

SPREMNOST BUDUĆIH NASTAVNIKA ZA RAD S UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA

Tirić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:282387>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-02**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

**SPREMNOST BUDUĆIH NASTAVNIKA ZA RAD S
UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA**

DIPLOMSKI RAD

Ivana Tirić

Split, 2022.

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij pedagogije i kroatistike

Obrazovne politike

DIPLOMSKI RAD

**SPREMNOST BUDUĆIH NASTAVNIKA ZA RAD S UČENICIMA S
POSEBNIM POTREBAMA**

Student:

Ivana Tirić

Mentor:

prof.dr.sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1. Uvod	4
2. Teorijski okvir	6
2.1. Inkluzivni pristupi	6
2.1.1. Inkluzivno obrazovanje	6
2.1.2. Učenici s posebnim potrebama	8
2.1.3. Zakonski okviri inkluzivnih praksi u Republici Hrvatskoj	10
2.2. Obrazovanje nastavnika	12
2.2.1. Spremnost nastavnika za rad u inkluzivnim okruženjima	16
2.2.2. Recentna istraživanja stavova nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama	19
3. Empirijsko istraživanje	26
3.1. Cilj i problem istraživanja	26
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja	26
3.2.1. Hipoteze istraživanja	26
3.2.2. Zadaci istraživanja	28
3.2.3. Varijable istraživanja	28
3.3. Metodologija istraživanja	29
3.3.1. Instrument istraživanja	29
3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka	29
3.4. Analiza i interpretacija podataka	30
3.4.1. Deskriptivna analiza	30
3.4.2. Deskriptivna obrada skala	31
3.4.3. Faktorska analiza	34
3.5. Testiranje hipoteza	36
4. Rasprava i zaključak	54
5. Literatura	58
Tablice	63
Slike	64
Sažetak	65
Abstract	66

1. Uvod

Godinama se nastoje pronaći učinkoviti načini kako prepoznati, odgovoriti te na kraju i zadovoljiti individualne potrebe svakog učenika u odgojno-obrazovnom procesu. To ujedno i jest odgovorni posao koji čeka svakog budućeg nastavnika. Svako je dijete različito te se među djecom u razredu često nalaze i učenici s posebnim potrebama kojima se treba drugačije prilagoditi i pomoći im u iskustvu učenja. Unatoč znanim fenomenima inkluzije i integracije te postojanju strateških okvira i dokumenata koji reguliraju odgoj i obrazovanje djece s teškoćama, i dalje dolazi do pojava izazova u obavljanju inkluzivnog rada. Iako fakulteti i različite edukacije nude znanja koja će pomoći u snalaženju i osmišljavanju načina rada s djecom s teškoćama, budući nastavnici ipak ne znaju što očekivati i kako se nositi s izazovima zadovoljavanja edukacijskih potreba učenika s teškoćama u redovitom sustavu. Dakle, izvještaji stanja u školskim inkluzivnim učionicama upućuju na to da je obrazovna i socijalna inkluzija učenika s posebnim potrebama u redovitim učionicama ipak više formalna nego stvarna. Ovakvi učenici ipak zahtijevaju posebni tretman koji će im omogućiti sretno i olakšano obrazovanje. Naime, svi razredi učenika predstavljaju različiti spektar te se mogu sastojati od učenika kojima je podrška potrebna, od onih kojima to isto nije potrebno te i od one djece koja ne spadaju u te kategorije već potencijalno dolaze iz manjinskih i siromašnijih područja. Dakle, osim pronalaženja prikladnih metoda rada, teži se i vršnjačke odnose učiniti prijateljskima i kolegijalnim te cjelokupnu odgojno-obrazovnu atmosferu pretvoriti u pozitivnu sredinu gdje će se svaki sudionik osjećati ugodno. Ovaj će diplomski rad govoriti upravo o učenicima s posebnim potrebama i o spremnosti budućih nastavnika za rad u inkluzivnoj učionici. Prije svakog inkluzivnog rada, a posebice tek u početnom, svakom se studentu javljaju brojna pitanja poput: „Još do sada nisam radio/la s djecom s posebnim potrebama. Odakle krenuti?“, „Kako pomoći tom djetetu?“, „Osjećam li se uopće kompetentno za rad u inkluzivnoj učionici?“, „Što učiniti u slučaju ispada učenika sa potrebama?“, „Koje materijale i prakse koristiti?“ i slično. Sve su to pitanja inkluzivnog obrazovanja koje podrazumijeva mogućnost učenicima s posebnim potrebama da, prema svojim sposobnostima i mogućnostima te interesima, sudjeluju i surađuju s drugim učenicima. S navedenim pitanjima nameću se i pitanja kompetencija budućih nastavnika, njihovi osjećaji, stavovi i spremnost za rad u inkluzivnim okruženjima te što sve utječe na isto i koliko je zapravo obuke za inkluzivan rad dostupno i omogućeno u stvarnosti odnosno ima li potencijala za mijenjanje trenutne situacije.

U radu je prikazan teorijski okvir koji se odnosi na pojašnjavanje inkluzivnog obrazovanja i različitih pristupa, na rad s učenicima s posebnim potrebama te zakonske okvire inkluzivnih praksi u Republici Hrvatskoj. Uz navedeno, naglašena je važnost obrazovanja nastavnika temeljeno na pregledu istraživanja opripremljenosti nastavnika za rad u inkluzivnim okruženjima, ali i osposobljavanja budućih nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama u inkluzivnim okruženjima. U radu su prikazani rezultati analize ankete u kojoj su sudjelovali studenti Sveučilišta u Splitu. U provedenom se istraživanju se ispitala studentska samoprocjena osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kao i studentska samoprocjena spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

2. Teorijski okvir

2.1. Inkluzivni pristupi

2.1.1. Inkluzivno obrazovanje

Inkluziju definiramo kao stvaranje učionica u kojima se raznolikost cijeni i smatra snagom. Inkluzivni učitelji pažljivo identificiraju prepreke koje bi mogle marginalizirati neke učenike i koriste nastavne prakse koje se bave tim preprekama kako bi omogućile sudjelovanje svih učenika (Sharma, Sokal, Wang i Loreman, 2021). Inkluzivni pristupi predstavljaju stupove osnovnog cilja odgoja i obrazovanja, a to jest odgoj i obrazovanje za sve. Prema tome, inkluzivno obrazovanje podrazumijeva priznavanje temeljnog prava svakog pojedinca te uključenost svih u proces redovnog školovanja. Ipak, Stubbs (2008) navodi kako pravo obrazovanja za sve ne podrazumijeva istodobno i inkluziju te da inkluzija djece sa posebnim potrebama zavisi od spremnosti nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama. Inkluzivno se obrazovanje može definirati kao „jedan aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti, a koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi“ (Karamatić Brčić, 2011: 40). Do socijalne isključenosti uglavnom dolazi prilikom pojave kakvih očitijih razlika bilo da su one psihofizičke, kulturne, etičke ili druge prirode. Ovdje ubrajamo one učenike koji imaju teškoće u razvoju te darovite učenike. S time, i jedna i druga skupina djece zahtjevaju posebne odgojno-obrazovne potrebe međutim, za potrebe ovog diplomskog rada, pažnja je usmjerena na učenike s posebnim potrebama. Važno je istaknuti da se implementiranjem inkluzivnih vrijednosti teži ne samom uvažavanju i toleriranju tih razlika već i osmišljavanjem načina i pristupa koji će smanjiti te iste razlike u društvu, a naročito u području odgoja i obrazovanja.

Lindsay (2003) ističe da su pojmovi "inkluzija" ili "inkluzivno obrazovanje" uvelike zamijenili "integraciju" i namijenjeni su predstavljanju drugačijeg koncepta; „integracija“ se može promatrati kao dijete koje se prilagođava okruženju domaćina (obično školi), dok se „inkluzija“ može odnositi na prilagođavanje domaćina kako bi zadovoljio potrebe stvarnih (i potencijalnih) učenika. Međutim, ta razlika nije uvijek jasna u praksi. Neki tvrde da promjena u terminologiji odražava pomak s programa koji se temelji na potrebama na program koji se temelji na pravima ili da se integracija može smatrati politički neutralnom i oblikom pružanja

usluga, dok inkluzija ima snažan ideološki element. O odnosu integracije i inkluzije govore i Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016: 234) te navode da „dok je integracija poticala uključivanje na način da se osiguraju različite subjektivne i objektivne pretpostavke kako bi se učenici s poteškoćama prilagodili obrazovnom sustavu, inkluzija podrazumijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima, bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu moguću različitost“.

Karamatić Brčić (2011) i Stubbs (2008) izdvajaju *Izjavu i okvir iz Salamanke* (1994) koji daje prikaz nekih osobito ključnih stavki koncepta inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, a to su:

- Djeca imaju široku raznolikost karakteristika i potreba.
- Razlika je normalna.
- Škole moraju primiti svu djecu.
- Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati školu u svom susjedstvu/zajednici.
- Sudjelovanje zajednice bitno je za uključivanje.
- Pedagogija usmjerena na dijete ključna je za inkluziju.
- Fleksibilne nastavne programe treba prilagoditi djeci, a ne obrnuto.
- Inkluzija treba odgovarajuće resurse i podršku.
- Uključivanje je ključno za ljudsko dostojanstvo i uživanje punih ljudskih prava.
- Inkluzivne škole donose korist svoj djeci jer pomažu u stvaranju inkluzivnog društva.
- Inkluzija poboljšava učinkovitost i isplativost obrazovnog sustava (Stubbs, 2008).

Inkluzivno obrazovanje razvijalo se i provodilo u obrazovnim sredinama prije visokog obrazovanja. Međutim, već nekoliko godina inkluzivna načela i prakse prodiru u sveučilišne programe, politike i prakse poučavanja i učenja. U kontekstu visokog obrazovanja, još je dug put prije nego što možemo tvrditi da je uključenost potpuna, a mnogi izazovi moraju se riješiti kako bi se obrazovna praksa uskladila s načelima inkluzivnog obrazovanja (Moriña, 2017). Moriña (2017) također tvrdi da je potrebno ugraditi načela inkluzivnog obrazovanja i univerzalnog dizajna za učenje u sveučilišne politike i prakse temeljene na društvenom modelu invaliditeta. Na taj bi se način zajamčile jednake mogućnosti i olakšala inkluzija učenika s invaliditetom. Važno je prepoznati da ne postoji nacrt za inkluzivno obrazovanje. Svaka škola će razviti vlastitu jedinstvenu kulturu i odgovore na pitanja svoje određene zajednice, ali važno je da postoje neka jasno prepoznatljiva načela na djelu koja podupiru strukturu, organizaciju i praksu škole, njezin etos i odnos sa svim zajednicama u društvu (Armstrong, 2007).

2.1.2. Učenici s posebnim potrebama

„Učenici s posebnim potrebama su učenici čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, članak 2, stavka 2, 2015). Okić (2018) ističe kako termin djece s posebnim potrebama ima široko značenje, ali da je istodobno i najčešće korišten te općeprihvaćen pojam u obrazovnom sustavu.

Thompson (2016: 16) navodi *Kodeks prakse za posebne odgojno-obrazovne potrebe* koji predstavlja model rada s djecom s posebnim potrebama te osiguravanje njihovih prava te okvir pomoći svim praktičarima u obavljanju inkluzivnog rada. Uz to, ističe se i da „djeca imaju teškoće u učenju ako:

- a) imaju značajno veće teškoće u učenju nego većina djece iste dobi; ili
- b) nemaju odgovarajuće sposobnosti, što ih sprječava ili ih ometa pri korištenju školskih objekata/opreme kakva je obično predviđena za djecu iste dobi u školama;
- c) ako su djeca mlađa od dobi predviđene za polazak obvezne škole i padaju u definicijama pod a) ili b), ili bi tu spadali ako za njih nisu osigurani posebni odgojno-obrazovni programi“ (Thompson, 2016: 16).

Autorice Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren u knjizi (2004: 16) navode kako svako dijete treba promatrati i upoznati kako bi se lakše prepoznale njegove potrebe gdje se istovremeno dobiva i povratna informacija korisna za izgradnju odnosa s učenicima. Sve navedeno podrazumijeva i učenike s invaliditetom jer se istim pristupom zadovoljavaju i njihove jedinstvene potrebe. Za još učinkovitiji i uspješniji rad, uz promatranje, djecu treba slušati te razgovarati s njima, ali i komunicirati s članovima obitelji djeteta s posebnim potrebama kao i savjetovati se s kolegama. Isto navode i smjernice *Kodeksa prakse za posebne odgojno-obrazovne potrebe* koje Thompson (2016) ističe. Dakle, navedeno sugerira suradnju i partnerstvo sa svim dionicima inkluzivnog procesa što se pojašnjava u sljedećim stavkama:

- „Dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba zadovoljiti svoje potrebe.
- Posebne odgojno-obrazovne potrebe djeteta normalno će biti ispunjene u redovitim školama ili odgojno-obrazovnim sredinama.

- Treba tražiti mišljenje djeteta i uzeti ga u obzir.
- Roditelji imaju važnu ulogu u podupiranju odgoja i obrazovanja svoje djece.
- Djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba ponuditi potpun pristup širokom, ujednačenom i relevantnom odgoju obrazovanju, uključujući prikladan kurikulum za rani i predškolski odgoj te Nacionalni kurikulum“ (Thompson, 2016: 28).

Cooley (2017: 19) naglašava kako se djeca s invaliditetom često susreću s različitim izazovima u školi koji se ne odnose samo na obrazovne aktivnosti. Erikson, Welander i Granlund (2007) ukazuju na to da djeca s invaliditetom integrirana u redovite razrede imaju negativniju sliku škole, manje društvenih kontakata, percipiraju više barijera okoline i više su ovisna o odraslima od svojih vršnjaka koji se obično razvijaju. Djeca s teškoćama u razvoju svoje sudjelovanje u školskim aktivnostima, svoju autonomiju, dostupnost aktivnostima i interakciju s vršnjacima i odraslima ocjenjuju lošije od svojih vršnjaka. Nadalje, razlika u sudjelovanju djece sa i bez invaliditeta ovisi o kontekstu te se ukazuje na to da stručnjaci moraju uzeti u obzir specifičnosti konteksta u razvoju intervencija za povećanje sudjelovanja (Erikson i sur., 2007).

Ističe se i to da nastavnici u radu s učenicima s posebnim potrebama trebaju biti spremni na prilagođavanje nastave i pružanje dodatne podrške što je ključno za funkcioniranje razreda. Uz ovo, Cooley (2017: 19) također upozorava da svi oni koji poučavaju učenike s posebnim potrebama trebaju imati na umu da će, ovisno o poremećaju i njegovoj težini, možda morati učiti učenike čak i osnovnim pravilima ponašanja i rada u razredu te ih stalno ponavljati. U suprotnom, učenikove teškoće u ponašanju ili učenju će ometati rad u inkluzivnoj učionici što može rezultirati gubitkom strpljenja nastavnika te nefunkcionalnošću razrednog odjela.

Govoreći o učinkovitom odgojno-obrazovnom te didaktičko-metodičkom pristupu učenicima s posebnim potrebama, Bouillet (2010: 267) iznosi da navedeno obuhvaća:

- „pojednostavnjivanje nastavnih sadržaja usklađeno sa sposobnostima djece,
- organiziranje nastave u malim, interaktivnim grupama,
- aktivno sudjelovanje djece u nastavi,
- osiguravanje izravne i jasne instrukcijske prakse,
- usmjerenost na razvoj vještina za rješavanje problema i kritičko mišljenje,
- planiranje procesa učenja te
- stalna evaluacija postignuća, uz aktivno sudjelovanje djece“.

U radu s učenicima s posebnim potrebama sve navedeno je značajno za usvajanje znanja, interakciju s vršnjacima i učiteljima i ukupnim osjećajem koje dijete razvija prema školi. Svakom učeniku s posebnim potrebama treba pružiti potporu te u radu primijeniti ona sredstva koja će mu najbolje odgovarati. Sukladno s ovim, i Igrić (2015: 183) navodi kako: „inkluzivni didaktičko-metodički postupci zajedno sa socijalnim oblicima, aktivnostima situacijama školskog učenja zajedno čine strategije poučavanja i učenja. Uvažavanjem sposobnosti, razvijenosti obrazovnih vještina i preferiranih stilova učenja pri odabiru primjerenih strategija rada učitelj potiče procese aktivnog i smislenog učenja. Time stvara šanse ne samo za uspješno razumijevanje i usvajanje sadržaja učenja nego za razvoj primjerenih oblika međudnosa s drugima, čime se utječe na veću mogućnost pozitivnih ishoda rada u školi“ (Igrić, 2015).

2.1.3. Zakonski okviri inkluzivnih praksi u Republici Hrvatskoj

Većina zapadnih zemalja sada ima ili zakonske ili političke okvire koji zahtijevaju od škola da obrazuju učenike s nizom sposobnosti, uključujući i invaliditete, zajedno sa svojim vršnjacima. Takve zakonodavne i političke reforme također sve više provode brojne zemlje u razvoju (Sharma i sur., 2021). Forlin i suradnici (2011) proširili su rad drugih istraživača ispitujući kako povjerenje u poučavanje učenika s teškoćama i znanje o lokalnim politikama utječu na stavove i brige inicijalnih učitelja. Izvijestili su da su razina povjerenja i poznavanja zakonodavstva u pozitivnoj i značajnoj korelaciji sa stavovima prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju i obrnuto u negativnoj korelaciji sa zabrinutošću oko inkluzije. Međutim, također su otkrili da povećanje znanja o zakonodavstvu i politici koja se odnosi na inkluziju te povećanje samopouzdanja nije na isti način riješilo zabrinutosti sudionika ili percipirani stres povezan s time da u učionicama imaju učenike s invaliditetom.

