.</i>	Zagreb	48	2,46	1,148	,166
	Zadar	54	<b>3,13</b>	1,133	,154
○ <i>Prilagodba nastave učenicima s teškoćama u razvoju nije isplativa - zahtjeva mnogo truda, a radi se o svega nekoliko učenika.</i>	Zagreb	48	4,38	1,104	,159
	Zadar	54	<b>4,78</b>	,634	,086

Tablicom 12 prikazano je šest tvrdnji čije su značajnosti razlika bile ispod 5% (Sig (2-tailed)  $\leq 0,05$ ) na temelju čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima, kod prikazanih tvrdnji, između ispitanika s učiteljskih studija sa Sveučilišta u Zagrebu i Zadru.

Prvih pet tvrdnji se odnosi na percipiranu profesionalnu kompetentnosti dok se zadnja tvrdnja odnosi na stav o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Temeljem aritmetičkih sredina (Tablica 12a; vrijednost Mean), možemo zaključiti da ispitanici učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu imaju nižu razinu percipirane profesionalne kompetentnosti za pristup i rad s učenicima s teškoćama te se ne osjećaju spremnima za prilagođavanje nastavnog procesa učenicima s teškoćama. Također, ispitanici s učiteljskog studija u Zagrebu stava su kako prilagodbe nastave učenicima s teškoćama u razvoju nisu isplative, jer se radi o svega nekoliko učenika, a istovremeno zahtijevaju mnogo truda. S druge strane, aritmetičke sredine rezultata pokazuju kako zadarski studenti realiziraju bolje rezultate na svih šest varijabli. Navode kako im ne bi bilo teško raditi s učenicima s teškoćama te bi znali kako im pristupiti. Isto tako, osjećaju se pripremljeno za prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika s teškoćama te su spremni i na korištenje prilagođenih tehnologija u nastavnom procesu. Ovakve rezultate tumačimo činjenicom kako studenti na učiteljskom studiju u Zadru, za razliku od onih s učiteljskog studija u Zagrebu, imaju više od jednog obveznog kolegija s područja rada s učenicima s teškoćama u razvoju te isto tako, nekoliko mogućnosti izbornih kolegija kroz pet godina svojeg formalnog obrazovanja. Dobiveni rezultati, iako ne razlikuju ispitanike prema mjestu studija, donekle odgovaraju navodima nekih dosadašnjih istraživanja, ranije spominjanih u teorijskom dijelu ovog rada. Istraživanjem Bouillet i Bukvić (2015), čiji je cilj bio utvrditi razlike u mišljenjima studenata različitih godina učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, također je utvrđeno da se studenti različitih godina i zaposleni učitelji međusobno značajno razlikuju u mišljenju o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Ono što je zanimljivo za naglasiti jest da su mišljenja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama studenata završne godine i zaposlenih učitelja nepovoljnija u odnosu na mišljenja studenata prve i treće godine studija (Bouillet, Bukvić, 2015). Upravo takvi rezultati idu u prilog i rezultatima našeg istraživanja te ukazuju na nedovoljnu pripremljenost budućih učitelja za rad u inkluzivnom razredu. Zanimljivo bi bilo utvrditi jesu li upravo naši ispitanici završnih godina učiteljskog studija u Zagrebu isti oni ispitanici 1. godine učiteljskog studija u Zagrebu iz istraživanja Bouillet i Bukvić iz 2015. godine jer bi nam to ukazivalo na činjenicu stvaranja sve negativnijih stavova i mišljenja o

obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama s protokom vremena na studiju. Stavovi su ti na koje se najteže utječe te je prije svega potrebna dobra teorijska osnova kako bi novi, pozitivniji stavovi o inkluzivnoj praksi imali čvrste temelje. Uz to, važan je i kontinuitet rada na izgradnji pozitivnih stavova koji bi morao biti prisutan tijekom cijelog studija. Zaista je zabrinjavajuća činjenica da studenti na početku studija imaju pozitivnije stavove prema inkluziji nego što to imaju po završetku studija i nakon zaposlenja. Međutim, ova tema bila bi izvrsna polazna ideja za neko novo, možda i longitudinalno, istraživanje čiji bi cilj bio utvrditi početne motive upisa učiteljskog studija te praćenje istih kroz sve godine studija, ali i nakon nekoliko godina rada u samoj praksi.