Dokumenti Europske unije reflektiraju globalne političke polaznice u kojima je naglašeno obvezno osnovno obrazovanje i općedostupne više razine obrazovanja, uz poštivanje vrijednosti kulturne raznolikosti, višejezičnosti i socijalne uključenosti (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Istraživanja pokazuju da su hrvatski zakonski okviri prilično usmjereni prema konceptu inkluzije (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). S obzirom zakonskih osnova inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Ministarstvo odgoja i obrazovanja (2021: 10) navodi sljedeće:

„Inkluzivni odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj zasniva se na poštovanju ljudskih i dječjih prava i sloboda. Godine 1989. Generalna skupština Ujedinjenih naroda usvojila je Konvenciju UN-a o pravima djeteta, međunarodni dokument kojim se priznaju prava djece u cijelome svijetu, koji je u Republici Hrvatskoj ratificiran 1991. godine. Prema Konvenciji UN-a o pravima djeteta svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Ističe se pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje na temelju prava jednakih mogućnosti, uz poticanje optimalnog osobnoga razvoja, tj. da se svako dijete ima pravo školovati na način koji vodi ostvarivanju njegovoga najvećeg mogućeg uključivanja u društvo. Konvencija UN-a o pravima djeteta pravni je akt koji ima zakonsku snagu i obvezuje stranke na pridržavanje njezinih odredaba te uključuje pravo nadziranja primjene u državama koje su je prihvatile i ratificirale. Također, temeljni međunarodni dokument Ujedinjenih naroda koji je Republika Hrvatska ratificirala 2007. godine jest Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006.) kao jedan od najvažnijih dokumenata o pravima osoba s invaliditetom i prvi veliki dokument o ljudskim pravima u 21. stoljeću.“

Cijeli niz recentnih strateških dokumenata usmjerenih na implementaciju inkluzivnih praksi u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj, vezuje se uz relevantne zakone i pravilnike kojima se reguliraju prava sve djece (MZO, 2021; MZO, 2022), a navodi se na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja (2021).

Temeljeno na analizi javnih i obrazovnih politika o pravima djece, Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić (2019) zaključuju da su javnim politikama i zakonodavnim okvirima o pravima djece u Republici Hrvatskoj izražene inkluzivne vrijednosti, ali su u isto vrijeme prisutne teškoće na razini implementacije inkluzivnih praksi u odgojno-obrazovnim ustanovama. Jedan od češćih izazova obavljanja inkluzivnog rada, ali i socijalne inkluzije i integracije predstavlja upravo (ne)usvajanje zakonskih okvira (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Da se teži inkluziju uklopiti u svakidašnjicu potvrđuje i to da su „u većini zemalja usvojeni potrebni zakoni i strategije te se razvijaju provedbeni mehanizmi poput novih kurikulumata za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje i odgoj“ (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009: 13). Devedesetih se godina i u Hrvatskoj počinje više razmišljati o inkluziji te je nastankom novih paradigmi inkluzija postala sveobuhvatnija. Restrukturiranje škola u smjeru inkluzije svrha je i okosnica svih zakona i konvencija upravo zbog toga što svijest i odgovornost škole za svu djecu iz dana u dan raste. Međutim, problemi postoje, a razloga je mnogo: od nejasne definicije teorijskog dijela, podjele zadaća i nedovoljne suradnje članova tima, preko prespore vidljivosti učinka, do ograničenosti vremenom i novcem. Najveći je problem, čini se, nekonzistentnost u djelovanju, posebice država koje ne shvaćaju važnost materijalnih i nematerijalnih ulaganja u edukaciju (Igrić, 2015).

Zakonski okviri inkluzivnih praksi u Republici Hrvatskoj tj., određivanje i planiranje primjerenih kurikulumata i programa poštujući prava i specifičnosti učenika s invaliditetom

definirano je i pomoću *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/15). Ovaj *Pravilnik* daje prikaz općih odredbi, programske potpore, primjerenih programa osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja, dodatnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih programa, pedagoško-didaktičke prilagodbe, ustrojavanja posebnih razrednih odjela i posebnih odgojno-obrazovnih skupina, privremenih oblika odgoja i obrazovanja, profesionalne potpore te prijelaznih i završnih odredbi. Priložena orijentacijska lista vrsta teškoća u razvoju (NN 24/15) navodi i sedam skupina teškoća, a to su:

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

MZO (2021: 54) naglašava da „navedeni oblici školovanja mogu biti u redovnim osnovnim i srednjim školama odnosno ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja“. Prema *Pravilniku* (NN 24/15), svaki nastavnik ima obvezu upoznati se i ispitati pozadinu djeteta s posebnim potrebama te surađivati sa svim sudionicima. Uz to, imaju odgovornost izrade kvalitetnog programa koji je u skladu s mogućnostima pojedinog učenika. Važna je i uloga stručne službe koja uspostavlja inicijalnu suradnju (Barać, 2018: 84). Dakle, učenicima s posebnim potrebama treba pružiti primjer oblik pomoći te također treba izraditi individualizirani kurikulum suradnjom nastavnika i stručnih suradnika (MZO, 2021: 54).

2.2. Obrazovanje nastavnika

Prije svega, važno je osvrnuti se na kompetencijski pristup u obrazovanju nastavnika koji predstavlja praktičan pristup odgojno-obrazovnom procesu kao i stručnom usavršavanju nastavnika. Isto tako, važno je odrediti i koncept kompetencija. Batarela Kokić (2007: 19) navodi definiciju kompetencija prema kojoj navedeno podrazumijeva: „(1) kognitivnu kompetenciju – korištenje teorije i koncepata, te informalno znanje koje se stječe kroz praksu; (2) funkcionalnu kompetenciju (vještine), sposobnost obavljanja posla u određenom području;

(3) osobnu kompetenciju – sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji te (4) etičku kompetenciju koja podrazumijeva odgovarajuće korištenje određenih osobnih i stručnih vještina“. Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić (2014: 305) također spominju kompetencije te ističu da pojam kompetencija uključuje profesionalna znanja, vještine te osobine i stavove svakog pojedinca. Govoreći o kompetencijskom pristupu u obrazovanju nastavnika, Blažević (2016: 122) u svom radu ističe da je „kompetencije učitelja nužno promatrati umrežene u temeljna područja učiteljeva rada:

1. metodologija izgradnja kurikula nastave
2. organizacija i vođenje odgojno-obrazovanog procesa
3. oblikovanje razrednog ozračja
4. utvrđivanje učenikova postignuća u školi
5. izgradnja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima“.

Iako možemo naići na mnoge literature koje nude različite definicije i podjele kompetencija, Blažević (2016: 122) navodi kako: „možemo govoriti o određenom kompetencijskom profilu nastavnika koji se sastoji od pedagoške, psihološke, predmetne, didaktiko-metodičke kompetencije, prirodoslovne, matematičke, komunikacijske, socijalne, emocionalne, organizacijske, računalne, građanske, interkulturalne, medijske, istraživačke, kurikularne te kompetencije u radu s djecom s posebnim potrebama i radu s roditeljima.“ Sve navedeno je neupitno važno za uspješnu interakciju svih sudionika, a istovremeno i za stjecanje kompetencija svakog učenika u razredu. Naizgled predstavljen kompleksni konstrukt sa svojim stavkama ipak predstavlja smjernice za uspješno i kvalitetno obrazovno ozračje koje će nastavnicima osigurati pozitivno stjecanje potrebnih kompetencija koje će onda pridonijeti stvaranju istih, ali kod učenika (Batarello, 2007; Blažević, 2016).

Dakle, osposobljavanje odgojitelja za rad u uvjetima obrazovne inkluzije važna je odrednica uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa u novoj sredini i socijalizaciji učenika. Vaz i suradnici (2015) također navode da se obrazovanje nastavnika smatra ključnim u razvijanju afirmativnih stavova i vještina potrebnih za uspješno uključivanje, a formalno obrazovno osposobljavanje identificirano je kao jedan od glavnih čimbenika koji promiču inkluzivni stav. Strateški smjer u rješavanju ovog problema je formiranje takve inkluzivne spremnosti u fazi formiranja profesionalnog mišljenja i profesionalne kompetencije nastavnika, odnosno na visokoškolskoj ustanovi (Biktagirova i Khitryuk, 2016). Osposobljavanje učitelja i naobrazba nastavnika iz tog područja koji školuju buduće učitelje još uvijek je vrlo nedostatna, a u nekim slučajevima uopće ne postoji. Obrazovanje se ponekad ograničava na samo nekoliko sati i to

kao dio općeg studija. Glede obrazovanja studenata, Skočić Mihić i suradnici (2014: 313) navode da se „u Hrvatskoj kao i u većini visokorazvijenih zemalja svijeta, sastoji samo od jednog obveznog kolegija koji se bavi inkluzivnim odgojem i obrazovanjem“. No, s obzirom na opseg posebnih odgojno-obrazovnih potreba, novi učitelji ne mogu se osjećati sigurni u bavljenju sa svakim pojedinim poremećajem. Kao posljedica nedovoljne osposobljenosti, novi učitelji dolaze u školu nespreni da se uspješno nose sa svakodnevnim izazovima i zahtjevima koje traži rad s djecom u inkluzivnom razredu (Thompson, 2016). Isto tako, „znanja stečena na fakultetu trebaju biti samo osnova za daljnje usavršavanje učitelja/predmetnih nastavnika. Profesionalna usavršavanja trebaju prije svega unaprijediti rad učitelja, ali i osjećaj profesionalnog zadovoljstva. Da bi takav proces bio učinkovitiji nužna je i motivacija učitelja/predmetnih nastavnika za stjecanje novih znanja“ (Ovčar, 2019: 22). Bitno je istaknuti da učenici s posebnim potrebama uče na različite načine te pronalaženje univerzalne metode rada ili općenito uspješnih metoda koje odgovaraju pojedinom učeniku nije lagan i kratak proces (Kostelnik i sur., 2004).

Mnogobrojni autori u svojim radovima ističu važnost pripreme nastavnika za opremanje nastavnika vještinama, pristupima i strategijama koje su omogućile učenicima s posebnim obrazovnim potrebama da iskuse istinsku inkluziju. Forlin i suradnici (2011) navode da je s obzirom na važnost učitelja u osmišljavanju i provedbi inkluzivnih okruženja za učenje, važno razmotriti radnje koje doprinose percepciji inkluzije od strane primatelja tih namjera. Što učitelji rade u interakciji sa svim učenicima kako bi uključili one kojima je potrebna opsežna podrška u prilagodbi nastavnog plana i programa i nastavnih aktivnosti? Upravo se zbog toga stavlja naglasak na važnost inicijalnog obrazovanja nastavnika i stalnog stručnog usavršavanja kao i važnost profesionalizacije nastavničke struke i autonomno djelovanje jer „u protivnom autonomija može rezultirati lošim procjenama i odlukama u nastavnom procesu“ (Batarelo Kokić i Blažević, 2022: 48). Navedeni koncepti pomažu nastavnicima koji već rade u školama, ali i onima koji se pripremaju za tu ulogu. Nisu rijetki slučajevi u kojima nastavnici nisu ni svjesni vlastitih uloga u obrazovnim reformama. Uz to, Batarelo Kokić i Blažević (2022) navode kako se ta odgovorna zadaća treba izvršavati cjeloživotno te biti u skladu s reformama i poznavati potrebe društva. Vjerojatno će uključivanje izgledati drugačije u različitim kontekstima. Međutim, postoje neke zajedničke značajke koje se mogu identificirati i koje se mogu eksplicitno poučavati nastavnicima tijekom njihovog sveučilišnog usavršavanja, ali i stručnog usavršavanja nastavnika (Forlin i sur., 2011). Brojni su istraživači proučavali strategije poučavanja koje su učinkovite u inkluzivnim razredima. Neke od uobičajenih praksi koje

edukatori koriste za uključivanje učenika s različitim sposobnostima uključuju korištenje diferenciranih nastavnih praksi, korištenje prilagođenog kurikuluma, metode vršnjačkog i grupnog poučavanja i korištenje pomoćne tehnologije. Neke druge strategije koje se često pojavljuju u literaturi uključuju suradničko učenje i vršnjačko podučavanje, diferencirano poučavanje i zajedničko poučavanje. Isto tako, Forlin i suradnici (2011) navode kako su neki autori također izvijestili da inkluzivni edukatori ne samo da poučavaju učenike koristeći različite strategije poučavanja već također rade u bliskom partnerstvu s članovima obitelji. Učitelji također trebaju znati kako učinkovito raditi s drugim odraslim osobama kao što su pomoćni stručnjaci, roditelji i drugi edukatori. Temeljna znanja i vještine potrebne nastavnicima koji poučavaju učenike s posebnim obrazovnim potrebama uključuju razumijevanje potreba i sposobnosti djece s posebnim potrebama i pedagoške vještine kao što su nastavna prilagodba i diferencijacija aktivnosti. Od nastavnika se zahtijeva poznavanje metoda izrade i provedbe individualiziranih obrazovnih programa te posjedovanje vještina suradnje s drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Štoviše, ako nastavnicima nedostaje znanja i iskustva u vezi s učenicima s posebnim potrebama u njihovim redovnim razredima, to također utječe na njihove stavove (Shareefa, 2016). Bouillet (2010: 269) naglašava kako nastavnici moraju steći sljedeće kompetencije:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine tj. razrednog odjela,
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama) te
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualno iskustveno učenje)

Navedene natuknice pružaju sigurne smjernice za kvalitetno obrazovanje svakog učenika bez obzira na razlike ili specifičnosti koje ono posjeduje (Bouillet, 2010). Svakako se naglašava konstanta potreba za što većim unapređenjem obrazovanja i programa za nastavnike kako bi što uspješnije izvršavali svoju odgovornu i zahtjevnu zadaću. U ovom kontekstu, i Blažević (2016: 128) naglašava da je „nužno kontinuirano raditi na programima trajnog stručnog usavršavanja učitelja kako bi se što primjerenije odgovorilo na potrebe onih koji se osjećaju nedostatno kompetentnima u pojedinim područjima odgojno-obrazovne prakse“. Glede programa za obrazovanje nastavnika, Batarelo Kokić (2007: 22) ističe da su kvalitetni oni koji podrazumijevaju povezanost kolegija, kolegija i stručne prakse koje se provode u školama te provedba pristupa koji se odnose na povezivanje teorije s praksom.

Istraživanje koje je provela Blažević (2016) pokazalo je nužnost stjecanja potrebnih kompetencija kao i svjesnost učitelja u kojim se područjima moraju dodatno usavršavati. U istraživanju je sudjelovao 281 ispitanik iz osnovnih škola Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Ispitanici odnosno učitelji izjavili su da se osjećaju kompetentnima u svojim stručnim djelovanjima, ali ipak priznaju da je potrebno dodatnog rada i edukacije upravo u području rada s učenicima s posebnim potrebama. Uz ovo područje, također su priznali da trebaju steći dodatne kompetencije u području razvoja računalnih, interkulturalnih i umjetničkih kompetencija te također u radu s roditeljima. Rezultati istraživanja koje su proveli Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017: 94) predlažu da se nastavnicima na primarnoj i cjeloživotnoj razini obrazovanja osigura konkretna, kontinuirana i kvalitetna edukacija za poteškoće iz didaktičko-metodičke prilagodbe u svrhu lakšeg snalaženja, učinkovitije implementacije inkluzivnih praksi te osjećaj spremnosti i posjedovanja potrebnog znanja. Implementaciju inkluzivnih vrijednosti u suvremenoj školi je potrebno promatrati i u kontesktu socijalne uključenosti u tehnološkom društvu, naglašavajući sposobnost ljudi da koriste tehnologiju kako bi se uključili u značajne društvene prakse. Batarelo Kokić, Kurz i Novosel (2016) su ispitivale stavove studenata nastavničkih studija prema socijalnoj uključenosti, percipiranoj informacijskoj pismenosti, samoučinkovitosti i percipiranim atributima korištenja informacijskih i komunikacijskih tehnologija. U istraživanju je sudjelovalo 300 studenata s dva sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja ukazuju na visoku povezanost između stavova studenata nastavničkih studija prema invaliditetu i socijalnoj uključenosti, samoprocjene informacijske pismenosti i percipiranih atributa pristupa i korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije.

2.2.1. Spremnost nastavnika za rad u inkluzivnim okruženjima

Spremnost učitelja podrazumijeva razdoblje "pripremanja" učitelja za promjenu. Navedeno se može prevesti kao "stanje spremnosti" učitelja za inkluzivno obrazovanje. Uspješna provedba inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva da učitelji posjeduju potrebna znanja, vještine, kompetencije i podršku kako bi se prilagodili širokom rasponu različitosti među učenicima u inkluzivnoj učionici. Stoga je razvoj boljeg razumijevanja spremnosti nastavnika i škole ključan i ne koristi samo učenicima, već može imati i pozitivan učinak na opći školski sustav (Shareefa, 2016). Nadalje, nastavnici predstavljaju model svim učenicima

te one obrasce ponašanja koje usmjeravaju prema učenicima s posebnim potrebama, a koje će s vremenom poprimiti i ostali učenici (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Autorice Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016: 234) naglašavaju da je bitna i „nastavnikova osobnost u cjelini, odnosno njegovi motivi, interesi, sustavi vrijednosti, stručnost i drugo određuje količinu i smjer njegova utjecaja na stvaranje i održavanje nastavnog ozračja. Njegova je uloga presudna u stvaranju pozitivne socijalno-emocionalne klime u razredu, koja podrazumijeva da se svaki učenik osjeća dobrodošlim, da se međusobne različitosti prihvaćaju i da svatko ima priliku za osobni rast“. Ako navedene stavke nisu pozitivne, zasigurno će predstavljati nespремnost za inkluzivni rad.

Pojmove inkluzivnog obrazovnog okruženja karakterizira polisubjektivnost odnosno mijenjanje biti profesionalnog odgajatelja, njegove funkcije, zahtjeva za njegovu kognitivnu, emocionalnu, komunikacijsku i metodičku izobrazbu, kao i za njegove osobne kvalitete i kompetencije (Biktagirova i Khitryuk, 2016). Tako se učitelj u inkluzivnom obrazovanju nalazi u po svemu novim društvenim i profesionalnim situacijama, definirajući stil i značajke svog profesionalnog mišljenja, suprotstavljajući se segregaciji i oslanjajući se na apriorno prepoznavanje individualne osobnosti djeteta i potrebe za integriranjem značajke njegove manifestacije u obrazovnom procesu. Dakle, društvena uloga nastavnika je promijenjena inkluzijom „i od njih se ne očekuje samo podučavanje, već čitav niz drugih vještina koje moraju posjedovati da bi odgovorili zahtjevima inkluzije. Od njih se zahtijeva i prilagođavanje metoda, oblika rada, nastavnih sredstava i rasporeda“ (Okić, 2018: 131-132). Temelj takvog promišljanja je inkluzivna volja nastavnika, definirana kao obrazovni učinak, temeljen na skupu kompetencija, čiji sadržaj odražava namjeru korištenja obrazovnih ishoda (akademskih, profesionalnih, društvenih i osobnih kompetencija) u rješavanju praktičnih problema u stvarnim profesionalnim uvjetima. Inkluzija kao karakteristika profesionalnog promišljanja učitelja određuje način rješavanja pedagoških problema uzimajući u obzir obrazovne potrebe svakog djeteta, njegove individualne sposobnosti i predvidljive životne perspektive. Osim toga, inkluzivnost kao način stručnog i pedagoškog promišljanja uvjetuje potrebu analize pedagoške situacije iz perspektive svakog sudionika odgojno-obrazovnog procesa i donošenja najučinkovitijeg rješenja koje ne šteti niti jednom od njih (Biktagirova i Khitryuk, 2016).

Ovčar (2019: 21) navodi da nastavnik „mora posjedovati kompetencije koji stvara pozitivno ozračje, a djetetu osjećaj poštovanja, prihvaćenosti i sigurnosti i mogućnost postizanja uspjeha“. Uz kreativnost, motivaciju i volju, Bouillet (2010: 269) ističe kako nastavnici trebaju steći kompetencije za rad u inkluzivnim okruženjima, a od njih se ističu:

- „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece,
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju),
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“.

Imajući sve navedeno na umu, mnoga istraživanja govore o razini spremnosti nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama što se uglavnom veže i sa stavovima i promišljanjima o cjelokupnom konceptu inkluzije. Istraživanje koje je proveo Aldabas (2020) pokazalo je da uspješno inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju ovisi o pripremljenosti njihovih nastavnika. Ova deskriptivna studija istraživala je percepcije nastavnika specijalnog obrazovanja o njihovoj spremnosti da podučavaju učenike s teškim teškoćama u inkluzivnom obrazovnom okruženju. U anketi je sudjelovalo 382 nastavnika. Općenito, nalazi pokazuju da su sudionici bili uvjereni da su spremni podučavati učenike s teškim teškoćama u inkluzivnom obrazovanju. Nalazi također pokazuju da su najnižu razinu povjerenja iskazali sljedeći sudionici: sudionici s najkraćim radnim iskustvom, sudionici koji su poučavali učenicima s umjerenim i teškim intelektualnim teškoćama te onima s višestrukim teškoćama, sudionici koji su poučavali u nižim razredima te oni koji su već predavali u uobičajenim učionicama. Isto tako, Aldabas (2020) raspravlja o praktičnim implikacijama nalaza za potporu uspješnoj provedbi inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškim teškoćama u smislu poboljšanja pripremljenosti učitelja za specijalno obrazovanje (pružanje više kontakata s učenicima s posebnim potrebama u stvarnom svijetu, osiguravanje više sati obuke za rad s učenicima s posebnim potrebama, veći izbor pomoćnih alata, ...). Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić (2014: 303) govore o kompetencijama koje su karakteristične za odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama (praktično iskustvo; poznavanje specifičnosti pojedinih potreba kao i didaktičko-metodičkog pristupa, metoda, sredstva, pomagala, savjetodavnih tehnika; sposobnost identifikacije potreba; planiranje prilagođenih nastavnih planova i programa; spremnost na suradnju i cjeloživotno učenje). Isti su autori (2014: 309-310) također ispitivali emocionalnu sigurnost, kognitivne kompetencije te u kojoj su mjeri

budući nastavnici spremni na prilagodbu za pojedine inkluzivne prakse te se analizom rezultata utvrdilo da su ispitanici najviše spremni za: „organizaciju i pripremu učionice kroz razmještaj klupa, osiguravanje prostora za sigurno kretanje, uređenje panoa kao prostora za razredna pravila i dodatni materijal za učenje, i korištenje različitih materijala za učenje poput prilagođenih udžbenika i radnih bilježnica, radnih listova bilo tiskanih ili osobno pripremljenih i slično“.

Martinić (2017) i Gabelica (2018) bavile su se analiziranjem osjećaja spremnosti za rad u inkluzivnim okruženjima budućih i već zaposlenih učitelja i nastavnika. Istraživanje Martinić (2017) pokazalo je pozitivne osjećaje kao i veliki osjećaj spremnosti svih sudionika za rad s djecom s posebnim potrebama. Međutim, istraživanje koje je provela Gabelica (2018) pokazalo je kako pozitivniju samopercepciju glede stavova i spremnosti ima ženski spol u odnosu na muške ispitanike. Nadalje, Okić (2018) kao i Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) ističu kako se veći dio ispitanika ne osjeća dovoljno spremnima za rad u inkluzivnim učionicama. Iako je mnogo njih izjavilo da se slažu s konceptom inkluzije te da imaju pozitivne stavove i prema djeci s posebnim potrebama, ipak se ne osjećaju dovoljno kompetentnima (osjećaj nesigurnosti u vezi cjelokupne atmosfere učionice, nedovoljno iskustva, nedostatak edukacije kao i manjak stručne potpore). Također, Rajović i Jovanović (2010) potvrđuju da bi osiguravanje kontakta s osobama s invaliditetom kao i kvalitetna obuka implementacije inkluzije u nastavi olakšalo profesionalni razvoj nastavnika te bi istovremeno stjecali jači osjećaj samopouzdanja.

2.2.2. Recentna istraživanja stavova nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama

Sva recentnija istraživanja sigurno upućuju na jedno, a to je da je inkluzija najisplativiji i najpravedniji način pružanja obrazovanja milijunima djece s teškoćama u razvoju te da se sve više proširila kako bi se odnosila na zadovoljavanje potreba sve djece. Navedeno uključuje i onu djecu koja mogu biti obespravljeni, ranjiva, iz različitih kultura ili etničke skupine, u siromaštvu ili iz bilo kojeg drugog razloga koji predstavlja izazov pristupu redovnoj školi. Uključivanje svih učenika u redovne škole rezultat je međunarodnog pokreta prema pružanju jednakih mogućnosti i pristupa svim učenicima u istim školama kad god je to moguće. Inkluzivno obrazovanje postaje društvena stvarnost, međunarodni cilj i treba osigurati njegovu

kvalitetu. Dominantni zaključci istraživanja predlažu što kvalitetnije obuke budućih, ali i već zaposlenih nastavnika kako bi stekli osjećaj spremnosti, pozitivne stavove te njegovali vrijednosti inkluzije.

Većina objavljenih istraživanja posljednjih godina usredotočena je na stavove odgajatelja i nastavnika prema inkluziji. Ipak, istraživanja o vjerovanjima nastavnika u učinkovitost i dokazi o tome koja je potpora ključna u utjecanju na njihove nastavne prakse su ograničena. Iznenadjuće, istraživanja o tome kako stavovi utječu na nastavne prakse ili kako povećane razine učinkovitosti inkluzivnog poučavanja utječu na inkluzivne nastavne prakse gotovo da ne postoje u području inkluzivnog obrazovanja. Istraživanja o tome kako stavovi i uvjerenja o učinkovitosti mogu zajedno utjecati na uključivu nastavnu praksu također su rijetka u literaturi (Sharma i sur., 2021). Autorice Biktagirova i Khitryuk (2016) u članku analiziraju rezultate ispitivanja složenih pedagoških uvjeta spremnosti budućih učitelja za rad u uvjetima formiranja obrazovne inkluzije, nastalih u fazi stjecanja učiteljskog zvanja. Prema ovom istraživanju, spremnost budućih učitelja za rad u uvjetima inkluzivnog obrazovanja formirana je na stručnoj razini samo kod 3,16% ispitanika, dok 18,95% ispitanika pokazuje formiranu inkluzivnu spremnost na osnovnoj razini, a 77,89% na reproduktivnoj razini što onda upućuje i na pad pozitivnijih stavova gleda rada s djecom s posebnim potrebama. Nadalje, u sljedećem istraživanju provedenom u školama Maldiva, sudjelovalo je ukupno 153 učitelja, a 10 je učitelja bilo u fokusnim grupama (Shareefa, 2016). Mnogi radovi potvrđuju tezu da su učitelji s pozitivnim pristupom prema zadovoljavanju potreba različitih učenika ohrabrujući pokazatelj inkluzivnog obrazovanja. Stoga se rezultati istraživanja slažu oko važnosti stava učitelja za uspješne inkluzivne programe te osjećaj spremnosti. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učitelji škola odabranih za istraživanje imaju relativno pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Od ukupnoga broja sudionika, 85% učitelja smatra da treba uložiti sve napore da se učenici s posebnim potrebama obrazuju u redovnim razredima. Nadalje, gotovo isti broj učitelja složio se da su spremni napraviti promjene koje su potrebne u njihovoj učionici kako bi pomogli integraciji učenika s posebnim potrebama. Isto tako, ti su učitelji voljni pomoći drugim učiteljima s problemima koji se mogu pojaviti kada su učenici s posebnim potrebama u njihovim učionicama. Ovi su nalazi u skladu s mnogim provedenim istraživačkim studijama kako bi se utvrdili stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju. Isto tako, podaci iz ankete otkrili su da se više od 70% nastavnika slaže koristiti različite tehnologije kako bi osigurali smisleno učenje i sudjelovanje svih učenika u nastavnim aktivnostima (Shareefa, 2016). Dakle, međunarodna istraživačka literatura do sada je općenito tvrdila i utvrdila da su pozitivni stavovi

učitelja jedan od najznačajnijih čimbenika uspjeha inkluzivnog obrazovanja. Rezultati sljedećeg istraživanja koje su proveli Shama i suradnici (2016) na uzorku od 390 inicijalnih edukatora iz četiri zemlje (Australija, Indija, Kanada i Hong Kong) također ne osporavaju te nalaze i argumente. Međutim, možda ublažavaju tvrdnje o tome koliko su pozitivni stavovi važni u odnosu na druge afektivne varijable. Iz nalaza ove studije se može reći da su percepcije učinkovitosti mnogo snažniji prediktori namjera za inkluzivnom razrednom praksom nego stavovi, ali kako je kombinacija to dvoje još snažnija. Istraživanje koje su proveli Forlin, Earle, Loreman i Sharma (2011), sukladno prethodnim, iznose kako je razumijevanje stava nastavnika prema inkluziji ključan faktor u unapređenju inkluzivnog rada. Rezultati ove analize pokazuju kako su sva pitanja o stavu bila formulirana na način da je brojčana ljestvica odražavala pozitivan osjećaj prema inkluziji.

Saloviita (2020) također navodi da su pozitivni stavovi učitelja ključni za uspjeh kada su djeca s posebnim obrazovnim potrebama smještena u redovne razrede. Ovo je istraživanje ispitalo stavove učitelja prema inkluziji korištenjem velikog nacionalnog uzorka i Skale stavova učitelja prema inkluziji u Finskoj. Ukupno 1.764 finskih učitelja osnovnih škola sudjelovalo je u anketi putem e-pošte. U uzorak je bilo uključeno 824 učitelja razredne nastave, 575 učitelja predmetne nastave i 365 učitelja defektologa. Učitelji razredne nastave postigli su ispod, a predmetni učitelji značajno ispod neutralne sredine ljestvice. Prosječni rezultati učitelja specijalnog obrazovanja bili su iznad sredine. Stavovi prema inkluziji imali su samo slabu povezanost s varijablama koje nisu kategorija učitelja. Radna orijentacija i samoučinkovitost učitelja slabo su povezani s njihovim stavovima prema inkluziji. Rezultati pokazuju da u Finskoj politika inkluzivnog obrazovanja brzo nailazi na barijere u stavovima među učiteljima, posebno u višim razredima osnovne škole koje podučavaju predmetni učitelji. Međutim, mala manjina učitelja toplo je odobravalala inkluziju (oko 20% učitelja bili su snažni protivnici inkluzije, a 8% bili su snažni zagovornici). To se posebno odnosi na učitelje defektologa, koji su vjerojatno postali pozitivniji. Također je važno napomenuti da je mala većina svih učitelja prihvatila osnovnu ideju da se djeca s posebnim potrebama mogu učinkovito podučavati u redovnim razredima. Ipak, rezultati potvrđuju da postoji potencijal za inkluzivne promjene u finskim školama (Saloviita, 2020).

S tvrdnjom da su stavovi koje učitelji imaju prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u razredu ključni za uspjeh inkluzije slažu se i Elhoweris i Alsheikh (2004) koji su istraživali stavove učitelja prema inkluziji te moguće razlike u stavovima učitelja općeg i specijalnog obrazovanja prema inkluziji učenika s posebnim potrebama u integriranom obrazovanju.

Ukupno 10 sudionika s velikog srednjojapadnog državnog sveučilišta sudjelovalo je u ovom istraživanju. Svih deset sudionika bili su nastavnici na diplomskom studiju. Nalazi ovog istraživanja pokazali su da nastavnici imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u općeobrazovne razrede. Ipak, utvrđene su neke razlike između stavova specijalnih i redovitih učitelja. Specijalizirani nastavnici dali su veću podršku punoj inkluziji nego opći nastavnici. Integracija informacija o vjerovanjima/stajalištima nastavnika o inkluziji može pomoći praktičarima da osmisle obrazovne postavke koje poboljšavaju akademsku izvedbu svih učenika (Elhoweris i Alsheikh, 2004). S druge strane, Vaz i suradnici (2015) ističu da se stavovi učitelja prema inkluziji često temelje na praktičnoj provedbi inkluzivnog obrazovanja, a ne na specifičnoj ideologiji i shvaćanju inkluzivnosti. Ovo je istraživanje imalo za cilj identificirati čimbenike povezane sa stavovima učitelja osnovnih škola prema uključivanju učenika sa svim teškoćama u redovne škole. Sedamdeset četiri učitelja osnovnih škola sudjelovala su u ovom istraživanju provedenom u Zapadnoj Australiji. Analizom su utvrđeni sljedeći rezultati: muški spol odnosno nastavnici su imali negativniji stav prema inkluziji, nastavnici u dobi od 55 godina i više zastupali su negativnije stavove prema inkluziji u usporedbi s podskupinom od 35 do 55 godina, nastavnici s niskom razinom samoefikasnosti u svojim vještinama poučavanja vjerojatnije će također zastupati negativan stav prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju te nastavnici koji su izjavili da su prošli obuku za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju zadržali su pozitivne stavove prema inkluziji. Uz navedeno, Vaz i suradnici (2015) su također utvrdili da čimbenici škole, atributi učionice, osobine nastavnika (uključujući vrstu i stupanj obrazovanja, stjecanje obrazovanja u inkluzivnim nastavnim praksama i godine iskustva u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju) i karakteristike učenika (kao što su spol i je li dijete dobilo podršku u akademskim ili neakademskim područjima školovanja) nisu značajno utjecali na stavove nastavnika prema inkluzivnosti.