Odgovori na preostale tvrdnje, njih dvadeset i šest, nisu se pokazali statistički značajno različitim s obzirom na ove dvije grupe ispitanika. Ispitanici iz Pule, Rijeke i Osijeka nisu bili obuhvaćeni ovom obradom zbog premalog broja ispitanika.

Tablica 13: T-test nezavisnih varijabli: (studenti 4. i 5. godine studija)

<b>TVRDNJA</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
○ <i>Ne znam kako pristupiti učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	-2,004	134	,047
○ <i>Imam osjećaj da ne bih mogla pomoći učenicima s teškoćama u razvoju u njihovom obrazovanju i razvoju.</i>	-2,302	134	,023
○ <i>Učenici s ADHD-om samo ometaju nastavni proces.</i>	1,966	134	,051

Tablica 13a: Grupni statistički pokazatelji za ispitanike 4. i 5. godine studija

<b>TVRDNJA</b>	<b>GODINA STUDIJA</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
○ <i>Ne znam kako pristupiti učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	4. godina	87	3,26	1,166	,125
	5. godina	49	<b>3,65</b>	,925	,132
○ <i>Imam osjećaj da ne bih mogla pomoći učenicima s teškoćama u razvoju u njihovom obrazovanju i razvoju.</i>	4. godina	87	3,45	1,274	,137
	5. godina	49	<b>3,92</b>	,862	,123
○ <i>Učenici s ADHD-om samo ometaju nastavni proces.</i>	4. godina	87	<b>4,25</b>	1,014	,109
	5. godina	49	3,90	1,005	,144

U Tablici 13a jasno možemo iščitati kako su aritmetičke sredine kod dvije tvrdnje više među ispitanicima 5. godine studija, a kod posljednje tvrdnje je situacija suprotna i viša je kod

ispitanika 4. godine. Tablicom 13 prikazane su tri tvrdnje, od kojih su kod prve dvije tvrdnje značajnosti razlika bile ispod 5% ( $\text{Sig (2-tailed)} \leq 0,05$ ), dok je kod treće tvrdnje značajnost razlika na samoj granici značajnosti. Na temelju tih rezultata zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u odgovorima na navedene dvije tvrdnje između studenata 4. i 5. godine na čitavom uzorku. Budući da je statistička značajnost treće tvrdnje (*Učenici s ADHD-om samo ometaju nastavni proces.*) na samoj granici značajnosti, ne bismo govorili o tome kao nečemu gdje se odgovori ispitanika 4. i 5. godine učiteljskih studija bitno razlikuju. Na temelju podataka iz Tablica 13 i 13a zaključujemo kako se studenti 4. godine osjećaju manje kompetentnima u pogledu pristupa i pomoći učenicima s teškoćama u razvoju, dok su studenti 5. godine čvršćeg stava kako učenici s ADHD-om ometaju nastavni proces. Ove rezultate tumačimo činjenicom kako možda studenti 4. godine još nisu imali dovoljno direktnog iskustva s učenicima s teškoćama u razvoju, a istovremeno i premalo kolegija za stjecanje teorijskih znanja te se samim time ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama. Stav studenata 5. godine objašnjavamo na način kako su također zbog pomanjkanja teorijske podloge o samoj teškoći i nedovoljne izloženosti radu u razredu s djecom s ADHD-om stava da su ona samo ometajući faktor u nastavnom procesu. Učenici s ADHD-om za studente vjerojatno predstavljaju dodatni izazov na koji nerijetko ni učitelji, koji su već u praksi, nemaju odgovor. Istraživanje čiji rezultati donekle idu u prilog rezultatima našeg istraživanja jest ono Sanje Skočić Mihić i suradnika (2016) u kojem se naglašava kako uvjerenje odnosno stav o tome kako inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju inkluzivnih vrijednosti kod svih učenika uključenih u nastavni proces, snažno određuje i spremnost učitelja za provođenje prilagodbi u poučavanju učenika s teškoćama u razvoju te razvijanju inkluzivnog razrednog ozračja. Vođeni time, ponovno ćemo se osvrnuti i na rezultate već ranije spomenutog istraživanja Bouillet i Bukvić iz 2015. godine. Tim istraživanjem, između ostalog, utvrđena je razlika u mišljenjima studenata 3. i 5. godine učiteljskog studija u sva četiri mjerna aspekta (dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama, problemi učenika s teškoćama, dobrobit inkluzije za sve učenike i utjecaj teškoća učenika na vođenje razrednog odjela) gdje su mišljenja studenata 3. godine studija bila znatno povoljnija u odnosu na studente završne godine studija (Bouillet, Bukvić, 2015). Autorice (2015) navode da je razlog tome činjenica što su studenti 3. godine studija netom prije sudjelovanja u istraživanju odslušali kolegij vezan uz inkluzivni odgoj i obrazovanje. Upravo to ide u prilog i našim tvrdnjama, ali i rezultatima, još jednom potvrđujući kako obrazovanje (teorijska osnova) pozitivno utječe na promjenu stavova, u ovom slučaju na razvoj pozitivnih stavova prema inkluziji u najširem smislu te riječi. Također, potvrđujemo kako je važan čimbenik u