U sljedećem se stranom istraživanju koje su proveli Kyong-Ah, Soo-Young i Hyun-Joo (2017) također ispitala povezanost obrazovanja, obuka i iskustva nastavnika s njihovim stavovima i praksom u razredu. Rezultati o stavovima učitelja prema osobama s invaliditetom i inkluzivnosti te praksi u razredu u inkluzivnim razredima nisu bili statistički različiti od onih učitelja u neinkluzivnim razredima. Isto istraživanje pokazalo je da su specijalizirano osposobljavanje nastavnika i diploma iz programa ranog obrazovanja pozitivno povezani s njihovim inkluzivnim praksama u učionici. Osim toga, diploma nastavnika i iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju pozitivno su povezani s njihovim stavovima prema teškoćama i

inkluziji. Ipak, autori nisu pronašli značajnu povezanost između stavova učitelja prema inkluziji i osobama s invaliditetom te njihovog sudjelovanja u specijaliziranom osposobljavanju za rad s djecom s teškoćama u razvoju. To se može objasniti da ta ista obuka možda nije bila dovoljna za promicanje njihovih pozitivnih stavova prema teškoćama i inkluziji (Kyong-Ah, Soo-Young i Hyun-Joo, 2017).

Na temelju istraživanja u Republici Hrvatskoj koje su proveli Vlah, Međimorec Grgurić, i Baftiri (2017), ističe se kako na stavove učitelja utječu brojni čimbenici. Neki od tih čimbenika su: njihova informiranost i upućenost o samom učeniku, obilježja samih učenika (spol, vanjski izgled, vrste teškoća), populacija učenika s posebnim potrebama u razredu, primjena metoda u radu s njima, uvjeti rada, zadovoljstvo, ali i potreba za pružanjem veće podrške u provođenju inkluzivnog rada (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017: 88-89). Naime, u istraživanju je sudjelovalo 568 učitelja iz 25 srednjih strukovnih škola na području Zagreba, a ispitivali su se stavovi (pesimizam i kompetentnost) glede poučavanja djece s teškoćama s obzirom na demografske i profesionalne karakteristike ispitanika odnosno učitelja. Ispostavilo se da se optimistični stavovi za inkluziju vežu uz učitelje niže dobi s višom stručnom spremom te izostankom poteškoća u izgrađivanju individualiziranih materijala za učenike s posebnim potrebama. Također je utvrđeno da učitelji s nižom stručnom spremom, ali koji imaju iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama, imaju veći osjećaj kompetentnosti u provođenju inkluzije te time imaju pozitivnije stavove i veći osjećaj spremnosti za obavljanje tog posla. Dakle, stavovi učitelja uvelike su ovisili o iskustvu i količini inkluzivnog rada. Njih 22% je priznalo potpuno odsustvo ikakvog kontakta s ovim učenicima. Zbog izostanka stručne pomoći, ispitanici su priznali poteškoće u izvođenju inkluzivnog poučavanja kao i pojavu pesimizma (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017).

Sunko, Batarelo Kokić i Vlah (2021) istraživale su inkluzivna uvjerenja učitelja kao prediktora nastavne prakse. Navedeno se odnosi na povezanost s osjećajima, na poželjne ciljeve koji motiviraju djelovanje, nadilaze specifične radnje i situacije te služe kao standardi za vrednovanje postupaka, politika, ljudi i događaja. Sunko, Batarelo Kokić i Vlah (2021) također ističu vjerovanje nastavnika da su inkluzivni obrazovni procesi izravno i blisko povezani s njihovim praktičnim iskustvima u nastavi, angažmanom u razredu i općom dobrobiti te da na oblikovanje profesionalnog ponašanja učitelja uvelike utječu vrijednosti, stavovi i samopoimanje. Analiza hrvatskih nacionalnih pravnih dokumenata pokazuje jaku prisutnost inkluzivnih vrijednosti o pravima djeteta, ali i nedostatak aspekata implementacije inkluzivnih vrijednosti na razini odgojno-obrazovnih ustanova. U istraživanju je sudjelovalo 660 učitelja iz

13 hrvatskih županija. Analizom rezultata je utvrđeno da prediktori kao što su pohvale i podržavajuća komunikacija te prilagodbe ocjenjivanja, korištenje više elemenata i razina sveobuhvatne komunikacije objašnjavaju manji postotak varijance dok inkluzivna uvjerenja općenito utječu na sve oblike i forme uključenosti svih učenika. Od svih demografskih čimbenika samo je iskustvo u razrednoj ili predmetnoj nastavi povezano s drugim oblicima samoprocjene nastavne prakse i inkluzivnim uvjerenjima učitelja, što znači da učitelji lakše oblikuju nastavne procese u inkluzivnoj praksi.

Nadalje, govoreći o stavovima nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama, istraživanja Okić (2018) i Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) pokazala su da ispitanici tj., nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluziji, ali su skeptični glede provedbe istog u učionicama. Većina se nastavnika samoprocijenila kao nedovoljno kvalificiranima za rad s djecom s posebnim potrebama te priznavaju i česti osjećaj obeshrabrenosti. Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić (2014) ispitivali su samoprocjenu osobne kompetencije (vještine, osobine i stavove) studenata za implementaciju inkluzivnih praksi u nastavi te utječu li određeni faktori na isto. Uzorak ispitanika ovog istraživanja činile su 302 studentice Učiteljskog fakulteta u Rijeci. I ovdje se pokazalo kako stjecanje inkluzivnog iskustva bitno utječe na emocionalnu (ne)sigurnost i reflektiranje svojih znanja i vještina u praksi. Naime, one buduće učiteljice koje su volontirale u radu s djecom s posebnim potrebama veći vremenski period pokazale su uspješniju provednu inkluzivnih praksi u stvarnoj profesionalnoj situaciji inkluzivne nastave s obzirom na one studentice koje su ta iskustva stjecale samo na satovima prakse. S tim, njihova pozitivna iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama pridonijeti će i pozitivnim stavovima o radu s takvim učenicima.

Martinić (2017) također se bavila proučavanjem stavova učitelja i nastavnika prema inkluziji učenika s posebnim potrebama. Navedeno se testiralo s obzirom na spol, veličinu mjesta u kojem nastavnik radi, radni staž kao i radno mjesto nastavnika tj., radi li kao nastavnik razredne ili predmetne nastave. U anketi je sudjelovalo 188 hrvatskih učitelja i nastavnika. Rezultati ovog istraživanja su pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema inkluziji s obzirom na spol, radni staž i radno mjesto, ali da s obzirom na varijablu veličine radnog mjesta ipak postoji (pozitivnije stavove prema inkluziji imaju oni koji rade u mjestima s manje od 5000 stanovnika). Općenito, sudionici ovog ispitivanja iskazali su pozitivne stavove prema inkluziji te su uglavnom izrazili i pozitivan osjećaj spremnosti za rad u inkluzivnim učionicama. Na kraju, Gabelica (2018) je istraživala studentske stavove o socijalnoj, odgojno-obrazovnoj inkluziji te njihove stavove o vlastitoj spremnosti za rad u

inkluzivnom obrazovanju. Uzorak ispitanika se sastojao od ukupno 134 studenata četvrte i pete godine učiteljskih i dvopredmetnih nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Splitu. Dakle, samoprocjene stavova ispitanika tj., budućih nastavnika prema inkluziji testirale su se s obzirom na spol, godinu studija i studijsku grupu. Rezultati su pokazali da ženski spol ipak posjeduje pozitivnija stajališta glede inkluzije učenika s posebnim potrebama kao i veći osjećaj spremnosti za inkluzivni rad i provođenje inkluzivnih praksi u obrazovanju djece.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Cilj i problem istraživanja

Ovim kvantitativnim istraživanjem nastojalo se ispitati percepcija studenata nastavničkih studija Sveučilišta u Splitu na spremnost rada s djecom s posebnim potrebama. Problem istraživanja je razina spremnosti budućih učitelja i nastavnika za rad u inkluzivnim okruženjima, a vezano uz kompetencije koje stječu tijekom nastavničkog studija. Premda na pojedinim nastavničkim programima postoje kolegiji koji u ishodima navode kompetencije koje se vezuju uz rad u inkluzivnom obrazovnom sustavu, rijetki studijski programi za buduće nastavnike nude kolegije usmjerene na probleme rada s učenicima s posebnim potrebama i rada u inkluzivnim obrazovnim okruženjima.

Cilj ovog kvantitativnog istraživanja je ispitati: (1) studentsku samoprocjenu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, (2) studentsku samoprocjenu spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi te (3) povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija. Navedeni su se ciljevi utvrđivali s obzirom na sljedeće varijable: spol, godina studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom.

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija.

3.2.2. Zadaci istraživanja

- Utvrditi razlikuju li se samoprocjena osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.
- Utvrditi razlikuju li se samoprocjena spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.
- Utvrditi statističku povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su: spol, godina studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

Zavisne varijable su:

- studentska samoprocjena osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja
- studentska samoprocjena spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od triju dijelova: općih podataka, skale stavova o inkluzivnom obrazovanju te skale inkluzivnih praksi. Prvi je dio sadržavao 9 pitanja koja su uključivala informacije o spolu, nazivu fakulteta, godini studija, količini interakcije s osobom s invaliditetom, o invaliditetnosti samih ispitanika, njihovoj razini obuke o obrazovanju učenika s invaliditetom, informacije o poznavanju lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na djecu s teškoćama, razini samopouzdanja u vezi poučavanja učenika s invaliditetom te količini iskustva ispitanika u podučavanju djece s invaliditetom.

Drugi dio upitnika činila je skala osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja koja ima 15 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je *uopće se ne slažem*, a *5 u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Ovaj je dio nastojao ispitati razine zabrinutosti ispitanika pri suočavanju s određenim situacijama u učionici u kojoj se nalaze i djeca s posebnim potrebama, stavove o takvim učionicama tj. trebaju li učenici s teškoćama uopće pohađati redovnu nastavu te procjene vlastitih osjećaja pri susretu s učenicima s invaliditetom. Pitanja su preuzeta i prevedena iz upitnika koji je korišten u istraživanju autora Forlin i suradnici (2011). Treći odnosno zadnji dio upitnika podrazumijeva skalu samoprocjene spremnosti ispitanika za provedbu inkluzivnih praksi koja se sastoji od 26 pitanja. Ova je skala obuhvaćala popis 26 različitih inkluzivnih praksi te se nastojalo ispitati koje bi od ponuđenih praksi ispitanici vjerojatnije provodili tj., koji od navedenih pristupa smatraju prikladnim za korištenje u inkluzivnoj učionici. Pitanja za ovu skalu su preuzeta i prevedena iz upitnika koji je korišten u istraživanju autora Sharma i suradnika (2021).

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje je u konačnosti provedeno na uzorku od ukupno 101 ispitanika putem online upitnika. Uzorak ispitanika čine studenti diplomskog studija (4. i 5. godina integriranog studija) Sveučilišta u Splitu odnosno studenti koji su polaznici Filozofskog fakulteta, Prirodoslovno-matematičkog te Kineziološkog fakulteta. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 2. svibnja 2022. godine do 2. lipnja 2022. godine. Prije samog početka ispunjavanja online upitnika, svi su ispitanici bili upoznati s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika te im se unaprijed zahvalilo na dobrovoljnom pristanku zbog sudjelovanja.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli

SPOL	F	%
ženski	79	78,2
muški	22	21,8
Ukupno	101	100,0
GODINA STUDIJA	F	%
1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	37	36,6
2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	64	63,4
Ukupno	101	100,0
STUDIJSKI SMJER (FAKULTET)	F	%
Filozofski fakultet u Splitu	70	69,3
Kineziološki fakultet u Splitu	15	14,9
Prirodoslovno-matematički fakultet u Splitu	16	15,8
Ukupno	101	100,0

Tablica 1. prikazuje opće podatke o ispitanicima s obzirom na spol, dob i studijski smjer (fakultet). U istraživanju je sudjelovao 101 ispitanik, od toga 79 žena (78,2%) i 22 muškarca (21,8%). S obzirom na godinu studija, 37 ispitanika (36,6%) čine studenti 1. godine diplomskog studija (4. godine integriranog studija), a njih 64 (63,4%) jesu 2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija). Od ukupnog broja ispitanika, najviše ima polaznika Filozofskoga fakulteta u Splitu i to njih 70 (69,3%). Zatim slijede studenti Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Splitu kojih je ukupno 16 (15,8%) te studenti Kineziološkog fakulteta u Splitu kojih je ukupno 15 (14,9%).

Tablica 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli o inkluzivnosti

Interakcije s osobom s invaliditetom	F	%
da	37	36,6
ne	64	63,4
Ukupno	101	100,0
Obuka o obrazovanju učenika s invaliditetom	F	%
Niska razina	56	55,4
Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	30,7
Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	13,9
Ukupno	101	100,0
Poznavanje lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju	F	%
Nisam upoznat/a	34	33,7
Loše	28	27,7
Prosječno	33	32,7
Dobro	6	5,9
Vrlo dobro	0	0
Ukupno	101	100,0

Razina samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s invaliditetom	F	%
Vrlo niska	9	8,9
Niska	34	33,7
Prosječna	40	39,6
Visoka/vrlo visoka	18	17,8
Ukupno	101	100,0
Iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom	F	%
Nemam iskustva	74	73,3
Imam nešto iskustva	27	26,7
Ukupno	101	100,0

Tablica 2. prikazuje opće podatke o ispitanicima s obzirom na njihove interakcije s osobom s invaliditetom, obukom o obrazovanju učenika s invaliditetom, poznavanje lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju, razini samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s invaliditetom te količini iskustva ispitanika u podučavanju djece s invaliditetom. Što se tiče studentske interakcije s osobom s invaliditetom, njih 37 (36,6%) je odgovorilo da su iskusili isto dok je njih 64 (63,4%) izjavilo da nisu. Na pitanje o obuci o obrazovanju učenika s invaliditetom, 56 (55,4%) ispitanika je odgovorilo da posjeduju nisku razinu obuke. Nakon njih slijedi 31 ispitanik (30,7%) koji su izjavili da imaju srednju razinu obuke tj., da su slušali nekoliko predavanja dok ih je 14 (13,9%) izjavilo da imaju visoku razinu obuke odnosno da su slušali najmanje 45 sati o tome ili neki kolegij posvećen ovoj temi. Nadalje, na pitanje o poznavanju lokalnog zakonodavstva ili politike koja se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju, njih je 34 (33,7%) odgovorilo da nisu upoznati, 28 (27,7%) je svoje poznavanje ocijenilo lošim, 33 (32,7%) ih je odgovorilo da je njihovo poznavanje prosječno dok ih je 6 (5,9%) odgovorilo kako su dobro upoznati s pitanjem, a nitko od ukupnog broja ispitanika svoje poznavanje ovog pitanja ne smatra vrlo dobrim (0%). Što se tiče razine samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s invaliditetom, 9 je ispitanika (8,9%) svoje samopouzdanje procijenilo vrlo niskim, 34 (33,7%) niskim, 40 (39,6%) prosječnim te je njih 18 (17,8%) izjavilo kako svoju razinu samopouzdanja glede ovog pitanja procjenjuje visokim i vrlo visokim. Na kraju, većina ispitanika odnosno njih 74 (73,3%) je izjavilo da nemaju iskustva u podučavanju učenika s invaliditetom dok je njih 27 (26,7%) odgovorilo da imaju iskustva.

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Zabrinut/a sam da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda.	3,55	,985	,970	-,796	,240	,261	,476

02.Bojim se pomisli da bih i ja mogao/la završiti s invaliditetom.	2,99	1,578	2,490	-,030	,240	-	,476
03.Učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebali bi pohađati redovitu nastavu.	3,82	1,014	1,028	-,631	,240	-,154	,476
04.Zabrinut/a sam da će biti teško posvetiti odgovarajuću pažnju svim učenicima u inkluzivnoj učionici.	3,75	,984	,968	-,831	,240	,468	,476
05.Ostvarujem samo kratke kontakte s osobama s invaliditetom i završavam ih što je prije moguće.	2,08	1,093	1,194	,544	,240	-,875	,476
06.Učenici s teškoćama pažnje trebaju pohađati redovnu nastavu.	3,50	1,092	1,192	-,340	,240	-,401	,476
07.Zabrinut/a sam da će mi se opterećenje povećati ako u razredu budem imao/la učenike s teškoćama.	3,19	1,222	1,494	-,335	,240	-,760	,476
08.Učenici koji zahtijevaju komunikacijske tehnologije (npr. Brailleovo pismo/znakovni jezik) trebaju pohađati redovnu nastavu.	3,27	1,139	1,298	-,297	,240	-,628	,476
09.Osjećao bih se užasno da imam invaliditet.	3,05	1,161	1,348	-,137	,240	-,536	,476
10.Zabrinut/a sam da ću biti pod većim stresom ako u razredu imam učenike s teškoćama.	3,11	1,199	1,438	-,427	,240	-,760	,476
11.Bojim se izravno pogledati osobu s invaliditetom.	1,58	,983	,965	1,696	,240	1,934	,476
12.Studenti koji često padaju na ispitima trebali bi pohađati redovnu nastavu.	3,86	1,217	1,481	-1,054	,240	,365	,476
13.Teško mi je prevladati početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom.	1,94	1,018	1,036	,759	,240	-,359	,476
14.Zabrinut/a sam što nemam znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom.	3,69	1,120	1,255	-,497	,240	-,644	,476
15.Učenici kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju bi pohađati redovnu nastavu.	3,53	1,016	1,031	-,359	,240	-,320	,476

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, koja sadrži 15 pitanja, preuzetih iz upitnika *The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion* (Forlin i sur., 2011). U upitniku su ispitanici odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjama da učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebaju pohađati redovitu nastavu ($M=3,82$, $SD=1,014$), da su zabrinuti da će biti teško posvetiti odgovarajuću pažnju svim učenicima u inkluzivnoj učionici ($M=3,75$, $SD=,984$) te što nemaju znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom ($M=3,69$, $SD=1,120$). Ispitanici se najmanje slažu s tvrdnjama da ostvaruju samo kratke kontakte s osobama s invaliditetom i da ih završavaju što je prije moguće ($M=2,08$, $SD=1,093$), da se boje izravno pogledati osobu s invaliditetom ($M=1,58$, $SD=,983$) te da im je teško prevladati početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom ($M=1,94$, $SD=1,018$). Ispitanici se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjama da se boje pomisli da bi i oni završiti s invaliditetom ($M=2,99$, $SD=1,578$) te da bi se osjećali užasno da sami imaju invaliditet ($M=3,05$, $SD=1,161$).

Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi

Spremnost za...	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeffcijent asimetrije		Koeffcijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna Pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Prilagodbu nastave kako bi zadovoljio/la različite potrebe koje učenika za učenjem.	3,93	1,070	1,145	-,909	,240	,385	,476
02.Planiranje nastave u svrhu održavanja jakih strana učenika.	4,11	,979	,958	-,940	,240	,191	,476
03.Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika.	4,01	1,034	1,070	-1,016	,240	,612	,476
04.Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja kako bi uključio/la učenike.	4,42	,803	,645	-1,255	,240	,837	,476
05.Planiranje nastave koja će zadovoljiti interese učenika.	4,37	,833	,694	-1,204	,240	,724	,476
06.Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja za različite potrebe učenja.	4,25	,853	,728	-,897	,240	-,009	,476
07.Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.	4,43	,841	,707	-1,460	,240	1,448	,476
08.Odabir obrazovnih materijala i sadržaja koji su u skladu s ciljevima učenja učenika.	4,42	,803	,645	-1,373	,240	1,397	,476
09.Pružiti učenicima jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	4,55	,793	,630	-1,837	,240	2,690	,476
10.Pružiti učenicima prilike za interakciju s vršnjacima.	4,57	,726	,527	-1,704	,240	2,321	,476
11.Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	4,41	,827	,684	-1,318	,240	1,026	,476
12.Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika.	4,57	,753	,567	-1,835	,240	2,830	,476
13.Izraziti visoka očekivanja od učenika.	3,80	,980	,960	-,435	,240	-,221	,476
14.Korištenje strategija za motiviranje učenika.	4,41	,815	,664	-1,219	,240	,658	,476
15.Učenicima pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	4,46	,781	,610	-1,389	,240	1,353	,476
16.Pružanje čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom razrednih aktivnosti.	4,50	,783	,612	-1,549	,240	1,713	,476
17.Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici osjećaju ohrabreno na poduzimanje rizika.	4,46	,866	,750	-1,790	,240	3,055	,476
18.Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasni učenicima.	4,38	,904	,817	-1,238	,240	,398	,476
19.Prilagodba u provedbi testova.	4,15	,921	,848	-1,008	,240	,654	,476
20.Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika.	4,44	,767	,588	-1,204	,240	,716	,476
21.Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bi poboljšao/la praksu.	4,41	,839	,704	-1,200	,240	,414	,476
22.Suradnja s obiteljima kako bi podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika.	4,13	1,007	1,013	-1,104	,240	,690	,476
23.Poticanje učenika na razmišljanje o naučenom.	4,45	,889	,790	-1,708	,240	2,535	,476
24.Korištenje različitih strategija ocjenjivanja za mjerenje napretka učenika.	4,19	,935	,874	-,986	,240	,406	,476
25.Korištenje brojnih strategija za sprječavanje ponašanja koje ometa rad u razredu.	4,16	,924	,855	-,788	,240	-,392	,476
26.Poticanje svakog učenika na učenje u skladu s njegovim sposobnostima i potencijalima.	4,37	,880	,774	-1,333	,240	,968	,476

U tablici 4. prikazani su deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi koja sadrži 26 pitanja, preuzetih iz upitnika *Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study* (Sharma, Sokal, Wang i Loreman, 2021). U upitniku su ispitanici odgovarali na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće nisam spreman/na*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti sam spreman/na*. U ovom se dijelu upitnika sve vrijednosti kreću oko brojke 4 po čemu možemo zaključiti slaganje ispitanika s navedenim stavkama. U najvećoj su se mjeri složili s praksom pružanja učenicima jednake mogućnosti za postavljanje pitanja (M=4,55, SD=,793), pružanja učenicima prilike za interakciju s vršnjacima (M=4,57, SD=,726), praksom primjerenog odgovaranja na pitanja/komentare učenika (M=4,57, SD,753) te pružanja čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom razrednih aktivnosti (M=4,50, SD=,783).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Stavovi				0,751
03.Učenici koji imaju teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli trebali bi pohađati redovitu nastavu.	,772			
06.Učenici s teškoćama pažnje trebaju pohađati redovnu nastavu.	,799			
08.Učenici koji zahtijevaju komunikacijske tehnologije (npr. Brailleovo pismo/znakovni jezik) trebaju pohađati redovnu nastavu.	,701			
12.Studenti koji često padaju na ispitima trebali bi pohađati redovnu nastavu.	,555		,386	
15.Učenici kojima je potrebna prilagodba sadržaja i individualizirani pristup u radu trebaju bi pohađati redovnu nastavu.	,722			
Faktor 2. Zabrinutost				0,690
04.Zabrinut/a sam da će biti teško posvetiti odgovarajuću pažnju svim učenicima u inkluzivnoj učionici.		,638		
05.Ostvarujem samo kratke kontakte s osobama s invaliditetom i završavam ih što je prije moguće.		,603		
07.Zabrinut/a sam da će mi se opterećenje povećati ako u razredu budem imao/la učenike s teškoćama.		,787		
10.Zabrinut/a sam da ću biti pod većim stresom ako u razredu imam učenike s teškoćama.		,782		
14.Zabrinut/a sam što nemam znanja i vještine potrebne za podučavanje učenika s invaliditetom.		,322		
Faktor 3. Osjećaji				0,615
01.Zabrinut/a sam da učenike s teškoćama neće prihvatiti ostatak razreda.			,474	
02.Bojim se pomisli da bih i ja mogao/la završiti s invaliditetom.			,778	
09.Osjećao bih se užasno da imam invaliditet.			,679	
11.Bojim se izravno pogledati osobu s invaliditetom.		,436	,317	
13.Teško mi je prevladati početni šok pri susretu s osobama s teškim tjelesnim invaliditetom.		,435	,476	

U tablici 5. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 15 čestica na skali samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol. Bartlettovim testom se testira homogenost varijance i rezultati za navedenu skalu su značajni. Kaiser-Meyer-Olkinovim testom se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize, a njegova vrijednost u ovom istraživanju je 0,679. Na navedenoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – stavovi je C.A.= 0,751, a za drugi faktor – zabrinutost je C.A.= 0,690, a za treći faktor – osjećaji je C.A.= 0,615,. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 48,36% ukupne varijance.

Tablica 6. Faktorska analiza skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene				0,952
09.Pružiti učenicima jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	,569	,472	,387	
10.Pružiti učenicima prilike za interakciju s vršnjacima.	,773	,376		
15.Učenicima pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	,747	,382		
16.Pružanje čistih i primjerenih povratnih informacija tijekom razrednih aktivnosti.	,658	,425		
17.Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici osjećaju ohrabreno na poduzimanje rizika.	,793		,358	
18.Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasni učenicima.	,697	,376		
19.Prilagodba u provedbi testova.	,568		,467	
20.Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika.	,821			
21.Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bi poboljšao/la praksu.	,805	,347		
22.Suradnja s obiteljima kako bi podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika.	,680			
23.Poticanje učenika na razmišljanje o naučenom.	,557	,460	,345	
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja				0,906
11.Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	,354	,734	,365	
12.Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika.	,486	,677		
13.Izraziti visoka očekivanja od učenika.		,530		
14.Korištenje strategija za motiviranje učenika.	,566	,602		
24.Korištenje različitih strategija ocjenjivanja za mjerenje napretka učenika.		,636	,355	
25.Korištenje brojnih strategija za sprječavanje ponašanja koje ometa rad u razredu.		,779		
26.Poticanje svakog učenika na učenje u skladu s njegovim sposobnostima i potencijalima.	,396	,641	,437	
Faktor 3. Strategije individualizacije				0,937
01.Prilagodbu nastave kako bi zadovoljio/la različite potrebe koje učenika za učenjem.			,828	
02.Planiranje nastave u svrhu podržavanja jakih strana učenika.			,863	

03.Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika.			,728
04.Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja kako bi uključio/la učenike.	,312	,648	,460
05.Planiranje nastave koja će zadovoljiti interese učenika.	,416	,524	,526
06.Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja za različite potrebe učenja.		,502	,647
07.Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.	,414	,535	,537
08.Odabir obrazovnih materijala i sadržaja koji su u skladu s ciljevima učenja učenika.	,411	,521	,561

U tablici 6. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 26 čestica na skali samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa kojim se testira homogenost varijance su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa kojim se ispituje prikladnost podataka za primjenu faktorske analize je 0,935. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – strategije suradnje i procjene je C.A.= 0,952, a za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja je C.A.= 0,906, a za treći faktor – strategije individualizacije je C.A.= 0,937. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 70,97% ukupne varijance.

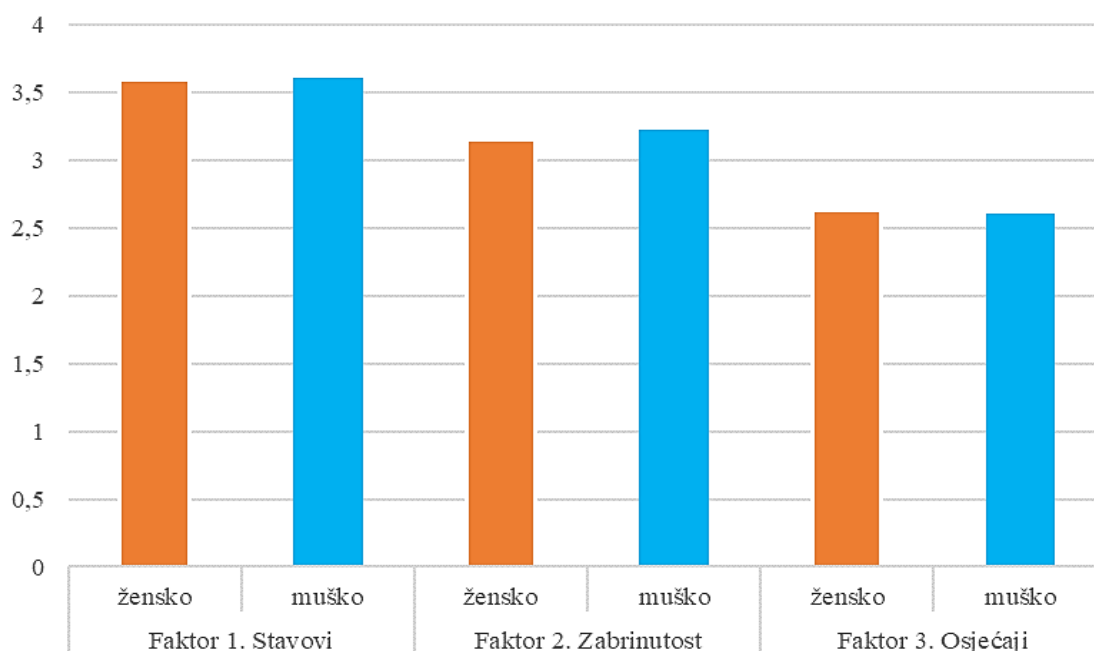
3.5. Testiranje hipoteza

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol.

Tablica 7. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Stavovi	žensko	79	17,96	4,090	-,089	99	,930
	muško	22	18,05	3,124			
Faktor 2. Zabrinutost	žensko	79	15,75	3,861	-,378	99	,707
	muško	22	16,09	3,463			
Faktor 3. Osjećaji	žensko	79	13,14	3,558	,106	99	,916
	muško	22	13,05	4,100			



Slika 1. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol

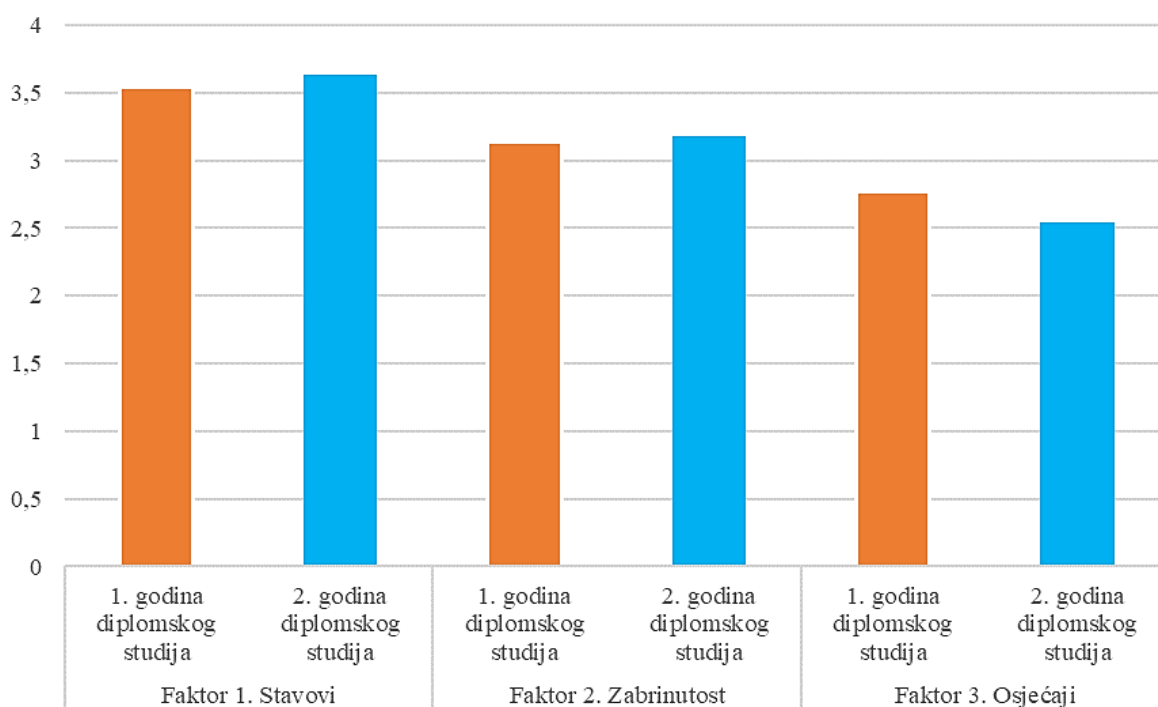
Tablica 7. i slika 1. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t = -0,089$, $df = 99$, $p = ,930$) niti za drugi faktor – zabrinutost ($t = -,378$, $df = 99$, $p = ,707$) ni treći faktor – osjećaji ($t = ,106$, $df = 99$, $p = ,916$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol. Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, (2017) navode kako postoje istraživanja koja također dokazuju potvrdu ove hipoteze¹. Međutim, njihovo istraživanje ipak upućuje na postojanje razlika doživljavanja inkluzije s obzirom na spol. Naime, ispostavilo se kako ženski spol pozitivnije doživljava inkluziju te ima manji osjećaj zabrinutosti s obzirom na muški. Istraživanje Forlin i suradnici (2011), kao i istraživanje provedeno među nastavnicima u Finskoj (Saloviita, 2020) također ističu da učiteljice općenito imaju pozitivnije stavove i osjećaje u odnosu na učitelje. Finsko istraživanje navodi i da je statistička snaga usporedbe bila ugrožena zbog malog broja muškaraca u ovoj skupini, ali muški sudionici ankete ovog rada također su bili u manjem broju.

¹ Isto tako i istraživanje Mulaosmanovića (2018) pokazuje da nije uočena spolna razlika u stavovima o inkluziji.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na godinu studija.

Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na godinu studija

	Godina studija	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Stavovi	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	17,70	3,256	-,544	99	,588
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	18,14	4,223			
Faktor 2. Zabrinutost	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	15,70	3,265	-,241	99	,810
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	15,89	4,048			
Faktor 3. Osjećaji	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	13,86	3,599	1,568	99	,120
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	12,69	3,655			



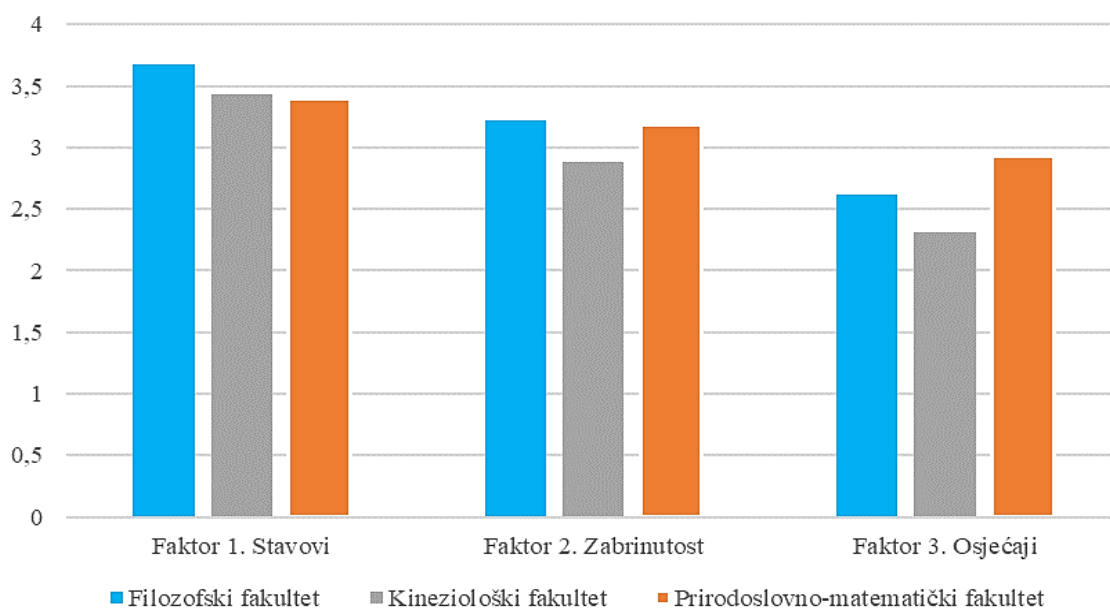
Slika 2. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na godinu studija

Tablica 8. i slika 2. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t = -0,544$, $df = 99$, $p = 0,588$) niti za drugi faktor – zabrinutost ($t = -0,241$, $df = 99$, $p = 0,810$) ni treći faktor – osjećaji ($t = 1,568$, $df = 99$, $p = 0,120$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija. Istraživanje koje su proveli Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić (2014) proučavalo je emocionalne nesigurnosti studenata prediplomskog i diplomskog studija. Pokazalo se, što se tiče prve i druge godine diplomskog studija, da također nema statistički značajnih razlika glede emocionalnih nesigurnosti u radu s djecom s teškoćama. Iste rezultate pokazalo je i istraživanje koje je provela Gabelica (2018).

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.

Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer

	Studijski smjer	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Stavovi	Filozofski fakultet	70	18,40	3,891			
	Kineziološki fakultet	15	17,13	4,051	1,350	98	,264
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	16,94	3,605			
Faktor 2. Zabrinutost	Filozofski fakultet	70	16,11	3,907			
	Kineziološki fakultet	15	14,40	3,661	1,291	98	,280
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	15,88	3,052			
Faktor 3. Osjećaji	Filozofski fakultet	70	13,11	3,533			
	Kineziološki fakultet	15	11,53	3,399	2,863	98	,062
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	14,63	4,031			



Slika 3. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer

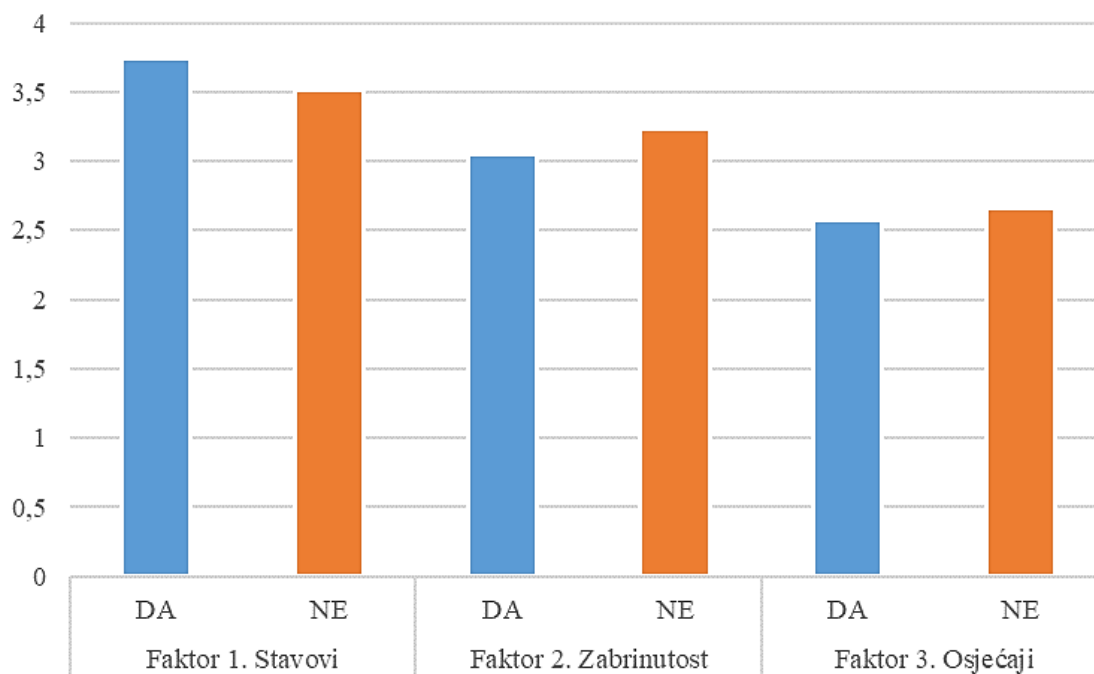
Tablica 9. i slika 3. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t=1,350$, $df=98$, $p=,264$) niti za drugi faktor – zabrinutost ($t=1,291$, $df=98$, $p=,280$) ni treći faktor – osjećaji ($t=2,863$, $df=98$, $p=,062$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom.

Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom

	Prethodne interakcije s osobama s invaliditetom	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Stavovi	DA	37	18,70	4,274	1,428	99	,156
	NE	64	17,56	3,612			
Faktor 2. Zabrinutost	DA	37	15,27	3,611	-1,121	99	,265
	NE	64	16,14	3,842			

Faktor 3. Osjećaji	DA	37	12,84	3,731	-,584	99	,560
	NE	64	13,28	3,640			



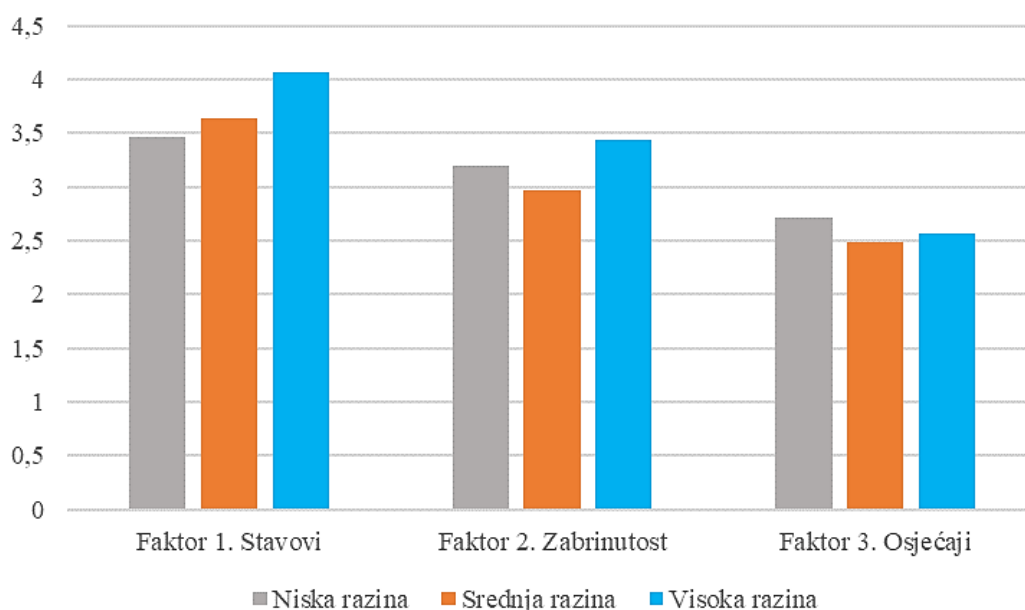
Slika 4. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom

Tablica 10. i slika 4. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t=1,428$, $df=99$, $p=,156$) niti za drugi faktor – zabrinutost ($t=-1,121$, $df=99$, $p=,265$) ni treći faktor – osjećaji ($t=-,584$, $df=99$, $p=,560$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom. Međutim, velik dio istraživanja Elhoweris i Alsheikh (2004) otkrio je da iskusni učitelji ili učitelji koji imaju prethodnog iskustva s osobama s invaliditetom imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od onih koji nemaju prethodnog iskustva.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom.

Tablica 11. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom

	Razina obuke	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	p
Faktor 1. Stavovi	Niska razina	56	17,29	3,925	3,581	98	,032
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	18,19	3,646			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	20,29	3,518			
Faktor 2. Zabrinutost	Niska razina	56	16,02	3,700	2,139	98	,123
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	14,84	4,116			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	17,21	2,723			
Faktor 3. Osjećaji	Niska razina	56	13,55	3,521	,944	98	,393
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	12,45	3,982			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	12,86	3,483			



Slika 5. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom

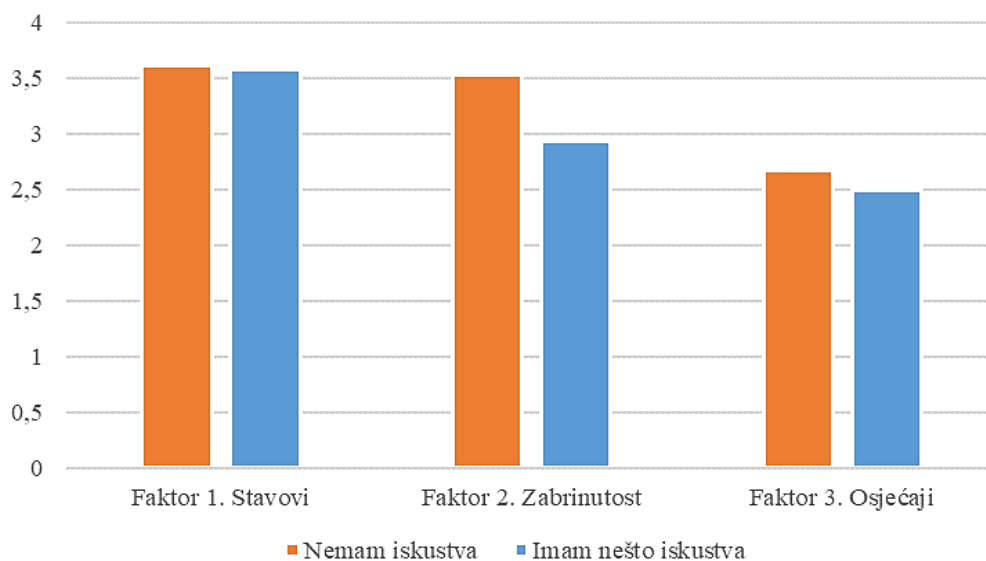
Tablica 11. i slika 5. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t=3,581$, $df=98$, $p=,032$) dok za drugi faktor – zabrinutost ($t=2,139$, $df=98$, $p=,123$) i treći faktor – osjećaji ($t=,944$, $df=98$, $p=,393$) ne postoji statistički značajna razlika. Na temelju

dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom. Rezultati istraživanja Radić-Šestić i Milanović-Dobrota (2010) pokazali su da je obuka djece s posebnim potrebama ključna u formiranju stavova nastavnika. Velika većina nastavnika je priznala strah inkluzije te potrebu za obukom upravo zbog jačeg osjećaja spremnosti i budućih što uspješnijih realizacija inkluzivnih programa.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom

	Iskustvo	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Stavovi	Nemam iskustva	74	18,03	3,600	,200	99	,842
	Imam nešto iskustva	27	17,85	4,655			
Faktor 2. Zabrinutost	Nemam iskustva	74	16,26	3,508	1,949	99	,054
	Imam nešto iskustva	27	14,63	4,235			
Faktor 3. Osjećaji	Nemam iskustva	74	13,36	3,439	1,120	99	,266
	Imam nešto iskustva	27	12,44	4,209			



Slika 6. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom

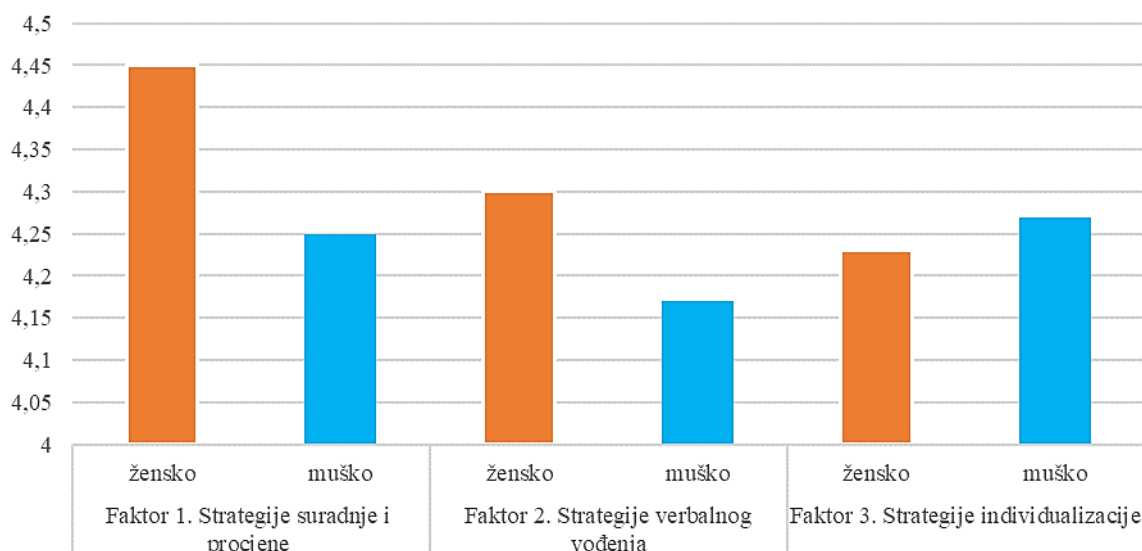
Tablica 12. i slika 6. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – stavovi ($t=2,200$, $df=99$, $p=,842$) niti za drugi faktor – zabrinutost ($t=1,949$, $df=99$, $p=,054$) ni treći faktor – osjećaji ($t=1,120$, $df=99$, $p=,266$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom. Ipak, Radić-Šestić i Milanović-Dobrota (2010) su utvrdile da iskustvo u radu s učenicima s invaliditetom povezano s pozitivnijim stavovima o inkluziji. „Rezultat vezan uz prediktor duljine iskustva je očekivan jer učitelji koji provode inkluzivne programe nekoliko godina imaju pozitivnije stavove nego učitelji koji su imali malo ili nemaju takvog iskustva“ (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017: 96). Istraživanje autorica Rajović i Jovanović (2010) pokazalo je da profesionalno iskustvo nastavnika u radu s djecom s teškoćama ne utječe na njihove stavove, ali da privatna iskustva ipak jesu u smislu i stavova i osjećaja.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom i prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol.

Tablica 13. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	žensko	79	48,96	7,246	1,190	99	,237
	muško	22	46,77	8,917			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	žensko	79	30,10	4,872	,776	99	,439
	muško	22	29,18	5,068			
Faktor 3. Strategije individualizacije	žensko	79	33,86	5,879	-,188	99	,851
	muško	22	34,14	6,756			



Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol

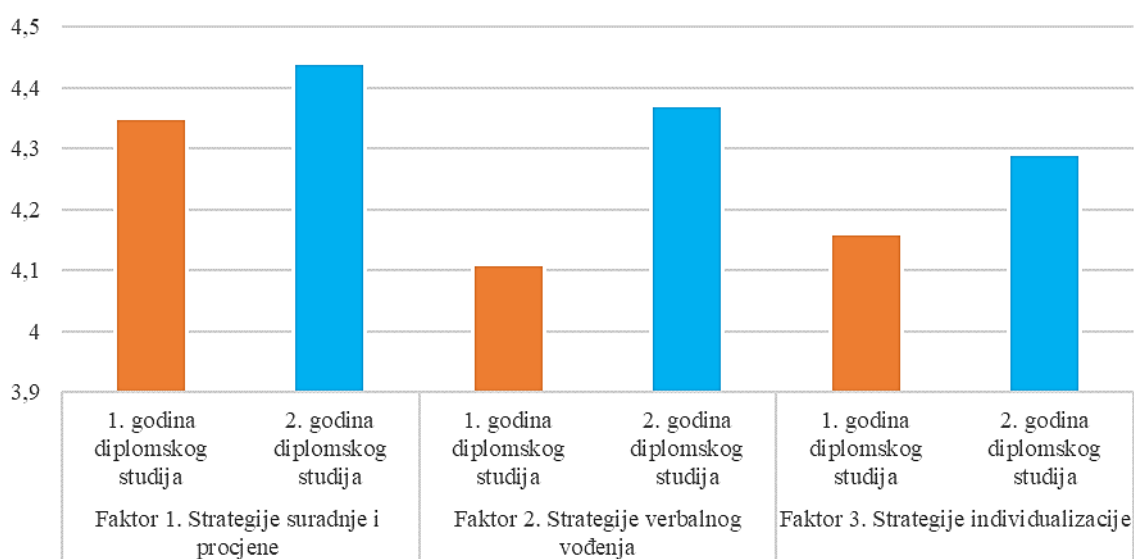
Tablica 13. i slika 7. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t=1,190$, $df=99$, $p=,237$) niti za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t=,776$, $df=99$, $p=,439$) ni treći faktor – strategije individualizacije ($t=-,188$, $df=99$, $p=,851$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol. Iste rezultate pokazuje i istraživanje koje je proveo Aldabas (2020) koje je potvrdilo da ne postoji razlika između nastavnika i nastavnica u osjećaju spremnosti za rad u inkluzivnim učionicama. Navedeno potvrđuje i hrvatsko istraživanje Martinić (2017).

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija.

Tablica 14. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija

	Godina studija	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	47,81	8,266	-,672	99	,503
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	48,88	7,304			

Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	28,76	5,550	-1,803	99	,074
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	30,56	4,400			
Faktor 3. Strategije individualizacije	1. godina diplomskog studija (4 godina integriranog studija)	37	33,30	6,728	-,787	99	,433
	2. godina diplomskog studija (5 godina integriranog studija)	64	34,28	5,638			



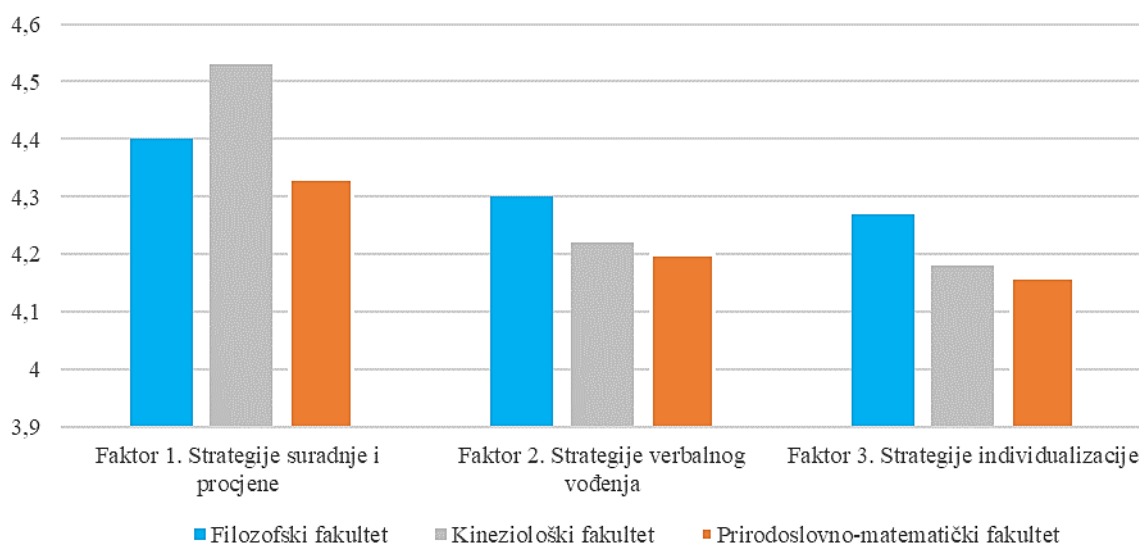
Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija

Tablica 14. i slika 8. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t = -,672$, $df = 99$, $p = ,503$) niti za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t = -1,803$, $df = 99$, $p = ,074$) ni treći faktor – strategije individualizacije ($t = -,787$, $df = 99$, $p = ,433$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.

Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer

	Studijski smjer	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Filozofski fakultet	70	48,40	8,306	,323	98	,725
	Kineziološki fakultet	15	49,80	5,017			
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	47,63	6,811			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Filozofski fakultet	70	30,10	5,215	,189	98	,828
	Kineziološki fakultet	15	29,53	4,068			
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	29,38	4,380			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Filozofski fakultet	70	34,17	6,427	,194	98	,824
	Kineziološki fakultet	15	33,40	5,383			
	Prirodoslovno-matematički fakultet	16	33,31	5,069			



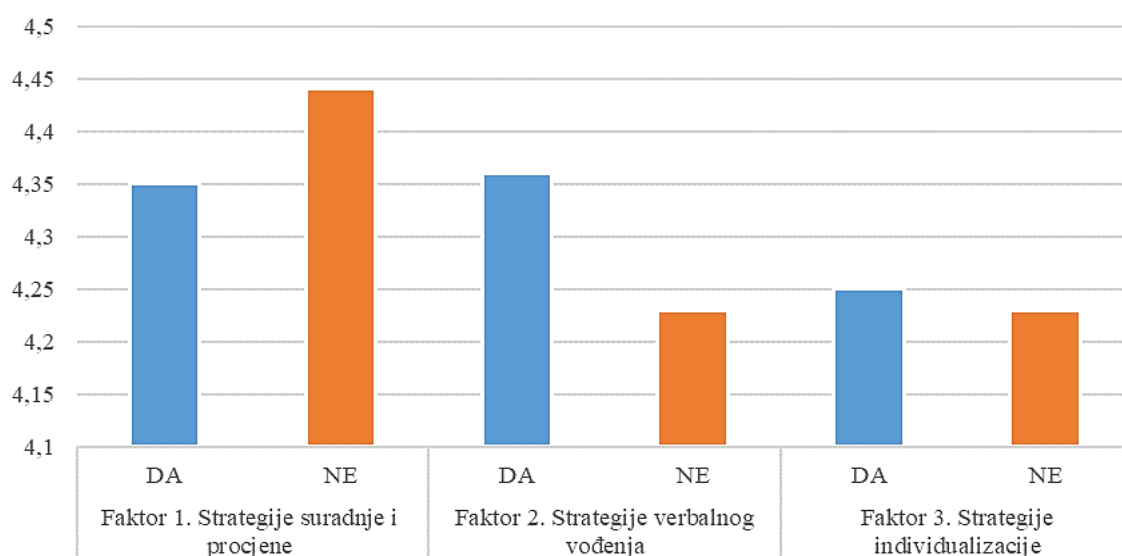
Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer

Tablica 15. i slika 9. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t = ,323$, $df = 98$, $p = ,725$) niti za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t = ,189$, $df = 98$, $p = ,828$) ni treći faktor – strategije individualizacije ($t = ,194$, $df = 98$, $p = ,824$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom.

Tablica 16. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom

	Prethodne interakcije s osobama s invaliditetom	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	DA	37	47,81	8,844	-,672	99	,503
	NE	64	48,88	6,906			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	DA	37	30,35	5,391	,700	99	,486
	NE	64	29,64	4,623			
Faktor 3. Strategije individualizacije	DA	37	34,03	6,513	,134	99	,894
	NE	64	33,86	5,812			



Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom

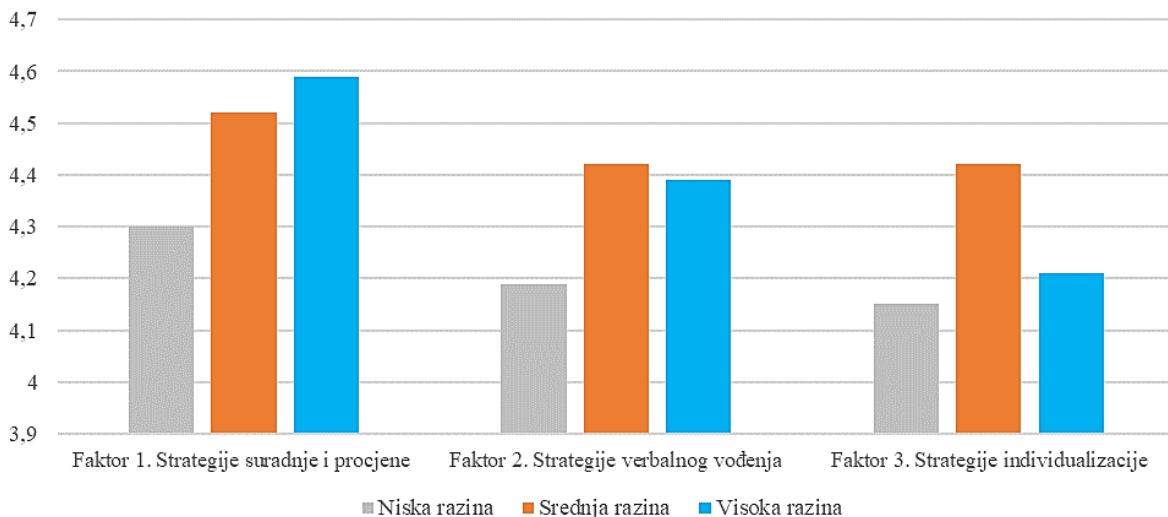
Tablica 16. i slika 10. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t = -,672$, $df = 99$, $p = ,503$) niti za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t = ,700$, $df = 99$, $p = ,486$) ni treći faktor – strategije individualizacije ($t = ,134$, $df = 99$, $p = ,894$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji

statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom. Međutim, postoje istraživanja koja se ne slažu s navedenom hipotezom. Strano je istraživanje (Leatherman i Niemeyer, 2005) pokazalo kako stavovi o inkluziji općenito te količina interakcije s djecom s invaliditetom utječu na ponašanje učitelja u inkluzivnoj učionici te na one prakse koje su spremni provoditi. Ovdje su ispitanici demonstrirali provedbu uspješnih inkluzivnih praksi u razredu upravo na temelju zapažanja i bilješki s terena. Isto tako, i prema hrvatskom istraživanju (Skočić Mihić i sur., 2014: 304) zaključilo se kako prilike za praktično i iskustveno učenje o radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama utječu na višu razinu samoprocjene kompetentnosti studenata za rad u inkluzivnoj nastavi.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom.

Tablica 17. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom

	Razina obuke	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Niska razina	56	47,29	7,883	1,613	98	,205
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	49,74	7,594			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	50,50	6,285			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Niska razina	56	29,13	4,702	1,602	98	,207
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	30,94	5,409			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	30,71	4,250			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Niska razina	56	33,21	5,858	1,236	98	,295
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	31	35,32	6,421			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	14	33,64	5,826			



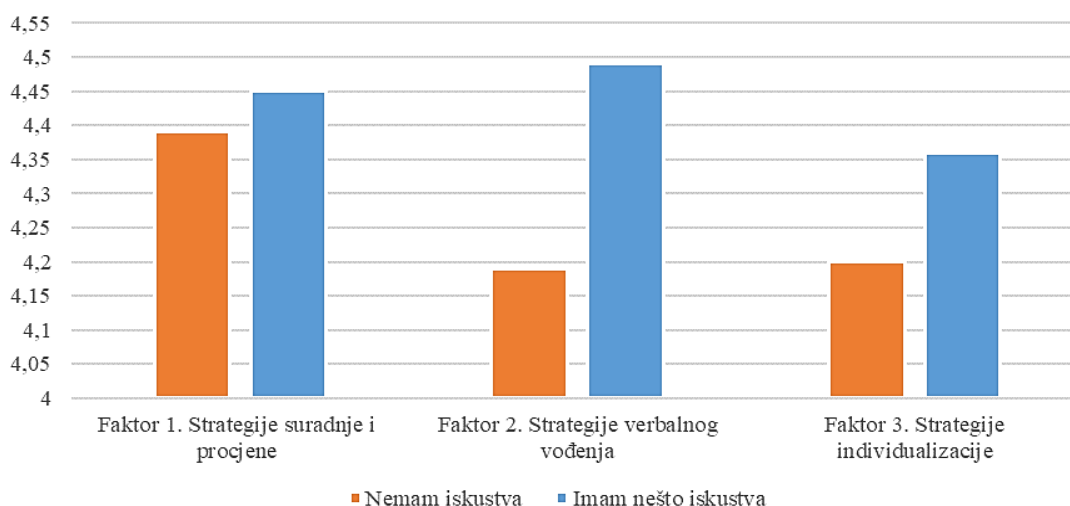
Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom

Tablica 17. i slika 11. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t=1,613$, $df=98$, $p=,205$) niti za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t=1,602$, $df=98$, $p=,207$) ni treći faktor – strategije individualizacije ($t=1,236$, $df=98$, $p=,295$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom. Istraživanje autorica Biktagirova i Khitryuk (2016) pokazalo je kako je spremnost budućih učitelja za rad u uvjetima inkluzivnog obrazovanja temeljeno na razini obuke koju su ispitanici polagali. Isto tako, utvrđeno je kako je specijalizirano osposobljavanje budućih i sadašnjih nastavnika pozitivno povezano s njihovim inkluzivnim praksama u učionici (Kwona, Soo-Young Hongb i Hyun-Joo Jeonc 2017).

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

Tablica 18. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom

	Iskustvo	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Strategije suradnje i procjene	Nemam iskustva	74	48,31	7,712	-,378	99	,706
	Imam nešto iskustva	27	48,96	7,588			
Faktor 2. Strategije verbalnog vođenja	Nemam iskustva	74	29,35	5,311	-2,366	77,37	,020
	Imam nešto iskustva	27	31,41	3,178			
Faktor 3. Strategije individualizacije	Nemam iskustva	74	33,58	6,231	-,934	99	,352
	Imam nešto iskustva	27	34,85	5,510			



Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom

Tablica 18. i slika 12. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni studenata vezano uz prvi faktor – strategije suradnje i procjene ($t = -,378$, $df = 99$, $p = ,706$) te treći faktor – strategije individualizacije ($t = -,934$, $df = 99$, $p = ,352$) dok za drugi faktor – strategije verbalnog vođenja ($t = -2,366$, $df = 77,37$, $p = ,020$) ipak postoji statistički značajna razlika. Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom. Aldabas (2020) ističe

kako postoje značajne razlike. Pokazalo se da oni ispitanici sa duljim radnim iskustvom imaju veći osjećaj spremnosti i samopouzdanja u vještine i izvođenje inkluzivnih praksi. Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017: 96) ističu da duljina iskustva rada s djecom s posebnim potrebama predstavlja snažni utjecaj na samopercepcije spremnosti i vjerovanje u vlastite sposobnosti i vještine učitelja. S druge strane, rezultati istraživanja koje su proveli Vaz i suradnici (2015) navode kako nema statistički značajne razlike glede istog pitanja.

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija.

Tablica 19. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene stavova o inkluzivnom obrazovanju i samoprocjene inkluzivnih praksi

	1	2	3	4	5	6
1.IO Stavovi	1					
2.IO Zabrinutost	-,044	1				
3.IO Osjećaji	-,067	,419**	1			
4.IP Strategije suradnje i procjene	,294**	-,269**	-,289**	1		
5.IP Strategije verbalnog vođenja	,263**	-,264**	-,370**	,813**	1	
6.IP Strategije individualizacije	,351**	-,300**	-,330**	,775**	,795**	1

** . Značajnost na razini 0.01

Prema rezultatima, stavovi o inkluzivnom obrazovanju su statistički značajno povezani sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(101) = .294, p < .01$. ; strategije verbalnog vođenja $r(101) = .263, p < .01$. i strategije individualizacije $r(101) = .351, p < .01$. Zabrinutost oko inkluzivnog obrazovanja je statistički značajno negativno povezana sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(101) = -.269, p < .01$. ; strategije verbalnog vođenja $r(101) = -.264, p < .01$. i strategije individualizacije $r(101) = -.300, p < .01$. Dok su osjećaji oko inkluzivnog obrazovanja u negativnoj statističkoj korelaciji sa samoprocjenom spremnosti za korištenje strategije suradnje i procjene $r(101) = -.289, p < .01$. ; strategije verbalnog vođenja $r(101) = -.370, p < .01$. i strategije individualizacije $r(101) = -.330, p < .01$. U skladu s dobivenim rezultatima, moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih

praksi kod studenata nastavničkih studija. Ovaj rezultat potvrđuje i istraživanje koje su provodili i Sharma i suradnici (2021) odnosno rezultati analize su pokazali da su stavovi glede inkluzije ispitanika pozitivno povezani s njihovim osjećajem spremnosti za provedbu i implikaciju inkluzivnih praksi u nastavi. Mulaosmanović (2018) ističe da su za što učinkovitiju implementaciju inkluzivnih praksi presudni pozitivni stavovi nastavnika prema djeci koja imaju teškoće u razvoju i socijalnoj participaciji. Istraživanjima Okić (2018) i Kranjčec Mlinarić i suradnika (2016) također se ispitalo u kojoj mjeri stavovi o inkluzivnom obrazovanju utječu na samoprocjenu spremnosti provedbe inkluzivnih praksi. Većina je sudionika izjasnila pozitivne stavove o inkluziji, ali se isto nije pokazalo dovoljnim u osjećaju većeg samopouzdanja u obavljanju inkluzivnog rada.

4. Rasprava i zaključak

Uključivanje svih učenika u redovne razrede cilj je škola na međunarodnoj razini što predstavlja predmet proučavanja već godinama. Inkluzivno se obrazovanje promiče na dva temelja: pravima djece da budu uključena u redovno obrazovanje i tvrdnji da je inkluzivno obrazovanje učinkovitije. Ono postulira pravo na puno sudjelovanje i kvalitetno obrazovanje zajamčeno svim učenicima. Različitost se cijeni u inkluzivnim obrazovnim kontekstima, koji predviđaju izradu pristupačnih obrazovnih projekata, uzimajući u obzir različite načine učenja i predviđajući moguće potrebe koje se mogu pojaviti (Moriña, 2017). Aktualan je stav da se tema inkluzije i termina učenika s posebnim potrebama može raznoliko shvatiti i tumačiti te da je navedena tema nerijetko kompleksna. Ovo je često pitanje mnogih istraživanja te se kontinuirano teži što bolje shvatiti koncepte inkluzije i inkluzivnog obrazovanja te kako pomoći budućim nastavnicima pomoći u provedbi inkluzivnog rada u školskim učionicama.