kreiranju, ali i održavanju pozitivnih stavova i samo vrijeme. Studenti 5. godine (Bouillet, Bukvić, 2015) također su slušali navedeni kolegij, ali je od tog vremena prošlo dvije godine unutar kojih očigledno nije bilo dovoljno kontinuiranog učenja i rada na izgradnji pozitivnih stavova o inkluziji i njezinim dobrobitima.

Tablica 14: T-test nezavisnih varijabli: (Ispitanici prema preferenciji izbora studija)

<b>TVRDNJA</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
○ <i>Smatram se potpuno osposobljenom za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	2,030	134	0,044

Tablica 14a: Grupni statistički pokazatelji za ispitanike prema preferenciji izbora studija

<b>TVRDNJA</b>	<b>PREFERENCIJA STUDIJA</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
○ <i>Smatram se potpuno osposobljenom za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	DA	91	<b>2,95</b>	1,139	,119
	NE	45	2,53	1,057	,158

Tablicom 14 prikazana je samo jedna tvrdnja čija je značajnost razlika bila ispod 5% (Sig (2-tailed)  $\leq 0,05$ ) na temelju čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u odgovoru na jedno pitanje između ispitanika kojima je učiteljski studij bio prvi izbor i onih kojima nije. Preciznije, na temelju aritmetičke sredine (DA - 2,95 i NE - 2,53) vidljive u Tablici 14a, možemo zaključiti kako studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor imaju višu razinu samoprocjene spremnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Slučajnost ili ipak ne, zanimljivo je istaknuti kako je upravo ova tvrdnja pokazala statistički značajnu razliku odgovora između studenata kojima je učiteljski studij bio prvi izbor i onih kojima nije. Smatramo to poprilično razumljivim jer ako nekome nije bio prvi izbor poučavati učenike bez teškoća, onda je vrlo vjerojatno kako će se te osobe osjećati dodatno ne motivirane za rad i poučavanje učenika s teškoćama. Iako ne sasvim izravno, istraživanje autorice Šimić Šašić i sur. (2013) među ispitivanim čimbenicima važnima za izbor učiteljske profesije navode i varijablu „drugi izbor“. Iako je potonja varijabla u rezultatima predstavljala najmanje bitan čimbenik prilikom izbora učiteljske profesije, za 13% studenata ona je bilo izrazito važno, a za njih 10% važna. Rezultati ispitanika istraživanja u sklopu ovog diplomskog rada, kojima je

učiteljski studij bio prvi izbor, ukazuju na činjenicu kako isti imaju višu razinu samoprocjene spremnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Možemo pretpostaviti kako je to upravo iz razloga što iskreni intrinzičnim motivi (Šimić Šašić i sur., 2013) za odabir učiteljskog studija uvelike pridonose budućoj spremnosti za rad u inkluzivnom razredu i svakodnevnim, cjeloživotnim prilagođavanjem svojih postupaka rada zahtjevima pojedinih učenika i razreda u cijelosti. Spomenute autorice ističu i druga istraživanja (Marušić i sur., 2011 prema Šimić Šašić i sur., 2013) koja idu u prilog mišljenju kako je upravo preferencija izbora studija važna u kontekstu usporedbe studenata i pojašnjenju činjenice kako studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor imaju veću intrinzičnu motivaciju za rad, važnije im je da mogu utjecati na budućnost djece, imaju pozitivnije stavove za rad s djecom te su općenito zadovoljniji svojom profesijom.

#### 4.3. Hi-kvadrat test ( $\chi^2$ )

U želji dodatnog uvida u rezultate izračunat je i hi-kvadrat test za skalu na kojoj su postojale dvije mogućnosti odgovora: TOČNO i NETOČNO, kako bismo utvrdili odstupaju li frekvencije odgovora ispitanika od poželjnih. Ovdje se također vodilo računa da se prilikom unosa i obrade podataka te analize rezultata koriste „okrenute“ vrijednosti kada je to bilo potrebno. Drugim riječima, točni odgovori nosili su veći broj bodova, bez obzira jesu li oni u upitniku podrazumijevali odgovor TOČNO ili NETOČNO.

Ovim testom računamo vjerojatnost povezanosti odgovora, odnosno jesu li odgovori dani slučajno. U našem slučaju, kada bi odgovori bili dani posve slučajno, između ponuđenih odgovora točno i netočno, svaki odgovor očekivali bismo 68 puta ( $N=136$ ) tj. svaki od odgovora imao bi jednaku vjerojatnost ( $136/2$ ) ponavljanja. Rezultat vrijednosti hi-kvadrat testa govori nam o razlikama opažanih frekvencija te što je on veći to su i razlike među frekvencijama veće.

U nastavku su prikazani rezultati hi-kvadrat testa između nezavisnih varijabli. Točnije, između ispitanika iz Zagreba i Zadra, između ispitanika 4. i 5. godine studija te između ispitanika kojima je učiteljski studij bio prvi izbor i onih kojima nije. Izdvojene su samo one tvrdnje koje su se pokazale statistički značajnima u razlikama omjera odgovora s obzirom na nezavisnu varijablu.

U Tablici 15 prikazani su rezultati hi-kvadrat testa za jedinu tvrdnju čija je značajnost razlika bila ispod 5% (Asymptotic Significance (2-sided)  $\leq 0,05$ ).

Tablica 15: Rezultati hi-kvadrat testa za tvrdnju „Učenici koji mucaju trebali bi biti oslobođeni javnih usmenih prezentacija.“ između ispitanika u Zagrebu i Zadru

		<i>Učenici koji mucaju trebali bi biti oslobođeni javnih usmenih prezentacija.</i>		Ukupno
		<b>T</b>	<b>N</b>	
NAZIV FAKULTETA	<b>Zagreb</b>	5	43	48
	<b>Zadar</b>	17	37	54
Ukupno		22	80	102

	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
hi-kvadrat test	6,666 <sup>a</sup>	1	,010

---

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,35.

Uvidom u Tablicu 15 jasno je vidljivo kako postoji statistički značajna razlika u omjeru odgovora između ispitanika iz Zagreba i Zadra u pogledu tvrdnje „Učenici koji mucaju trebali bi biti oslobođeni javnih usmenih prezentacija.“ Ispitanici iz Zadra su statistički značajno češće na ovo pitanje davali odgovor „točno“ što je u ovom slučaju bio nepoželjan odgovor. Razlog ovakvog rezultatu možemo potražiti u psihološkom ili emocionalnom opravdanju, ali i neznanju pa su zaderski studenti možda pomislili kako bi oslobođanjem učenika, koji muca, od usmenog izlaganja, istog poštedjeli stresa prilikom javnog izlaganja.

Sljedeća tvrdnja koja je pokazala statistički značajnu razliku između odgovora ispitanika testirana je na varijabli godine studija, a glasila je: „Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje“. Rezultati hi-kvadrat testa za potonju tvrdnju prikazani su u Tablici 16.