Danas je široko prihvaćeno da školski nastavnici igraju važnu ulogu u uspjehu inkluzivnog obrazovanja, kao što imaju u bilo kojem pokretu reforme obrazovanja. Nastavnici koji imaju pozitivne stavove prema inkluziji, koji imaju visoku razinu učinkovitosti podučavanja i oni koji dobivaju dovoljnu podršku od svojih voditelja i kolega imaju tendenciju da budu uspješniji u uključivanju učenika s različitim sposobnostima u usporedbi s onim edukatorima koji imaju negativne stavove, imaju nižu razinu učinkovitosti uključivog poučavanja i koji poučavaju u školama bez podrške (Sharma i sur., 2021).

Stručno je usavršavanje obveza svih nastavnika te je to dužnost koja bi se trebala obavljati cjeloživotno u svrhu samo-napretka i napretka cjelokupnog inkluzivnog obrazovanja (Batarelo Kokić i sur., 2022). Iako postoje brojni zakoni, propisi i pravilnici koji jamče pravo učenika s teškoćama u razvoju da se upišu i pohađaju redovne škole, realizacija njihovih prava u praksi bitno ovisi o nastavniku, odnosno djelatnicima škole. Budući da programi za pripremu nastavnika nastoje opremiti kandidate za nastavnike kompetencijama u strategijama koje su se pokazale učinkovitima u provođenju inkluzije, oni također moraju uzeti u obzir i znanje i osobne afektivne čimbenike kod inicijalnih učitelja koji doprinose ovom cilju. Neki od ključnih aspekata koje učitelji trebaju znati uključuju znanje o tome kako fizički, intelektualni i društveni emocionalni razvoj učenika može utjecati na njihovo učenje (Sharma i sur., 2021). Međutim, izazovi uvijek postoje, a budući i sadašnji nastavnici moraju shvatiti važnost svojih uloga i prihvatiti ih (Kostelnik i sur., 2004).

Cilj ovog kvantitativnog istraživanja bio je ispitati: (1) studentsku samoprocjenu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja, (2) studentsku samoprocjenu spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi te (3) povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija. Navedeni su se ciljevi utvrđivali s obzirom na: spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom.

Deskriptivnom analizom podataka utvrđeno je kako je sudjelovalo 101 ispitanik od kojih je 78,2% studentica, a 21,8% čine studenti. S obzirom na godinu studija, 36,6% ispitanika čine studenti 1. godine diplomskog studija dok 63,4% ispitanika čine studenti 2. godina diplomskog studija. Od ukupnog broja ispitanika, najviše ima polaznika Filozofskoga fakulteta u Splitu tj., njih 70 (69,3%), ukupno njih 16 (15,8%) su studenti Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Splitu te su njih 15 (14,9%) studenti Kineziološkog fakulteta u Splitu. Nadalje, 36,6% ispitanika je imalo interakcije s osobom s invaliditetom dok njih 64 (63,4%) nije. 56 (55,4%) ispitanika posjeduju nisku razinu obuke o obrazovanju učenika s invaliditetom, 31 ispitanik (30,7%) ima srednju razinu obuke, a samo njih 14 (13,9%) posjeduje visoku razinu obuke. Samo 6 ispitanika (5,9%) poznaje lokalno zakonodavstvo koje se odnosi na djecu s posebnim potrebama, 33 (32,7%) ima prosječno znanje, 28 (27,7%) loše te njih 34 (33,7%) uopće nisu upoznati s istim. 9 je ispitanika (8,9%) svoje samopouzdanje u vezi podučavanja učenika s invaliditetom procijenilo vrlo niskim, 34 (33,7%) niskim, 40 (39,6%) prosječnim te njih 18 (17,8%) visokim i vrlo visokim. Na kraju, većina ispitanika odnosno njih 74 (73,3%) je nema iskustva u podučavanju učenika s invaliditetom dok njih 27 (26,7%) ima iskustva.

Od postavljenih hipoteza, prihvaćeno je da ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavničkih studija s obzirom na spol. Iako postoje istraživanja koja se podudaraju s ovim rezultatom (Mulaosmanović, 2018), ipak postoje i oni koji navode da ženski spol pozitivnije doživljava inkluziju (Forlin i sur., 2011; Saloviita, 2020). Prihvaćena je i hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti s obzirom na godinu studija. S ovim rezultatima se slažu i rezultati istraživanja Skočić Mihić i suradnika (2014) i Gabelice (2018). Također je prihvaćena i hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika s obzirom i na studijski smjer. Prihvaćena je i početna hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, ali postoje istraživanja koja su u suprotnosti

tj., da nastavnici koji imaju prethodnog iskustva s osobama s invaliditetom imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od onih koji nemaju prethodnog iskustva (Elhoweris i Alsheikh, 2004). Hipoteza vezana uz obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom je djelomično prihvaćena te da za faktor stavova ipak postoji statistički značajna razlika. U prilog tome govori i istraživanje Radić-Šestić i Milanović-Dobrota (2010) prema kojem je obuka djece s posebnim potrebama ključna u formiranju stavova nastavnika. Isto tako je prihvaćena i početna hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom. Ipak, postoje istraživanja koja su u suprotnosti (Radić-Šestić i Milanović-Dobrota, 2010; Rajović i Jovanović, 2010).

Nakon toga, hipoteze za samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija su se također ispitivale istim nezavisnim varijablama. S obzirom na spol, prihvaćena je hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika. S ovim rezultatima se slažu i rezultati istraživanja Aldabas (2020) i Martinić (2017). Vezano uz godinu studija i studijski smjer, također su prihvaćene hipoteze prema kojima ne postoje statistički značajne razlike. Nadalje, prihvaćena je i početna hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom. Međutim, postoje istraživanja koja se ne slažu s navedenim (Leatherman i Niemeyer, 2005) i (Skočić Mihić i sur., 2014) odnosno da prethodne interakcije utječu na razinu samoprocjene kompetentnosti studenata. Prihvaćena je i sljedeća hipoteza s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom. Ipak, da su obuka studenata i implementacija inkluzivnih praksi u učionicama povezani govore istraživanja Biktagirova i Khitryuk (2016) te Kwona i suradnici (2017). Hipoteza s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom djelomično je prihvaćena. Istraživanja glede ovog pitanja nude različite rezultate: Aldabas (2020) ističe postojanje značajnih razlika, Vlah i suradnici (2017) ističu da duljina iskustva rada s djecom s posebnim potrebama utječe na samopercepcije spremnosti dok istraživanje Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier i ostalih suradnika (2015) pokazuje kako nema statistički značajne razlike glede istog pitanja.

Na kraju, odbačena je početna hipoteza prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavničkih studija. Da poveznice između dviju varijabli ima potvrđuju i istraživanja Mulaosmanovića (2018), Okić (2018) te Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016).

Prema svemu, može se zaključiti kako rezultati ovog rada mogu naći potkrepljenja i u drugim domaćim i stranim radovima. Iako postoji literatura glede inkluzije, inkluzivnog obrazovanja i pristupa kao i uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede, rijetka su istraživanja koja govore o afektivnim čimbenicima i ostalih dionika koji sudjeluju i imaju utjecaja u inkluzivnom radu. Unatoč teorijskim okvirima i praksama koja pružaju uvid u sve navedeno, implementacija istog nije tako jednostavna. Priprema inicijalnih učitelja za rad u inkluzivnim školama zahtijeva od sveučilišta da osiguraju da njihov kurikulum pokriva dovoljno detalja kako bi se omogućilo tek diplomiranim učiteljima da zadovolje sve veću raznolikost potreba učenika. Obrazovanje nastavnika također mora osigurati relevantnu pedagogiju kako bi se učiteljima prije stupanja u službu omogućilo da razviju odgovarajuće dispozicije koje će podržati inkluzivnu filozofiju. Često je konceptualizacija inkluzije od strane nastavnika inicijalne nastave problematična, a tečajevi za pripremu ne uzimaju u obzir njihove osjećaje, stavove i brige (Forlin i sur., 2011). Stavovi nastavnika, kao i njihovo ponašanje, predloženi su kao ključni čimbenici uspješnog inkluzivnog obrazovanja (Lindsay, 2003). Ispitanici su pokazali svjesnost svojih nepoznavanja određenih odredbi koji se odnose na djecu s invaliditetom, ali se ipak ističu i pozitivni stavovi te angažman za djelovanje u procesu integriranog odgoja i obrazovanja. Potrebno je i iskustva i vremena za pronalaženje primjerenog didaktičko-metodičkog pristupa inkluzivnom okruženju. Bouillet (2010: 270) ističe „da ukupno obrazovanje i profesionalne kompetencije stečene tijekom visokoškolskog obrazovanja na preddiplomskim i diplomskim studijima, kao tijekom daljnjih stručnih usavršavanja, odgojiteljima učiteljima omogućuju visoku kreativnost koja je nužna u planiranju i izvedbi odgojno-obrazovnog procesa djece s teškoćama socijalne integracije“. Ovo podrazumijeva kontinuirane samoevaluacije te suradnja sa kolegama, stručnjacima, roditeljima i učenicima u izradi nastavnog plana sadržaja koji će poticati svakog učenika. Uz nevedeno se preporučuje i korištenje metodičkih priručnika koji daju pregledne okvire u metode inkluzivnog rada. Na ovaj se način teži izbjegavanju mogućih poteškoća u snalaženju te osiguranje ugodnosti i pozitivne atmosfere i za nastavnike i za djecu. Na kraju, poziva se na provođenje još istraživanja na temu mnogobrojnih faktora koji utječu na rad u inkluzivnim okruženjima i prakse nastavnika. Sve navedeno zasigurno obećava pomoć u daljnjem proučavanju i samousavršavanju kao i pronalaženju inovativnih načina rada koji će budućim nastavnicima koristiti u stjecanju profesionalnih kompetencija te pozitivnog osjećaja spremnosti.

5. Literatura

- Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*, 10(3), 2158244020950657.
- Armstrong, F. (2007). Inclusive education. U: Richards, G., Armstrong, F. (ur.) *Key Issues for Teaching Assistants* (str. 17-28). London: Routledge.
- Barać, I. (2018). Smjernice nastavnicima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. U: *Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama*. (str. 83-99) Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Batarelo Kokić, I. (2007) Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, (str. 16-27). Zagreb: HPD.
- Batarelo Kokić, I., Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U: Luketić, D. (ur.) *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45-68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Batarelo Kokić, I., Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: Što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene? *Nova prisutnost*, 19(2), 541-557. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.5>
- Batarelo Kokić, I., Kurz, T. L., & Novosel, V. (2016, October). Student teachers' perceptions of an inclusive future. U: *European Conference on Information Literacy* (str. 3-11). Springer, Cham.
- Batarelo Kokić, I., Podrug, A., Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 68(2), 370-388.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. Izvješće za Hrvatsku*. Torino: SCIENTER i Centar za obrazovne

politike, European Training Foundation.

https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf

Biktagirova, G. F., Khitryuk, V. V. (2016). Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 185-194.

Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189-210.

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

Cooley, M. L. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati, razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kосinј.

Elhoweris, H., Alsheikh, N. (2004). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Online Submission*. ED490698.

Eriksson, L., Welander, J., Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

Gabelica, A. (2018). *Samoprocjena budućih nastavnika za rad s djecom s poteškoćama* (Diplomski rad). Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:491939>

Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet: Školska knjiga.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.

Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.

- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247.
- Kyong-Ah, K., Soo-Young, H., Hyun-Joo, J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Leatherman, J. M., Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of special education*, 30(1), 3-12.
- Martinić, P. (2017). *Stavovi učitelja i nastavnika prema inkluziji učenika s posebnim potrebama* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:646063>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Mulaosmanović, N. (2018). Percepcija inkluzivne prakse u srednjoj školi. U: *Zbornik radova - Konferencija „Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika–praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini“* (str. 109-237). Sarajevo: Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini.
- MZO (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
- MZO (2022). *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/Documents/Download?documentId=13336>
- NN 24/2015. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

- Okić, N. (2018). Spremnost nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama. *saZnanje*, 1(1), 131-140.
- Ovčar, I. (2019). *Kompetentnost budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:056188>
- Radić-Šestić, M., Milanović-Dobrota, B. (2010). Stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema inkluziji učenika s lakom intelektualnom ometenošću. U: Kovačević, J., Vučinić, V. (str. 363-380). *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo I*. Zlatibor- Beograd.
- Rajović, V., Jovanović O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 8 (1), 91-106.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270-282.
- Shareefa, M. (2016). Institutional and Teacher Readiness for Inclusive Education in Schools of Hithadhoo, Addu, Maldives: A Study of the Perceptions of Teachers. *International journal of scientific & technology research*, 5(7), 6-14.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publ.
- Sunko, E., Batarelo Kokić, I., Vlah, N. (2021). Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 19(19), 103-126.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*, 10(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.

Tablice

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli.....	30
Tablica 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli o inkluzivnosti.....	30
Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja..	31
Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi	33
Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja.....	34
Tablica 6. Faktorska analiza skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi	35
Tablica 7. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol	36
Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija	38
Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.....	39
Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom	40
Tablica 11. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom	42
Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom	43
Tablica 13. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol	44
Tablica 14. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija	45
Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer.....	47
Tablica 16. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom.....	48
Tablica 17. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom	49
Tablica 18. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom	51
Tablica 19. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene stavova o inkluzivnom obrazovanju i samoprocjene inkluzivnih praksi	52

Slike

Slika 1. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol	37
Slika 2. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija	38
Slika 3. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer	40
Slika 4. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom	41
Slika 5. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom	42
Slika 6. Razlika samoprocjene osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom	43
Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na spol	45
Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na godinu studija	46
Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na studijski smjer	47
Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodne interakcije s osobama s invaliditetom	48
Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom	50
Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi kod studenata nastavnčkih studija s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom	51

Sažetak

Unatoč činjenici da se o inkluziji i inkluzivnom obrazovanju raspravlja već duži niz godina te zabilježavanju mnogih istraživanja prema kojima nastavnici izražavaju pozitivne stavove prema istom, ipak dolazi do situacija u kojima budući, ali i trenutni učitelji dolaze nespremni za rad u inkluzivnom okruženju te su čak i obeshrabreni istim. Jasno je potvrđen značaj koje obrazovanje i stručno usavršavanje te, čak i u većoj mjeri, praktična iskustva u radu s djecom/učenicima s posebnim potrebama imaju u razvoju kompetencija studenata za rad u inkluzivnoj nastavi. U istraživanju ovog rada sudjelovalo je 101 student diplomskih studija Sveučilišta u Splitu. Ispitivala se studentska samoprocjena osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja kao i studentska samoprocjena spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi s obzirom na spol, godinu studija, studijski smjer, prethodne interakcije s osobama s invaliditetom, obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom. Rezultati empirijskog dijela istraživanja odbacili su samo jednu hipotezu prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni osjećaja, stavova i zabrinutosti oko inkluzivnog obrazovanja i samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi. Djelomično su prihvaćene hipoteza glede samoprocjene stavova s obzirom na obuku o obrazovanju učenika s invaliditetom te hipoteza samoprocjene spremnosti za provedbu inkluzivnih praksi s obzirom na prethodno iskustvo u podučavanju učenika s invaliditetom. Sve ostale hipoteze su prihvaćene. Podatci ovog rada mogu poslužiti i u budućim istraživanjima koji se zasigurno trebaju dodatno posvetiti ovom relevantnom pitanju, a koje je definitivno ključno za uspješno inkluzivno obrazovanje i pomaganju budućim nastavnicima u budućim profesionalnim djelovanjima.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, budući nastavnici, učenici s posebnim potrebama, spremnost, inkluzivne prakse

Abstract

Despite the fact that inclusion and inclusive education have been discussed for many years, and that many research authors note that teachers express positive attitudes towards it, there are still situations in which future and current teachers arrive unprepared to work in an inclusive environment and are even discouraged by the same. The significance of education and professional training and, even to a greater extent, practical experience in working with children/students with special needs in the development of students' competencies for work in inclusive education was clearly confirmed. 101 graduate students of the University of Split participated in the research of this paper. Students' self-assessment of feelings, attitudes and concerns about inclusive education was examined, as well as students' self-assessment of readiness to implement inclusive practices with regard to gender, year of study, field of study, previous interactions with people with disabilities, training on the education of students with disabilities, and previous teaching experience students with disabilities. The results of the empirical part of the research rejected only one hypothesis according to which there is no statistically significant correlation in the self-assessment of feelings, attitudes and concerns about inclusive education and the self-assessment of readiness to implement inclusive practices. The hypothesis regarding the self-assessment of attitudes regarding training on the education of students with disabilities and the hypothesis of self-assessment of readiness to implement inclusive practices regarding previous experience in teaching students with disabilities were partially accepted. All other hypotheses were accepted. The data of this work can also be used in future research, which certainly needs to be additionally devoted to this relevant issue, which is definitely crucial for successful inclusive education and helping future teachers in their future professional actions.

Keywords: inclusive education, future teachers, students with special needs, readiness, inclusive practices

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Split, 22. rujan 2022.

Potpis

Ivana Tirić

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

STUDENT/ICA	Ivana Tirić
NASLOV RADA	Spremnost budućih nastavnika za rad s učenicima s posebnim potrebama
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. prof. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

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

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

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

Potpis

Ivana Tirić