Tablica 16: Rezultati hi-kvadrat testa za tvrdnju „Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje.“ između ispitanika 4.i 5. godine studija

		<i>Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje.</i>		Ukupno
		<b>T</b>	<b>N</b>	
GODINA STUDIJA	<b>4. godina</b>	32	55	87
	<b>5. godina</b>	29	20	49
Ukupno		61	75	136

	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymptotic Significance (2-sided)</b>
hi-kvadrat test	6,666 <sup>a</sup>	1	,010

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,98.

Iz Tablice 16 vidljivo je kako postoji statistički značajna razlika u omjeru odgovora između ispitanika 4. i 5. godine studija za tvrdnju „Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje“. Ispitanici 4. godine su statistički značajno češće na ovo pitanje davali odgovor „netočno“ što je u ovom slučaju bio poželjan odgovor. Ovakav rezultat ispitanika zanimljiv je iz razloga što bi se od studenata završne godine studija očekivalo da raspolažu sa širim i dubljim znanjima blisko vezanima uz buduću struku. Također, moguće je i upravo suprotno, kako su studenti 5. godine studija na vježbama u školama (kijih su imali više nego studenti 4. godine studija) viđali manje dobre primjere prakse gdje učenicima s motoričkim teškoćama zaista nisu uspijevali prilagoditi sve nastavne sadržaje. Pravi razlog ovakvog rezultata naših ispitanika moguće bi bilo utvrditi provođenjem kvalitativnog istraživanja, sličnog onomu koje su provele autorica Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) kojim se želio dobiti uvid u promišljanja učitelja o izazovima i preprekama inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. Uvidom u razmišljanja mogli bismo točnije utvrditi zašto postoje razlike u omjerima točnih odgovora na konkretnu tvrdnju između ispitanika 4. i 5. godine studija.

## 5. ZAKLJUČAK

Demokratsko društvo, u kakvom živimo danas, zahtijeva demokratizaciju svih njegovih sustava pa tako i sustava odgoja i obrazovanja. Demokratizacija obrazovanja, između ostalog, sačinjava i proces inkluzije čiji je cilj omogućavanje pristupa obrazovanju bez obzira na sve moguće različitosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Velik broj domaćih istraživanja (posebno onih kvalitativnih) na ovu temu, naglašava da je većina učitelja pozitivno reagirala na primjenu i provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama, ali sumnje u realne izgledе uspjeha tog procesa počinju kada na površinu isplivaju realni problemi poput nedostatka materijala, ljudskih resursa i sl., koje učitelji doživljavaju upravo u školama u kojima rade (Karamatić Brčić, 2012). Uz sve to, veliku, a usudili bismo se reći i najveću ulogu u cijelom procesu inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama ima formalno obrazovanje učitelja, ali i njihovi osobni stavovi o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

U pripreмноj fazi ovog diplomskog rada bili su istraženi nastavni planovi i programi 5 učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj te je sastavljen popis predmeta vezanih uz teorijska znanja o učenicima s teškoćama u razvoju različitih oštećenja te odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, za svaki od studija. Sam rad, u svom teorijskom dijelu, dotiče se objašnjavanja pojma inkluzije te prezentira najvažnije dokumente i odredbe nacionalnog zakonodavstva. Nadalje, analiza silabusa pojedinih kolegija poslužila je za opis trenutne situacije i potkrepljenje pretpostavke autorice kako su studenti učiteljskih studija u Hrvatskoj slabo osposobljeni za budući rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Na kraju teorijskog dijela ovog diplomskog rada opisana su neka dosadašnja istraživanja na području inkluzivne prakse u redovitim školama u Republici Hrvatskoj.

Ukupni rezultati usporedbe srednjih vrijednosti svih ispitanika ovog istraživanja govore kako je svega nekoliko ispitanika postiglo rezultate niže od izračunate srednje vrijednosti obiju skala ( $M=123$ ) te kako je velika većina ispitanika postigla povoljne rezultate. Rezultati ispitanika na pojedinim podskalama govore kako su minimalni rezultati ispitanika na pojedinim podskalama uvelike iznad minimalnih vrijednosti podskala, dok su maksimalni rezultati ispitanika na pojedinim podskalama gotovo u visini maksimalnih vrijednosti podskala.

T-testom za nezavisne varijable utvrđeno je kako ispitanici učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu imaju nižu razinu percipirane profesionalne kompetentnosti za pristup i rad s

učenicima s teškoćama te se ne osjećaju spremnima za prilagođavanje nastavnog procesa učenicima s teškoćama. Također, ispitanici s učiteljskog studija u Zagrebu stava su kako prilagodbe nastave učenicima s teškoćama u razvoju nisu isplative, jer se radi o svega nekoliko učenika, a istovremeno zahtijevaju mnogo truda. Suprotno njima, ispitanici sa studija u Zadru navode kako im ne bi bilo teško raditi s učenicima s teškoćama te bi znali kako im pristupiti. Isto tako, osjećaju se pripremljeno za prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika s teškoćama te su spremni i na korištenje prilagođenih tehnologija u nastavnom procesu. Kada je riječ o godini studija, studenti 4. godine osjećaju se manje kompetentnima u pogledu pristupa i pomoći učenicima s teškoćama u razvoju, dok su studenti 5. godine čvršćeg stava kako učenici s ADHD-om ometaju nastavni proces. Posljednja varijabla t-testa odnosila se na izbor studija te su rezultati pokazali kako studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor imaju višu razinu samoprocjene spremnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Hi-kvadrat testom željeli smo saznati odstupaju li frekvencije odgovora ispitanika od poželjnih pa tako u pogledu tvrdnje „*Učenici koji mučaju trebali bi biti oslobođeni javnih usmenih prezentacija*“ ispitanici iz Zadra statistički su značajno češće davali odgovor „točno“ što je u ovom slučaju bio nepoželjan odgovor. Za tvrdnju „*Učenicima s motoričkim teškoćama nije moguće prilagoditi sve nastavne sadržaje*“ ispitanici 4. godine su statistički značajno češće davali odgovor „netočno“ koji je bio poželjan odgovor.

Ovi rezultati ukazuje na suprotno od naše postavljene hipoteze; kako će studenti završnih godina učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj nisko samoprocjenjivati svoju osposobljenost za budući rad s učenicima s teškoćama u razvoju te je ona iz tog razloga i odbačena.

Ograničenja ovog istraživanja su prije svega mali uzorak i prevelika zastupljenost studenata iz Zagreba i Zadra u odnosu na ostale sudionike istraživanja. Također, uvijek postoji pitanje jesu li studenti bili skloni davati društveno poželjne odgovore ne bi li, dajući iskrene odgovore, sami sebe stavili u kontekst kako učitelji nisu osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Međutim, uz ova eventualna ograničenja, rad ima i svoju vrijednost te vjerujemo kako je barem dio ispitanika ispunjavajući anketni upitnik u sklopu ovog istraživanja na trenutak zastao i razmislio o svom budućem radu i inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

## 6. LITERATURA

1. Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 16 (7), 75-86
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
3. Bouillet, D., 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
4. Bouillet, D., Domović, V., Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 32-46
5. Domović, V., Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskog fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 197 (3), 493-508
6. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30(2), 67-78
7. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovitih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7)
8. Krampač - Grljušić, A. (2017). Učenici s teškoćama u razvoju u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga
9. Kranjčec Mlinarić, J., Žic-Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65 (tematski broj Svibanj), 233-247
10. Kudek Mirošević, J., 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
11. Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63 (3), 139-150
12. Opća deklaracija o ljudskim pravima. *Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske*, 12/2009
13. Pešikan, A. I Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica: UNICEF
14. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske*, 24/2015

15. Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41
16. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 143-152
17. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske, 124/2014
18. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom studija. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 7-26
19. Tkalac Verčić, A. i sur. (2010). Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: Kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. Zagreb: M.E.P
20. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika: s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30 (2), 48- 66
21. World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs (1990). UNESCO: Jomtien, Thailand
22. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske, 87/2008
23. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta