

UČENICI S TEŠKOĆAMA U UVJETIMA NASTAVE NA DALJINU: STAVOVI UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE

Bebek, Silvija

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:172:383745>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-26**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**UČENICI S TEŠKOĆAMA U UVJETIMA NASTAVE NA DALJINU: STAVOVI
UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE**

Silvija Bebek

Split, 2022.

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij pedagogije i anglistike

Obrazovanje na daljinu

DIPLOMSKI RAD

**UČENICI S TEŠKOĆAMA U UVJETIMA NASTAVE NA DALJINU: STAVOVI
UČITELJA OSNOVNE ŠKOLE**

Studentica:

Silvija Bebek

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Teorijski okviri	3
2.1. Obrazovanje na daljinu	3
2.1.1. Prednosti i nedostaci	5
2.1.2. Obrazovanje na daljinu u osnovnoj školi	7
2.1.3. Priprema učitelja za rad u nastavi na daljinu	10
2.1.4. Recentna istraživanja obrazovanja na daljinu u osnovnoj školi	12
2.2. Inkluzivni odgoj i obrazovanje.....	15
2.2.1. Učenici s teškoćama u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini	17
2.2.1.1. Obrazovanje učenika s teškoćama u RH	17
2.2.1.2. Obrazovanje učenika s teškoćama u BiH	20
2.2.2. Priprema učitelja za rad u inkluzivnom sustavu	23
2.2.3. Pristupačnost obrazovnih materijala	26
2.3. Istraživanja obrazovanja učenika s teškoćama u uvjetima pandemije COVID-19	28
3. Empirijsko istraživanje.....	33
3.1. Problem i cilj istraživanja	33
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja	33
3.2.1. Hipoteze istraživanja.....	33
3.2.2. Zadaci istraživanja	35
3.2.3. Varijable istraživanja	35
3.3. Metodologija istraživanja.....	36
3.3.1. Instrument istraživanja.....	36
3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka	36
3.4. Analiza i interpretacija podataka	37
3.4.1. Deskriptivna analiza.....	37
3.4.2. Deskriptivna obrada skala	39
3.4.3. Faktorska analiza	43
3.5. Testiranje hipoteza.....	47
4. Zaključak	74
5. Literatura	77
Sažetak	86
Abstract	87
Tablice.....	88
Slike.....	89

1. Uvod

S pojavom virusa Covid-19, svijet se susreo s brojnim, neočekivanim promjenama. Naglo upoznavanje s medicinskom terminologijom, načinima širenja virusa, rizicima zaraze i liječenjem postalo je neizbježno, no i dalje se nije smjelo zanemariti svakodnevno funkcioniranje i izvršavanje obaveza na izmijenjene načine. Strah i nesigurnost zbog nepoznavanja načina djelovanja novootkrivenog virusa samo su se pojačavali, stoga se posebna pažnja i važnost dala odlukama Nacionalnog stožera civilne zaštite RH. Spomenute odluke su posebno utjecale na izmjenu procesa učenja i podučavanja pa su tako već od ožujka 2020. godine donesene odluke o obustavi rada škola te o nužnosti socijalnog distanciranja (Ministarstvo unutarnjih poslova, 2020). Cilj je, naravno, bio sprječavanje širenja virusa, ali i neometano nastavljanje procesa obrazovanja, pri čemu se nastava na daljinu nametnula kao logičan odgovor na pitanje o učinkovitom načinu obrazovanja tijekom pandemije.

Virtualne učionice i novi način nastave u kojoj svatko treba imati jednaku priliku, postaju zahtjevi koji učiteljima donose niz upitnika i nejasnoća o provedbi nastave, budući da su imali samo par dana ili tjedana da se pripreme za dotad nepoznat svijet podučavanja (Glessner i Johnson, 2020). Drugim riječima, nastava na daljinu predstavlja „veliki izazov učiteljima, učenicima i roditeljima“ (Ćurković, Krašić, Katavić, 2020: 8), a to se posebno odnosi na kompetenciju učitelja u provedbi nastave na daljinu i njihove vještine iz područja IKT-a (Duraku i Hoxha, 2020, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021). Također, ne može se zanemariti ni učenike, a pogotovo učenike s teškoćama, za koje je nastava na daljinu bila nešto što iziskuje značajnu prilagodbu i pomoć okoline.

Iako je prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) učenicima s teškoćama potrebna programska i profesionalna potpora, pedagoško-didaktička prilagodba te profesionalno usmjeravanje, učiteljima je pri snalaženju u novom načinu podučavanja zasigurno bilo komplicirano ponuditi im sve navedeno. Sam nedostatak rutine, kontrole, strukture, prisutnosti učitelja i socijaliziranja su uvelike imali učinak na drugačiji način obrazovanja, a to je sve na poseban način utjecalo na učenike s teškoćama. Uzevši u obzir mogućnost sličnih situacija u budućnosti, čini se važnim provjeriti iskustvo te snalaženje učitelja u provođenju nastave na daljinu. Upravo zbog toga, ovaj rad za cilj ima ispitati samoprocjenu spremnosti učitelja za provedbu nastave na daljinu te za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu. Također se željelo otkriti postoje li razlike

spremnosti učitelja s obzirom na njihovu dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

Da bi se ponajprije razumjela tematika, važno je iznijeti teorijski okvir u kojem će biti riječi o obrazovanju na daljinu te o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Također, predstaviti će se prijašnja istraživanja sličnih tematika nakon čega slijedi empirijski dio u kojem je predstavljeno kvantitativno istraživanje te su dobiveni podaci i analizirani rezultati na samome kraju rada.

2. Teorijski okviri

2.1. Obrazovanje na daljinu

U proučavanju i istraživanju obrazovanja na daljinu, važno je osvrnuti se na teorijski okvir obrazovanja na daljinu te поближе sagledati na što se taj termin odnosi i što uključuje. Ponajprije je nužno spomenuti kako postoje različiti pojmovi sličnoga značenja koji se ponekad koriste kao sinonimi, kao što su *online učenje*, *učenje na daljinu*, *virtualno obrazovanje*, *mrežna nastava*, *obrazovanje na daljinu* i sl. Neprecizno nazivlje ponekad otežava razumijevanje, stoga je važno pogledati na tu problematiku te provjeriti koliko je opravdano poistovjećivanje spomenutih pojmova.

Iako se svi pojmovi se odnose na e-izvedbu nastave, može ih se međusobno razlučiti, no najbitnijim se čini поближе pogledati razlike pojmova *nastava na daljinu* i *obrazovanje na daljinu*. Ponajprije, obrazovanje na daljinu se odnosi na oblik učenja i podučavanja, pri čemu se podučavanje događa na drugačijem mjestu nego učenje, odnosno događa se u razdvojenim okruženjima, što zahtijeva komunikaciju putem tehnologija kao i posebnu institucijsku organizaciju (Moore i Kearsley, 2012; Batarelo Kokić, 2020; Čubrić, 2021). Interakcija može biti sinkrona i asinkrona (Singh i Thurman, 2019, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021), pri čemu sinkrona interakcija označava istovremeno učenje, dok se asinkrona interakcija odnosi na to da učenici sami biraju kada i gdje će pristupiti obrazovnim materijalima (Simonson, Smaldino i Zvacek, 2014).

S druge strane, nastava na daljinu se definira kao izvođenje obrazovnog programa putem internetske veze, pri čemu prevladava apersonalna komunikacija i telekomunikacija (Matijević i Topolovčan, 2017). *Obrazovanje na daljinu* je širi pojam koji obuhvaća pojam *nastave na daljinu*, dok su ostali pojmovi podređeni koncepti (Moore, 2003). Dakle, obrazovanje na daljinu zapravo obuhvaća ostale spomenute pojmove (Simonson, Smaldino i Zvacek, 2014). Simonson, Smaldino i Zvacek (2014) daju još detaljniji uvid te ističu kako postoje četiri elementa definicije obrazovanja na daljinu. Ponajprije navode da mora postojati poveznica s ustanovom, tradicionalnom ili netradicionalnom, zatim spominju koncept razdvajanja nastavnika i učenika, što se odnosi na prostorno, ponekad i vremensko razdvajanje, ali i intelektualno razdvajanje učenika i nastavnika.

Sljedeći element koji navode je interaktivna telekomunikacija na daljinu koja ne smije izostati, bila ona sinkrona ili asinkrona. Iako se radi o telekomunikaciji, bitno je istaknuti da obrazovanje na daljinu ne isključuje komunikaciju putem poštanskog sustava ili neke druge načine neelektronske komunikacije. Posljednji element je povezanost učenika, resursa i nastavnika koji se ostvaruje kroz njihovu komunikaciju i dostupne audio, video i druge materijale koji omogućavaju učenje. Zbog detaljnijeg uvida u obrazovanje na daljinu, bitno je istaknuti i kratki povijesni pogled na tu temu, što obavezno uključuje dva teorijska okvira: Moore-ov *teorijski okvir transakcijske udaljenosti* te *teorijski okvir istraživačke zajednice* (Garrison, Anderson i Archer, 2000, prema Batarelo Kokić, 2020).

U svojoj teoriji transakcijske udaljenosti, Moore (1983, prema Saba, 2003) naglašava da postoji psihološka i obrazovna udaljenost učitelja i učenika, pri čemu je naglasio važnost uloge dijaloga koji mora biti smislen, konstruktivan i cijenjen (Moore i Kearsley, 2012). Transakcijska udaljenost se smanjuje kada učenik ima više autonomije i kada dijalog raste, a povećava se kada je učitelj u ulozi instruktora, odnosno predavača (Saba, 2003). Drugim riječima, „razine dijaloga i strukture određuju ono što je nazvao učenikovom transakcijskom udaljenosti te utječu na narav i stupanj samousmjeravanja i samostalnosti učenika“ (Batarelo Kokić, 2020: 10).

S druge strane, Garrison (2009, prema Batarelo Kokić, 2020) u svom teorijskom okviru istraživačke zajednice govori o obrazovanju na daljinu koje teži neovisnosti i samostalnosti te o mrežnom učenju koje je temeljeno na principima konstruktivizma. Garrison (2021) tvrdi kako je obrazovanje na daljinu i transakcijsko i suradničko iskustvo te govori kako je Moore pre naglasio važnost interakcija između učenika, no pritom nije dovoljno istaknuo važnost suradnje. Ovom teorijom je tako prikazan odmak od modela i teorija obrazovanja na daljinu kojim se pre naglašava neovisnost učenika, stoga se njome ističe suradništvo i konstruktivističko učenje u zajednici učenika (Garrison, Anderson i Archer, 2003). Dakle, učenike se teži potaknuti na kritičku analizu sadržaja zbog konstruiranja značenja, a znanje se potom provjerava raspravama (Garrison, 1993, prema Batarelo Kokić, 2020).

Da se primijetiti kako je obrazovanje na daljinu već istražena tema, detaljno objašnjena i razrađena u teorijskom smislu, no u praksi ipak nedovoljno korištena. U tom smislu se da zaključiti kako nije bilo jednostavno organizirati nagli prelazak na obrazovanje na daljinu. S druge strane, ipak se može reći da su u Hrvatskoj postojale olakotne okolnosti što se toga tiče.

Naime, može se reći da su postojali dobri tehnički preduvjeti usprkos tome što do ožujka 2020. godine nije postojala neka predviđena metodologija ili prijašnji primjeri učinkovite nastave na daljinu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020a).

Ponajprije, već se od 2017. godine započelo s uvođenjem računalne pismenosti u različite predmete, uvedena je Informatika kao obavezan, a kasnije izborni predmet za sve osnovne škole, učionice su dodatno opremljene, učenici su dobili tablete, uvode se digitalni udžbenici, zatim e-Dnevnici te se istovremeno provodi usavršavanje nastavnika za sve te promjene, uključujući i njihov angažman u pilot projektu e-Škole te na platformi Moodle (MZO, 2020a).

Anđelić, Vučić i Buić (2020) ističu kako su kroz ožujak 2020. godine trajale pripreme za nastavu na daljinu, koje je koordiniralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a bitnu su ulogu odigrali CARNET – Hrvatska akademska i istraživačka mreža, SRCE – Sveučilišni računski centar, AZOO – Agencija za odgoj i obrazovanje, ASOO – Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, AMPEU – Agencija za mobilnost i programe EU te NCVVO, odnosno Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Takva potpora je zasigurno olakšala proces podučavanja učiteljima, no sama nastava na daljinu je uz sve svoje prednosti nosila i niz problema i nejasnoća.

2.1.1. Prednosti i nedostaci

Govoreći o prednostima i nedostacima nastave na daljinu, ponajprije se važnim čini istaknuti logično pitanje koje se nameće, a to je pitanje odnosa prednosti i nedostataka obrazovanja na daljinu. Jesu li pozitivne strane nadmašile negativne ili su nedostaci ipak prevagnuli? Iako su mnogi imali različita iskustva, ne može se zanemariti tema koja se od samog početka isticala kao glavni problem, a to je tema tehnološke opremljenosti i osposobljenosti svih sudionika nastave na daljinu.

Iako se mnogim učenicima činilo smislenim lažirati vlastitu tehnološku neopremljenost zbog opravdanog nesudjelovanja u nastavi, uskoro su odustali od tih namjera jer su uvidjeli koliko je za usvajanje sadržaja bilo bitno imati osnovnu opremu, poput mikrofona. Bilo je očigledno kako je tehnologija dobila važnu ulogu jer je postala jedini način komunikacije između učitelja i učenika, zbog čega je do najvećeg izražaja došla nužnost razvijenih digitalnih vještina (Moore i Kearsley, 2012).

Dakle, za osnovnu interakciju je postala potrebna računalna oprema (Bastl, 2021; OECD, 2020), povezanost s Internetom (Petretto, Masala i Masala, 2020), vještine korištenja tehnologije i uopće prostor za spomenutu opremu.

Budući da nema svatko jednaku tehnološku opremljenost ni jednako razvijene digitalne vještine, sudionici nastave na daljinu su od početka bili u različitim startnim pozicijama, dok je nekima čak i onemogućeno ravnopravno sudjelovanje u nastavi. Drugim riječima, „pristup učenju na daljinu s pomoću digitalnih tehnologija vrlo je neujednačen“ (Batarello Kokić, 2020: 16), što nemjerljivo utječe na općeniti uspjeh u učenju. Ukratko rečeno, nastava na daljinu bi bila vrlo smislen odgovor i idealno rješenje kada bi svi učenici, ali i učitelji, imali jednake uvjete (Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020).

Unatoč navedenom, nastava na daljinu je zasigurno imala i pozitivne strane pa je tako ponudila učinkovitu vizualizaciju sadržaja, uštedu vremena zbog fiksiranosti u prostoru, bolju komunikaciju između učitelja i učenika, lakšu administraciju nastave te lakšu reviziju nastavnih materijala (Katavić, 2015, prema Katavić, Milojević i Šimunković, 2018). Također, učitelji su dobili potpunu autonomiju u odlučivanju o raspodjeli radnog vremena (Jereb, 1999, prema Bastl, 2021), a učenici su bili zadovoljni modernijim načinom obrazovanja koje je fleksibilno, pristupačno i lako dostupno. Ipak, prilikom takvog načina obrazovanja, sve su češća bila ometanja jer se radilo u kućnim uvjetima, radilo se na mobitelima i računalima koji su sami po sebi svojevrsna distrakcija u učenju, a na takve čimbenike učitelj nije mogao lako utjecati. Drugim riječima, jasno je kako nastava na daljinu može uistinu imati negativan utjecaj na učenje pojedinca (Batarello Kokić, 2020).

Što se tiče uštede vremena, pokazalo se da je većina učitelja zapravo radila duže i intenzivnije nego inače jer je njihovo radno vrijeme ovisilo o odgovorima učenika (Bastl, 2021). Autorica navodi da se ne smije zaboraviti ni pisanje izvještaja, priprema te konstantni kontakt s upravom škole, ali i s kolegama radi razmjene iskustava i podrške. Također, ako se uzme u obzir da učitelji rade od doma, od njih se očekuje i veća posvećenost obiteljskom životu, no njihova obavezna i stalna dostupnost tijekom nastave na daljinu je jednostavno zamaglila liniju između posla i slobodnog vremena (Bastl, 2021), čak i više nego što je to bila situacija prije.

Nadalje, Petretto, Masala i Masala (2020) ističu kako nastava na daljinu podrazumijeva i ogromnu podršku obitelji, jer iako računalno pismeniji nego prijašnje generacije, mladi učenici su trebali pomoć i za učenje i za snalaženje u virtualnim učionicama i platformama za učenje.

U tom smislu su se i roditelji našli u nezavidnoj situaciji, rasla je njihova potreba za povećanom komunikacijom s učiteljima koji su svejedno bili rastrgani na sve strane.

U svemu tome, pomalo se zanemarila briga za zdravlje učenika. Stalni boravak ispred ekrana u slobodno vrijeme, ali sada i u vrijeme učenja, zasigurno nije pohvalan, stoga OECD (2020) ističe važnost uključivanja aktivnosti koje nisu nužno digitalne, a i dalje potiču učenje. Ministarstvo isto tako izdaje preporuke kojima je određeno radno opterećenje učenika sukladno njihovoj dobi (MZO, 2020a). Učitelji su tu ipak imali najveću odgovornost i najviše zadaća je stavljeno na njihova leđa, što je povećalo i njihov stres usred jedne globalne pandemije koja je sama po sebi dovoljno stresna. Ako uz navedeno dodamo i izolaciju, manjak socijalnih kontakata, prikovanost uz ekrane, stalan stres, nejasnoće na koje nema odgovora, nepostojeću granicu između slobodnog i radnog vremena, možemo reći kako učiteljima nimalo nije bilo lako. Naravno, nije bilo lako ni učenicima od kojih se očekivalo znanje bez poduke na kakvu su navikli. Na kraju se u pitanje dovodi kvaliteta nastave, koja u nastavi na daljinu nije ovisila samo o digitalnim vještinama učitelja, već i o njihovim stilovima poučavanja. Drugim riječima, „kompetencije korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija i kompetencije za poučavanje u nastavi na daljinu nisu istoznačnice“ (Batarelo Kokić, 2020: 18), odnosno nije bilo bitno samo snalaženje s tehnologijom, već i umijeće prikazivanja pedagoških kompetencija u novom digitalnom okruženju. Upravo zbog toga je bitno vidjeti kako je uopće izgledalo obrazovanje na daljinu u osnovnim školama te kako su se učitelji snašli u naglom prelasku u virtualne učionice.

2.1.2. Obrazovanje na daljinu u osnovnoj školi

Nakon kratke pripreme, nastava na daljinu počinje 16. ožujka 2020. godine (MZO, 2020a; Anđelić, Vučić i Buić, 2020). Već od početka su se odluke donosile *ad hoc*, od učitelja se očekivalo snalaženje uz podršku, a od učenika se zahtijevao visok stupanj samostalnosti i organizacije. Kada govorimo o učenicima osnovne škole, jasno je da se radi o širokom rasponu godina, stoga nisu svi imali jednak način provođenja nastave na daljinu.

Za učenike razredne nastave je zbog njihovog nesnalaženja po virtualnim učionicama uspostavljena suradnja s javnom televizijom, pa je tako *Škola na Trećem* postala sinonim za nastavu na daljinu (MZO, 2020a; Marciuš Logožar, 2021; Runtić i Kavelj, 2020). To je bilo dobro rješenje jer je već otprije postojala tradicija prikazivanja nastave na radiju i televiziji (Batarelo Kokić, 2020), a učenicima je bilo zabavno što su ih roditelji poticali da gledaju

televiziju, za razliku od onoga kada ih se guralo dalje od nje. Na ekranima su se tako pojavljivale učiteljice i učitelji sa svojim interaktivnim zadacima i multimedijalnim elementima, a na satima tjelesne i zdravstvene kulture su se pojavljivali i poznati sportaši i sportašice (MZO, 2020a).

Najveći problem s time je bila manjkava komunikacija učitelja i učenika, koja se provodila samo putem e-pošte, SMS poruka, aplikacija kao što su *WhatsApp* i *Viber* te putem virtualnih učionica (Marcius Logožar, 2021). Ta komunikacija većinom se odnosila samo na davanje zadataka povezanih sa nastavom koju su preslušali preko televizije, a te zadatke su morali poslati natrag učitelju riješene u nekom dogovorenom roku (Marcius Logožar, 2021). Jasno je kako su mladi učenici imali dosta obaveza koje su im bile prekomplikirane, pa je dosta tih obaveza palo na ramena njihovih roditelja, a također im je trebala pomoć i sa tehnologijom. Roditelji su tako trebali naglo preuzeti ulogu učitelja uz sve svoje obaveze (Marcius Logožar, 2021), a budući da većina mladih učenika nema svoje mobitele pa tako ni potrebne aplikacije poput *WhatsApp*-a za komunikaciju s učiteljem, i tu su roditelji trebali doskočiti problemu te dati svoje kontakt brojeve.

Drugim riječima, što je dijete mlađe, to mu je veća podrška roditelja bila potrebna tijekom nastave na daljinu (Petretto, Masala i Masala, 2020). U tom smislu se očekivala pojačana komunikacija učitelja i roditelja, stoga se može reći da je odnos učitelj-roditelj bio možda i najvažniji u ovom procesu, upravo zbog njihovog zajedničkog cilja olakšavanja nastave na daljinu najmlađima kako bi što manje toga propustili (Kolak, Markić i Horvat, 2020).

Za učenike predmetne nastave su napravljene kratke lekcije u obliku videozapisa, kojima su se planirali ostvariti svi kurikulumom prethodno određeni odgojno-obrazovni ishodi, što se istovremeno objavljivalo na stranici *Škola za život* (MZO, 2020a), omogućujući asinkrono učenje. Učitelji su u virtualnim učionicama, putem platformi kao što su Google Classroom, Edmodo ili Teams, ostavljali lekcije u obliku videozapisa, audiozapisa, u PDF oblicima, u obliku PowerPoint prezentacija i sl., a s vremenom su nastavu počeli provoditi i putem videopoziva, što je povećalo zadovoljstvo roditelja i svih sudionika nastave zbog češće komunikacije između učenika i učitelja (Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020; Runtić i Kavelj, 2020; Marcius Logožar, 2021).

Jasno je kako su učitelji imali stresan zadatak, puno obaveza, odgovornosti i snalaženja, no može se reći da ipak nisu prepušteni sami sebi, već je bila uspostavljena mreža podrške u cijelom procesu. Ponajprije, Ministarstvo je pružalo potporu tako što je objavljivalo razne upute, smjernice i dokumente, kao što su *Preporuke o organizaciji radnoga dana učenika*

tijekom održavanja nastave na daljinu ili primjerice *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu* (MZO, 2020a). U potonjem se naglasak stavio na odmicanje od vrednovanja činjeničnog znanja na kompetencije poput kritičkog mišljenja, kreativnosti, inovativnosti i sl. za što se smatralo da je lakše za vrjednovati nego činjenično znanje, a tim su se preporukama olakšale nedoumice učitelja (MZO, 2020a). Ministarstvo je tako dalo uputu da se pri vrednovanju treba ograničiti na ono važno i dugoročno (Marciuš Logožar, 2021). Na taj način su „Ministarstvo i nadležne agencije pružale stručno-savjetodavnu i administrativnu podršku nastavnicima i ustanovama kroz niz uputa i smjernica“ (Anđelić, Vučić i Buić, 2020: 20).

Također, učenicima su prelaskom na nastavu na daljinu podijeljeni tableti te se tako uspio smanjiti digitalni jaz između učenika različitih mogućnosti i računalne opremljenosti (Batarelo Kokić, 2020). Taj jaz se još premostio tako što su telekomunikacijske tvrtke ustupile besplatni Internet i SIM kartice za učenike, zatim su vlasnici aplikacija osigurali besplatan pristup obrazovnim sadržajima, a proračunom Ministarstva su se osigurala neka dodatna ulaganja (MZO, 2020a). Ministarstvo je također okupilo sve ravnatelje u učionici u Loomen-u te im je kroz virtualnu učionicu pružalo sve nužne informacije, potom je svaka škola otvorila svoju virtualnu zbornicu za učitelje i stručne suradnike, a za svaki razred se također otvorila virtualna učionica, kojoj su pristupali učenici i njihovi učitelji (MZO, 2020a).

Očigledno je kako je bila stvorena jedna mreža podrške, suradništva, zajedničkog nošenja s problemima i razmjene informacija, što daje za zaključiti kako su se učitelji imali na koga osloniti, iako je na kraju ipak sav teret izvedbe pao na njihova ramena. Zadovoljstvo učitelja se pokazalo u upitniku provedenom od strane Ministarstva tijekom nastave na daljinu, koje je dokazalo kako je čak 95% učitelja uglavnom ili u potpunosti zadovoljno načinom izvođenja nastave na daljinu (MZO, 2020a), iako je uvriježeno mišljenje da je loša kvaliteta obrazovanja na daljinu te da ono rezultira lošijim ishodom učenja nego obrazovanje u tradicionalnim školama (Berliner i Glass, 2014, prema Batarelo Kokić, 2020). Prema tome, bitno je malo detaljnije pogledati kako je uopće išla priprema učitelja za rad na daljinu, uzevši u obzir da su bili zadovoljni svojim izvođenjem, a uspjesi učenja u nastavi na daljinu se općenito ne smatraju toliko dobrima.

2.1.3. Priprema učitelja za rad u nastavi na daljinu

Kao što je već spomenuto, postojala je jedna mreža podrške koja je olakšavala djelovanje, no učiteljima i dalje nije bilo jednostavno. Sama promjena i odluka da se kreće s nastavom na daljinu krenula je naglo, a od učitelja se očekivala i nagla prilagodba i naglo snalaženje u dotad nepoznatom području. Jasno je kako je za uspješno vođenje nastave na daljinu temelj bila pripremljenost učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i drugih (MZO, 2020a), a nju nije bilo jednostavno postići. Učitelji su tako „sudjelovali u raznim video radionicama, gdje su stekli nova znanja iz područja didaktike, pedagogije, psihologije i tehnologije na daljinu“ (Bastl, 2021: 4).

Uloga učitelja je ostala ista, a morali su je ostvariti putem novoga medija, što je odjednom preneglasilo važnost informacijske pismenosti te poznavanja digitalnih alata (Marcius Logožar, 2021). Uzevši u obzir činjenicu da su učitelji, prema već spomenutom upitniku Ministarstva, između ostalog izrazili potrebu za specijaliziranim programima za nastavu na daljinu (MZO, 2020a), a „rezultati međunarodnog istraživanja TALIS 2018 pokazuju da učitelji u Hrvatskoj imaju najveću potrebu za stručnim usavršavanjem upravo u području individualiziranog učenja i korištenja IKT-a u nastavi“ (MZO, 2020b: 47), čini se važnim naglasiti nužnost njihovog usavršavanja.

U nastavi na daljinu je dakle posebna važnost dana digitalnim vještinama pa tako Bhat i Bashir (2018) istraživanjem pokazuju povezanost sklonosti učitelja korištenju IKT-a s učinkovitosti u obavljanju posla, kao i Stanić, Mlinarević i Novoselić čiji rezultati istraživanja pokazuju da medijski kompetentniji učitelji ostvaruju učinkovitu komunikaciju zbog korištenja medija. Istraživanje u BiH je ispitivalo informatičku pismenost tijekom pandemije te se pokazala prednost kantona Sarajevo u digitalnim kompetencijama u odnosu na ostatak BiH (Mehić i Hadžić, 2020), a u RH je Repovž Lisec (2021) istraživala digitalnu osposobljenost učitelja za nastavu na daljinu te su rezultati pokazali napredak u digitalnoj kompetenciji zbog nastave na daljinu, što je znak da postoje određene pozitivne strane provedbe nastave na daljinu. Isto tako su Švagelj i Topolovčan (2013) istraživale sklonost učitelja multimedijskoj nastavi te su pokazale da budući učitelji imaju pozitivno mišljenje o multimedijskoj nastavi, dok su učitelji u praksi skloniji tradicionalnom načinu izvođenja nastave. Općenito gledajući rezultate istraživanja, čini se važnim naglasiti razvoj digitalnih kompetencija u pripremi učitelja.

Prema istraživanju raznih programa obrazovanja učitelja, utvrđeno je da se međusobno razlikuju gledajući ciljeve i ishode povezane s informacijskom pismenosti (Batarelo Kokić, 2011). Čak većina programa nije usmjerena na razvoj vještina potrebnih za podučavanje u nastavi na daljinu (Batarelo Kokić, 2020), stoga se u nepoznatoj situaciji i u novom okruženju oslanjaju na strategije koje su koristili u tradicionalnoj učionici (Rehn, Maor i McConney, 2018, prema Batarelo Kokić, 2020). Zbog toga se naglašava kako se učitelji uz obavezno obrazovanje trebaju i usavršavati i osposobljavati, naročito u mrežnom okruženju, kroz pristup i pretraživanje otvorenih obrazovnih materijala (Batarelo Kokić i Rukavina, 2017). Drugim riječima, za pripremu učitelja poslužila je sama nastava na daljinu koju se dakle, koristilo za njihovo usavršavanje u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

Batarelo Kokić, Blažević i Kurz (2019) ističu kako već od 2018. godine svi učitelji u Hrvatskoj imaju pristup besplatnim *online* tečajevima iz profesionalnog razvoja. Neki od njih se provode putem videolekcija, interaktivnih medija koji podupiru principe konstruktivističkog učenja te ih se može koristiti za različite aktivnosti tijekom učenja (Batarelo Kokić i Rukavina, 2017). Sama svjesnost učitelja o važnosti pripremanja za svoju profesiju pomaže njihovoj spremnosti podučavanja (Beara i Okanović, 2010, prema Batarelo Kokić, Blažević i Kurz, 2019), a istraživanjem koje su Batarelo Kokić, Blažević i Kurz (2019) proveli, pokazalo se kako postoji visoka korelacija između spremnosti učitelja za online učenje i njihove općenite spremnosti za profesionalni razvoj. Drugim riječima, ne nedostaje učiteljske svjesnosti o važnosti učenja o IKT-u, što upućuje na neophodnost cjeloživotnog obrazovanja.

Zapravo, većina interpretacija informacijske pismenosti povezuje se s cjeloživotnim učenjem (Batarelo Kokić, 2011), a učitelji bi se zbog postizanja spomenute pismenosti stalno trebali usavršavati, zbog čega se naglašava važnost ciljanih edukacija učitelja uz poželjne nacionalne smjernice za provođenje nastave na daljinu (Marciuš Logožar, 2021). Za takvo usavršavanje im je svakako potrebna vlastita spremnost, želja, inicijativa, ali i podrška i suradnja okoline.

Drugim riječima, važno je suradničko učenje koje može potaknuti dublje poznavanje područja (Brooks i Brooks, 2000, prema Marcjuš Logožar, 2021). „Suradničko učenje zasniva se na socijalnom konstruktivizmu i pretpostavci da je znanje društveni proizvod dogovora između učenika“ (Batarelo Kokić i Rukavina, 2011: 5), odnosno učitelja u ovom slučaju. Tema suradništva ponovno upućuje na Garrisonov *teorijski okvir istraživačke zajednice*, s naglaskom na konstruktivizam i suradnju koja stimulira i oblikuje razmišljanje i učenje (Garrison, 2021). Suradnja se tako temelji na zajedničkom cilju i namjeri te ovisi o otvorenoj komunikaciji koja podržava kritički diskurs (Garrison, 2021). Ako se uzme u obzir da učitelji suradnju trebaju

ostvariti u obrazovanju na daljinu koje je otvoreni sustav, cilj postaje pružanje mogućnosti za razvoj „sposobnosti i strategije za upravljanje ogromnom količinom različitih informacija kojima su izloženi, stvaranjem okruženja u kojem studenti neće samo učiti, već će i učiti kako učiti“ (Batarelo Kokić i Rukavina, 2011: 26).

Općenito gledajući, naglašeno je korištenje nastave na daljinu u pripremi učitelja. Za uspješno podučavanje ključno je cjeloživotno obrazovanje, prilagodljivost, spremnost na promjene i usavršavanje te suradništvo kao ključan element za učinkovito djelovanje u novonastalim situacijama. Svjesnost učitelja o važnosti navedenih čimbenika rezultira njihovom većom spremnosti i voljom za napretkom, ali i krajnjim uspjehom u vlastitoj profesiji.

2.1.4. Recentna istraživanja obrazovanja na daljinu u osnovnoj školi

Učitelji su svoju pripremljenost, vještine i prilagodljivost trebali pokazati i izbrusiti tijekom provođenja nastave na daljinu, a isto tako su bili prvi koji su mogli uvidjeti pozitivne i negativne strane takve nastave. Budući da su rezultati nekih istraživanja pokazali nespripremljenost učitelja i profesora na nastavu na daljinu (Soydal, Alir i Ūnal, 2011), a isto tako i važnost jačanja učiteljske kompetencije i prilagodljivosti prije provedbe online podučavanja (Liu, Zhao i Su, 2022), čini se važnim pogledati što kažu ostala istraživanja obrazovanja na daljinu u osnovnim školama, kakvi su stavovi i iskustva učitelja, učenika i roditelja te na čemu bi se moglo poraditi glede nastave na daljinu. Zbog mogućih sličnih situacija u budućnosti, važno je istraživanjima analizirati te potom poraditi na mogućim manjkavostima cijeloga procesa nastave na daljinu.

Dosta istraživanja vezana za rad učitelja u nastavi na daljinu tiču se dobi učitelja kao bitnog čimbenika u njihovoj prilagodbi, ali isto tako i informacijske pismenosti učitelja, pa tako Keržič, Danko, Zorko i Dečman (2021) istraživanjem pokazuju da dob učitelja nema utjecaj na uporabu IKT-a u nastavi pa nije ni utjecala na njihovu provedbu nastave na daljinu, dok ipak Yakovleva, Druzhinina, Krasilova i Voiteleva (2020) govore o težem snalaženju učitelja starijih od 45 godina s IKT-om te su zbog nedovoljne razvijenosti digitalnih vještina starijih učitelja izradile tri programa za njihovo osposobljavanje za korištenje IKT-a u nastavi. Također, Krumsvik, Jones, Øfstegaard i Eikeland (2016) istraživali su povezanost demografskih i profesionalnih karakteristika učitelja s njihovom digitalnom kompetencijom te su pokazali da mlađi učitelji, učitelji ženskog spola i s manje radnog iskustva te oni koji su obrazovaniji za korištenje IKT-a, jednostavno imaju razvijenije digitalne vještine nego ostali.

Dok neki naglašavaju informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, drugi ističu pedagoški aspekt nastave na daljinu (Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020), stoga su i teme istraživanja bile raznolike. Ćurković, Krašić i Katavić (2020) ispitivali su zadovoljstvo učitelja i roditelja nastavom na daljinu te su rezultati pokazali kako na pitanje o kvaliteti nastave na daljinu odgovaraju neutralnim stavom. To je pokazatelj da iako ne postoje pretjerane zamjerke, ne vlada ni opće oduševljenje nastavom na daljinu, što svakako upućuje na potrebu poboljšanja iste. Roditelji i učitelji su se najviše složili da je roditeljski utjecaj na napredak učenika bio velik, a neslaganje je izraženo u aspektu ocjenjivanja i zadavanja zadataka, pri čemu roditelji „pozitivnije procjenjuju sposobnosti vlastite djece“ (Ćurković, Krašić, Katavić, 2020: 20), dok učitelji misle da su bili blagi u vrednovanju.

Što se tiče vrednovanja, Vanek, Maras i Matijašević (2022) također ističu teškoće s tom temom te su prikazali stavove učitelja prema spomenutome. Izazov vrednovanja tijekom nastave na daljinu su svi intervjuirani učitelji prikazali kao jedan veliki nedostatak. Unatoč uputama Ministarstva koje su poštivali, pratili i smatrali vrijednima, učitelji navode ograničavajuće faktore kao što su „procjena samostalnog rada učenika, ispravljanje online poslanih radova učenika, izostanak ponovnog slanja na pregled prethodno netočno riješenih zadataka te poteškoće s internetskom vezom“ (Vanek, Maras i Matijašević, 2022: 171).

Takvi ograničavajući faktori posebno su se istaknuli u manjim mjestima, pa tako Dube (2020) u svome istraživanju predstavlja problematiku nastave na daljinu u ruralnim krajevima te ističe teškoće, dok Kusuma (2022) predstavlja isti problem no i snalaženje učitelja u ruralnim krajevima u nastavi na daljinu. Također, što se tiče stanja u BiH, Omerdić, Riđić i Kerić (2021) istraživale su stavove učitelja u BiH o učinkovitosti online nastave te su pokazale da su učitelji bili dosta opterećeni u usporedbi s nastavom uživo te da nisu imali očekivanu potporu Ministarstva, a Karačić (2022) se bavila istraživanjem strategija učenja u BiH te se rezultatima pokazalo ulaganje velikog napora u obrazovanju zbog novijih strategija koje su nosile svoje teškoće. Očigledno je da mjesta s manjim brojem stanovnika pokazuju teže snalaženje u informacijskoj pismenosti, što onda otežava provođenje nastave na daljinu.

Što se tiče pogleda učenika na online nastavu, Runtić i Kavelj (2020) obratile su pozornost na stavove učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu te se pokazalo kako ocjena koju su dali nastavi na daljinu iznosi tek 3,5. Pitanja otvorenog tipa su pokazala njihovu preopterećenost i nezadovoljstvo, a općenito su čak dva puta više iskazivali manjkavosti nastave na daljinu nego prednosti, kao što su nedostatak objašnjavanja od strane učitelja, poteškoće u razumijevanju sadržaja, prevelika količina zadataka i sl. Kao prednosti su naveli zabavnu nastavu te

moćnost dužeg spavanja. Dakle, iako je 51% učenika zadovoljno podrškom učitelja, ipak smatraju kako dobivaju previše zadataka za rad uz kratke rokove te ističu kako je poučavanje učitelja imalo svoje nedostatke (Runtić i Kavelj, 2020). Cerinski (2021: 22) ipak dolazi do drugačijeg rezultata te dokazuje da „učenici imaju više pozitivnih, nego negativnih stavova o nastavi na daljinu, iako većina njih iskazuje želju da se što prije vrata u školske klupe“, a također su pokazali visoku motivaciju te stav da učitelji njihovu autonomiju smatraju dobrom, što im je zasigurno olakšalo nastavu tijekom pandemije. Takav doživljaj podrške učitelja i njegove vjere u učenike svakako podiže motivaciju i olakšava učenje.

Očigledno je kako se pojedine karakteristike ponavljaju, poput problema s tehnologijom, općenito loše kvalitete nastave na daljinu, problematičnog vrednovanja, opterećenosti i roditelja i učenika i učitelja itd. Slični rezultati su dobiveni i u nekim školama izvan Hrvatske, pa tako strani autori izvještavaju kako i učitelji i učenici nastavu na daljinu doživljavaju manje učinkovito i strukturirano u usporedbi s tradicionalnom nastavom te ističu nužnost bolje interakcije i tehničke podrške (Nambiar, 2020). Fauzi i Khusuma (2020) su također dokazali nezadovoljstvo učitelja nastavom na daljinu te su istakli probleme s vrednovanjem, suradnjom s roditeljima i probleme s Internetom. Liu i Zhang (2021) su došli do zaključka da je očekivanje učitelja o kvaliteti nastave ono što utječe na njihovo zadovoljstvo online podučavanjem. Drugim riječima, njihovo zadovoljstvo ovisilo je o njihovim očekivanjima, no ne može se zaključiti da je to jedini čimbenik odgovoran za krajnje zadovoljstvo učitelja nastavom na daljinu.

Na kraju se može samo zaključiti kako se radi o rezultatima istraživanja koje se ipak ne može generalizirati i smatrati točnim za cjelokupnu populaciju, no svakako da ukazuju na određene manjkavosti i probleme pri provedbi nastave na daljinu (Runtić i Kavelj, 2020). Utjecaj jedne pandemije na odgojno-obrazovni proces „dinamična je i nepredvidljiva tema te neće svi učinci biti negativni“ (Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020: 131). Preostaje samo retoričko pitanje o tome mogu li se pozitivni učinci nastave na daljinu uopće usporediti s navedenim negativnima te koji se zaključci na kraju mogu izvući nakon ovakvih rezultata.

2.2. Inkluzivni odgoj i obrazovanje

Drugi važni teorijski okvir koji treba razložiti je inkluzivni odgoj i obrazovanje. Osobe s teškoćama u razvoju su dulji niz godina bile izložene bezrazložnoj marginalizaciji i segregaciji u društvu. Stav društva prema njima se mijenjao „od diskriminirajućeg preko samilosnog pristupa, ali ekskluzivnog procesa, potom priznavanja prava na obrazovanje ali isključivo u posebnom, segregirajućem sustavu do aktualnijih pristupa koji promoviraju prava čovjeka i slobodu“ (Sunko 2016: 602). Siraj-Blatchford (2009) tako govori o odgoju i obrazovanju za društvenu pravdu, pri čemu ističe moguće neravnopravne položaje učenika zbog svog podrijetla, spola, socioekonomskog statusa, ali i zbog svojih teškoća u razvoju. Upravo zbog toga se i ističe pravo svakog djeteta na obrazovanje (UNICEF, 1989) pa tako i djeteta s teškoćama, pri čemu se ističe pojam inkluzivnog obrazovanja koje označava uključenost svih u odgoj i obrazovanje (Karamatić Brčić, 2013).

S vremenom se, dakle, stav društva mijenja te dolazi do nastanka pojmova integracije i inkluzije, pri čemu „integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 147). Integracija se odnosi na jednostavno uključivanje učenika s teškoćama u redovan sustav te označava normaliziranje i izjednačavanje posebnih potreba s potrebama druge djece, dok se inkluzija odnosi na poštivanje različitosti i prihvaćanje osobe kakva jest (Kobešćak, 2000). Napuštaju se stavovi integracije koji su pokušavali nametnuti jednakost svih te je jasno da „oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 147). I dalje se, dakle, stremi k uključivanju učenika s teškoćama, no bez ignoriranja različitosti. Zadatak škole tako postaje uvažavanje i prihvaćanje razlika, ne kao prepreka već kao nečega što potiče na napredak (Karamatić Brčić, 2013), a inkluzivno obrazovanje onda predstavlja novi oblik obrazovanja za sve, obrazovanja usmjerenog ka djeci, dok se istovremeno protivi mijenjanju i ukalupljanju djece (Bouillet, 2019). Drugim riječima, inkluzija označava novi stav prema različitosti te se pogled usmjerava na sposobnosti i prava učenika s teškoćama, a ne samo na njihova ograničenja (Zrilić i Brzoja, 2013) te ona očekivano postaje imperativ suvremenih obrazovnih politika (Karamatić Brčić, 2011).

Bitno je razjasniti kako inkluzija mora biti „duboko ukorijenjena u redovite obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene ranjive skupine“ (Batarello Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010: 30). Prema svemu navedenome je jasno da je inkluzija jedan koncept širi od modela integracije (Karamatić Brčić, 2011), odnosno to je „proces

građenja primjerenih odnosa temeljenih na uvažavanju i priznavanju osobnih granica funkcioniranja“ (Velki i Romstein, 2018: 14). Odnosi se na „uvažavanje različitosti svakog pojedinca, uključenost svih u društveni sustav, a time i pristup obrazovanju kao jednom od ključnih ciljeva svake zemlje i svakog naroda“ (Karamatić Brčić, 2011: 41). Kako se naglašava uključenost, jasno je da cilj inkluzije postaje pružanje podrške osobama s teškoćama te se javlja želja da postanu ravnopravni i uključeni u život lokalne zajednice (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000).

Romstein i Sekulić-Majurec (2015) problematiziraju spomenutu uključenost djece s teškoćama, tvrdeći da im se i dalje ne omogućuje ravnopravnost jer su jednostavno uključene u društvo koje je stvoreno, kontrolirano i pripremljeno od strane osoba koje nemaju teškoće. Govore o *pseudoinkluziji* koja označava pokušaj implementacije inkluzije u odgojno-obrazovni sustav dok ona još nije doživjela zamah u društvu, što na kraju rezultira lošom organizacijom. Također, budući da akademska postignuća nisu primarni cilj uspjeha djece s teškoćama te su stoga u prosjeku niska, težnje da inkluzija smanji stigmiju prema djeci s teškoćama se možda neće ostvariti (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015).

U svakom slučaju, inkluzija predstavlja jedan veliki izazov zbog osjetljivosti teme, stavova društva i spomenute problematike uključenosti. Upravo zbog toga je uz uključenost bitno osigurati sve uvjete da dijete može slobodno sudjelovati u redovnom sustavu (Karamatić Brčić, 2011), odnosno treba osigurati primjereni kurikulum, posebne metode podučavanja i okruženje te, što je možda i najvažnije, specijalizirano osoblje (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015). Dakle, unatoč tome što postoje brojni pravilnici i zakoni kojima se teži osigurati prava učenika s teškoćama, u praksi su za to ipak odgovorni samo učitelji, odnosno djelatnici škole (Velki i Romstein, 2018).

Pred učitelje, kao ključne sudionike inkluzivnog procesa, stavljen je veliki izazov i zahtjevna zadaća u kojoj prikladnim metodama, drugačijim oblicima rada, načinima podučavanja i drugačijim govornim izrazima moraju zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama, dok istovremeno trebaju raditi na svojim kompetencijama vezanim za to područje rada (Karamatić Brčić, 2013). Učitelji imaju obrazovni zadatak koji uključuje provedbu nastave kojom se u obzir uzimaju individualne sposobnosti učenika te istovremeno treba osnaživati suživot s različitostima, ali i osposobiti učenike za takav suživot (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015). Također imaju i odgojni zadatak koji se odnosi na „poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima kod djece te kako su upravo različitosti poticaj za rad u svim aktivnostima škole“ (Karamatić Brčić, 2013: 73).

Učeniku s teškoćama je potrebno vodstvo učitelja i socijalizacija s vršnjacima koji su napredniji, budući da na taj način usvajaju znanje i uz sebi svojstven način i ritam dosežu više razine razumijevanja (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). Očigledno je kako učitelji imaju veliku ulogu u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a za to im je potrebna mreža podrške, potpora okoline, razmjena iskustva i sl. Potrebna im je „suradnja sa stručnom službom u školi, roditeljima i asistentima u nastavi ukoliko sudjeluju u njoj“ (Karamatić Brčić, 2013: 71) da bi se snašli u takvome izazovu. Drugim riječima, „inkluzija kao cilj odgojno-obrazovnog procesa traži aktivno sudjelovanje svih čimbenika“ (Siraj-Blatchford, 2009: 7). Bitno je da se takva suradnja ostvari jer je ona učiteljima neophodna.

Općenito gledajući, za uspješnu inkluziju je bitno podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015) i osiguravanje svih mogućih uvjeta za ostvarenje cilja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Također se ne smije zanemariti ni potpora društva općenito, drugačiji pogled i promjena stavova prema osobama s teškoćama jer, kako Kobeščak (2000: 25) tvrdi, „preduvjet ali i posljedica inkluzije je promjena stavova“. Dakle bitno je poraditi na stavu koji neće odmah isticati teškoću osobe, njene ili njegove ograničenosti i probleme, već će sagledati osobu kao jedno cjelovito biće, jednako vrijedno i važno. Ne radi se o negiranju različitosti, već o prestanku naglašavanja teškoća kao nečega što umanjuje vrijednost osobe.

Naposljetku, zbog važnosti i relevantnosti teme, bitno je pogledati kako izgleda inkluzivno obrazovanje u Republici Hrvatskoj te u Bosni i Hercegovini. Usporedba dvaju školskih sustava i načina odgoja i obrazovanja učenicima s teškoćama dat će detaljniju sliku o temi te uvid u manjkavosti i prednosti tih procesa inkluzivnog obrazovanja.

2.2.1. Učenici s teškoćama u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini

2.2.1.1. Obrazovanje učenika s teškoćama u RH

Obrazovni sustav Republike Hrvatske vrijednosno je usklađen s globalnim kretanjima u obrazovanju, a posebno sa smjernicama obrazovnih politika Europske unije s ciljem osiguravanja jednakih mogućnosti za sve učenike (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Ustav RH ističe slobodu svih pojedinaca i skupina, zagovarajući slobodu i prava za sve (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010) pa tako i za učenike s teškoćama. Ponajprije, sam termin *učenici s teškoćama* odnosi se na učenike s teškoćama u razvoju, učenju, problemima u ponašanju, emocionalnim problemima te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, ekonomskim,

kulturalnim, socijalnim i jezičnim čimbenicima (NN 87/2008). Prema trećem članku Pravilnika odgoja i obrazovanja o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama su redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (NN, 24/2015). Navedeni programi se ostvaruju u redovitom ili posebnom razrednom odjelu, u odgojno-obrazovnoj skupini ili dijelom u redovitom, a dijelom u posebnome razrednom odjelu (NN 24/2015).

Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) ističu kako je kroz hrvatske zakone lako uočljivo načelo integracije ili inkluzije, koja se predstavlja kao najbolje rješenje za dijete te se tek u najtežim slučajevima govori o smještanju u posebne odjele ili škole. Tvrde kako se za djecu s blagim teškoćama provodi potpuna integracija u redovan sustav, za djecu s umjerenim teškoćama djelomična integracija, a za djecu s ozbiljnijim teškoćama se odgoj i obrazovanje provodi u posebnim ustanovama ili školama. Premda je cilj inkluzije uključiti djecu u redovni sustav školovanja, također je bitno osigurati sve potrebne uvjete za to, a sve s težnjom da se zadovolje potrebe djece s teškoćama (Karamatić Brčić, 2011).

Da bi se to ostvarilo, bitno je pažnju obratiti na njihove mogućnosti, individualizaciju odgojno-obrazovnog procesa te pružanje podrške uključivanjem asistenata u nastavu (Zrilić i Brzoja, 2013). Iako su asistenti u nastavi velika potpora učenicima s teškoćama, bitno je naglasiti da takav individualan rad često remeti dinamiku nastave, zatim da se studentima nastavničkih smjerova ne nudi praktično učenje te naposljetku da neki asistenti nisu dovoljno pripremljeni ili kvalificirani za takvu vrstu rada (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010).

Nužna pretpostavka za uspješan i učinkovit rad s djecom s teškoćama je usavršavanje svih nositelja odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu je bitno naglasiti da svi ti akteri, uključujući učitelje, ravnatelje, stručne suradnike, lokalnu upravu itd., nisu hijerarhijski poredani već su u suradničkom odnosu sa zajedničkim ciljem (Karamatić Brčić, 2011; Zrilić i Brzoja, 2013). Tu se ipak naglašavaju učitelji kao oni koji su svakog dana u kontaktu s učenicima s teškoćama te su oni ti koji „implementiraju sadržaje i zakonom predviđene modele učenja, koordiniraju rad sa stručnjacima, surađuju s roditeljima“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 151).

Uzevši u obzir da se najprije mijenja sustav, odnosno zakoni, strategije i kurikulum pa se tek onda radi na pripremi učitelja, jasno je kako se oni teško snalaze u inkluzivnom procesu te se

ne smatraju dovoljno kompetentnima za to područje. Pažnja se naposljetku pridaje učiteljima, budući da se smatra kako za promjene prema inkluzivnom obrazovanju učitelji trebaju imati određene stavove, prihvatiti nove pristupe obrazovanju, razviti prikladno znanje, vještine i motivaciju, dobiti podršku okoline i sl. (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010), odnosno da se bez njihova pomaka ne može ni razmišljati o pomaku prema inkluziji u punom smislu te riječi. Unatoč tome što učitelji većinom prihvaćaju ideju inkluzije, svjesni su svoje nepripremljenosti zbog vrlo male količine praktične nastave, također zbog nedostatne potpore Ministarstva te Agencije za odgoj i obrazovanje, budući da ne postoji sustavno usavršavanje nastavnika za inkluzivno okruženje (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010).

Upitna pripremljenost i kompetencija učitelja je samo jedan od problema pri obrazovanju učenika s teškoćama u RH, uz koji se ističe i problematika s pravnim okvirom odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, odnosno njegovim nepostojanjem. Premda se inkluzija promovira kroz postojeće dokumente i postoje zakonske pretpostavke za njeno provođenje, nema posebnog dokumenta koji bi se bavio isključivo tom tematikom, odnosno inkluzija jednostavno nije regulirana nekim zasebnim zakonom (Sunko, 2018; Karamatić Brčić, 2011; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Da postoji točna i precizna zakonska regulacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja, zasigurno bi bilo lakše postići ju, što bi najviše olakšalo rad učiteljima, ali naravno i samim učenicima s teškoćama.

Uz neodređen zakonski okvir, propuste u pripremi nastavnika, spominju se i neprilagođene zgrade te nedostatak sredstava (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Potonji problem se odnosi na način financiranja obrazovanja učenika s teškoćama. Naime, financiranje se provodi tako da ustanove daju svoj plan potreba i troškova koje onda pokriva država preko Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi (Slavić, 2011). Država je tako odgovorna za financiranje izgradnje i rekonstrukcije ustanova, nekih dodatnih potreba učenika s teškoćama, troškove rada stručnih timova i sl. (Slavić, 2011). Budući da „zemlje s decentraliziranim sustavom u kojim regija ili općina ima glavnu odgovornost za organizaciju i provedbu obrazovanja učenika s teškoćama općenito izvješćuju o pozitivnim efektima svojih sustava“ (Slavić, 2011: 524), može se reći kako decentralizacija postaje fokus i u Hrvatskoj. Pritom se još naglašava i *throughput* model financiranja u kojem „središnja vlada raspoređuje sredstva na općine ili regije koje imaju glavnu odgovornost za podjelu sredstava nižim razinama“ (Slavić, 2011: 524) te se tako ističe mogućnost veće ekonomičnosti i poticanja inkluzije. S druge strane, Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) izvještavaju da je proces administrativne i financijske decentralizacije već počeo te veći naglasak stavljaju na decentralizaciju kurikuluma. Sunko (2018) isto tvrdi da je potrebna

i interkulikularna i kroskulikularna povezanost budući da bi se takvim umrežavanjem moglo načiniti korak ka inkluziji.

Naposljetku se može reći da su zakonski okviri u RH usmjereni k integraciji djece s teškoćama te postoji dobra podloga inkluzije u obrazovnim strategijama (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Unatoč tome, „programme za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama potrebno je osuvremeniti i usustaviti“ (Zrilić i Brzoja, 2013: 146), a sve zato što je kvalitetno obrazovanje učenika s teškoćama preduvjet zadovoljavanja njihovih ljudskih prava (Sunko, 2018).

2.2.1.2. Obrazovanje učenika s teškoćama u BiH

Što se tiče inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, prema Nastavnom planu i programu na hrvatskome jeziku za osnovne škole za učenike/učenice s posebnim potrebama, oblici rada koji postoje u osnovnim školama za učenike s posebnim potrebama su potpuna i djelomična integracija te posebni odjeli s posebnim programima, koji se provode u redovnim osnovnim školama, dok se u posebnim odgojno-obrazovnih ustanovama nude oblici rada po redovitom, prilagođenom ili posebnom programu (Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa, 2010). Potpuna integracija tako uključuje rad po redovitom programu uz individualizaciju ili rad po prilagođenom programu, dok se djelomična integracija odnosi na redovite i posebne razredne odjele (MPZKŠ, 2010). Prema Pravilniku o odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnim i srednjim školama, djeca s posebnim obrazovnim potrebama svladavaju redovite ili prilagođene programe koji su prilagođeni individualnosti djeteta uz pomoć stručnog tima, dok se djeca s većim poteškoćama obrazuju u specijaliziranim ustanovama ili pak u posebnim odjelima u redovitim školama, opet po preporuci stručnoga tima (MPZKŠ, 2006).

Spomenuti dokumenti doneseni su na razini županije Zapadnohercegovačke, jednoga od deset kantona Federacije BiH, koja čini jedan od tri entiteta Bosne i Hercegovine. Obrazovanje u BiH je tako podijeljeno na trinaest ministarstava od kojih svatko ima svoje zakone i podzakonske akte, što rezultira neusuglašenim pravnim okvirom i zbog čega je teško govoriti o harmoniji i skladu (Agencija za predškolsko osnovno i srednje obrazovanje, 2020; Nikolić, Vantić-Tanjić, Avdić, Junuzović-Žunić i Imširović, 2017). Pritom Federalno ministarstvo obrazovanja ipak koordinira ministarstva kantona, a prepoznaje se i djelovanje Federacije BiH i Republike Srpske koji su kreirali zajedničku komisiju kojom nastoje promovirati standard u obrazovanju te teže određenoj koherentnosti obrazovne politike (OECD, 2007). To ipak daje dojam određenog

poretka i sklada, unatoč početnom dojmu kaotičnosti, mada se i dalje smatra problemom činjenica da na pitanje o obrazovanju učenika s teškoćama u BiH nije moguće ponuditi jednoznačan odgovor. Jasno je kako je situacija u BiH dosta kompliciranija od situacije u Hrvatskoj zbog državne višesložnosti i heterogenosti. Posljednji rat je ostavio svoje posljedice u državi, koje su se neminovno odrazile i na sustav obrazovanja i to u obliku raznih netrpeljivosti, razjedinjenosti na entitete i kantone, neusuglašenosti odgojno-obrazovnih ciljeva i sl., što nikako ne doprinosi razvoju demokracije unutar obrazovnog sustava (OECD, 2007). Takva rascjepkanost otežava jednoglasnu odluku glede inkluzivnog obrazovanja pa i njegovu provedbu.

Promoviranje inkluzivnog obrazovanja u BiH započinje 2002. godine reformom obrazovanja, a provodi se od 2004. godine otkad je donesen Okvirni zakon BiH (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018). Svi zakoni koji se donose na razini cijele države moraju biti usklađeni sa spomenutim Okvirnim zakonom (Nikolić i sur., 2017), a on je za ovu temu važan jer na državnoj razini propisuje da djeca s posebnim obrazovnim potrebama obrazovanje stječu u redovnim školama uz prilagođene programe, osim ako se radi o ozbiljnijoj poteškoći kada se obrazovanje premješta u specijalne ustanove (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018; Službeni glasnik BiH 18/03).

Kao što se u Hrvatskoj isticala problematika s procesom inkluzije, i u BiH postoje određeni problemi, počevši od same terminologije među zakonima i pravilnicima entiteta i kantona. Već sami nazivi pravilnika pokazuju neusklađenost jer neki spominju *dijete s teškoćama u razvoju*, neki govore o *djeci ometenoj u psihičkom ili fizičkom razvoju*, *djeci sa smetnjama u psiho-fizičkom razvoju*, dok neki koriste naziv *učenik s posebnim obrazovnim potrebama* (UNICEF, 2019). Dokumenti Županije Posavske čak sadržavaju izraz *mentalna retardacija*, a u Bosansko-Podrinjskom kantonu se mogu naći izrazi *djeca sniženih intelektualnih sposobnosti* i sl. (APOS0, 2020). Uz neujednačenu i ponegdje zastarjelu terminologiju, problematična je i kategorizacija teškoća pa se negdje spominje šest, a negdje sedam kategorija teškoća (UNICEF, 2019; Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, 2015). Takvo stanje dovodi u pitanje valjanost uspoređivanja kantona kada uopće ne kategoriziraju učenike s teškoćama na isti način niti postoji sklad u samom nazivlju.

Kantoni međusobno tako nisu usklađeni ni vezano za terminologiju ni ciljeve, općenito se vidi manjak razumijevanja inkluzije, budući da neki od njih uopće ne navode ni definiciju inkluzije, a miješaju i termine *djeca s posebnim potrebama* i *djeca s teškoćama* (APOS0, 2020). Općenito gledajući, zakoni sadrže neke osnovne elemente inkluzivnog odgoja i obrazovanja koji ipak

nisu jasno definirani te su dosta nedorečeni (Nikolić i sur., 2017). Njihova nepreciznost se očituje u tome da oskudno govore o određenim imperativima koje naglašavaju bez da ih razlože i preciziraju. Primjerice, podržavaju inkluziju i teže postizanju jednakog prava pristupa i sudjelovanja učenika u obrazovanju bez diskriminacija (Službeni glasnik BiH 18/03) te zahtijevaju redovito stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji rade s djecom s posebnim potrebama (MPZKŠ, 2006), bez da uopće ponude nekakvo dodatno objašnjenje takvih članaka ili pak način njihova ostvarivanja.

Nadovezujući se na temu nesklada među dokumentima kantona, važno je istaknuti neujednačenu procjenu učenika s teškoćama. Procjena po kantonima uključuje „postupak opservacije djeteta, prikupljanje informacija od strane roditelja te medicinsku i drugu dokumentaciju prikupljenu u postupku prije samog sastajanja Komisije“ (UNICEF, 2019: 85). Procjena je uistinu problematična i potrebno je unaprijediti, ponajprije zato što nigdje nije jasno pojašnjen rad Stručnih komisija, a također ne postoje standardizirani testovi procjene, već se kantoni oslanjaju na stručnost članova Komisije za čije usavršavanje se uopće ne osiguravaju sredstva, kao ni za „standardizirane alate procjene, njihov razvoj ili adaptaciju“ (UNICEF, 2019). Prema tome, procjena se razlikuje prema dijelu države iz kojeg dijete potječe, odnosno prema kantonu, što upućuje na zaključak da se razlikuje i obrazovanje i mogućnosti i očekivanja od učenika procijenjenih u različitim dijelovima BiH. Drugim riječima, prava vezana za obrazovanje djece s teškoćama u BiH se razlikuju ovisno o dijelu države u kojem žive (Nikolić i sur., 2017).

Uz to, spomenuti problem s usavršavanjem učitelja se ističe i u BiH kao i u Hrvatskoj, gdje učitelji nisu dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama. Već samo obrazovanje nastavnika pokazuje svoje manjkavosti budući da nedostaje praktičnih vježbi i stručne obuke te se znanje usvaja kroz predavačku nastavu, a ni usavršavanje učitelja ne odgovara njihovim potrebama i zahtjevima inkluzivnog obrazovanja (OECD, 2007; Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018). Dakle, od učitelja se očekuje dodatno usavršavanje, ali kao što je prethodno rečeno, nigdje se ne precizira obujam i način tog usavršavanja (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018). K tome se još ni u jednom dokumentu ne spominje obaveza dodatne obuke za učitelje u području inkluzije, uz iznimku Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi ŽZH „gdje se navodi da su se učitelji i pomoćnici u nastavi koji rade s učenicima s teškoćama dužni stručno usavršavati za rad s tim učenicima“ (APOSO, 2020: 19). Ukratko se može reći kako nedostaje preciziranja teme usavršavanja učitelja, što se također istaknulo kao problem inkluzije u RH.

Uzevši u obzir i problem financiranja obrazovanja u BiH općenito, jasno je da manjka sredstava koja bi se usmjerila ciljano na razvoj inkluzije, a općenito u dokumentima ne postoji takva obveza financiranja aktivnosti kojima je cilj inkluzivno obrazovanje (APOSO, 2020). U pojedinim dokumentima se ipak spominje osiguravanje sredstava za to područje, no tu se najviše ističu asistenti u nastavi (APOSO, 2020), dok manjka usmjeravanja proračuna na sve aspekte koje treba uključiti da bi se potaknula inkluzija. U tom smislu se ističe razlika kantona po prostornim preprekama inkluziji, gdje mnoge navode neprilagođen pristup za učenike s teškoćama, njihovo otežano kretanje po ustanovama zbog takve arhitektonske neprilagođenosti i sl. (FMON, 2015).

Naposlijetku je važno istaknuti brojne preporuke i smjernice koje se navode za unaprjeđenje inkluzije u BiH. Preporuke na federalnom nivou odnose se većinom na standardiziranu procjenu djece s teškoćama, jedinstvene za sve kantone (UNICEF, 2019), zatim se govori o povećanju kapaciteta škola za inkluzivno okruženje, usklađivanju terminologije i definicije inkluzije, o definiranju unaprjeđenja kompetencija učitelja, razvitku nadzora inkluzivnosti, određenju resursa, o partnerstvu s roditeljima, individualizaciji ishoda učenja u inkluzivnom obrazovanju itd. (APOSO, 2020). Puno je prostora za unaprjeđenje, a promjene u obrazovanju učenika s teškoćama su postale neophodne. Iako djeca ne ostvaruju pravo obrazovanja u uvjetima koja odgovaraju njihovim potrebama, jedina pozitivna točka je da temelj za provedbu inkluzije postoji, no ipak ga je potrebno izmijeniti, međusobno uskladiti i detaljno razraditi.

2.2.2. Priprema učitelja za rad u inkluzivnom sustavu

Što se tiče učitelja i njihove pripremljenosti i osposobljenosti, iz prethodnih poglavlja i potpoglavlja je jasno da postoji prostora za napredak. Samo prihvaćanje inkluzije i shvaćanje njene dobrobiti nije dovoljno za njenu implementaciju, stoga se sve više naglašava uloga učitelja, njihove osposobljenosti i pripremljenosti za nošenje s izazovima inkluzije (Martan, 2018). Zbog toga je ponajprije važno obratiti pozornost na samu pripremu učitelja, njihovo obrazovanje i načine upoznavanja rada u inkluzivnom sustavu.

Općenito govoreći, obrazovanje za učitelje je s razine više škole podignuto na razinu fakulteta, a samo trajanje tog obrazovanja se produžilo i izjednačilo s ostalim studijskim programima koji daju naslov magistra, a sve s početkom Bolonjskog procesa (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Upravo obrazovanje studenata učiteljskih studija i nastavničkih smjerova se naglašava kao ključno za pripremu budućih prosvjetnih djelatnika, jer se u tom procesu obrazovanja

nalaze mnogi nedostaci koji otežavaju kasnije snalaženje u inkluzivnom okruženju. Potreba obrazovanja o inkluziji se sve više naglašava budući da se izloženost problemima inkluzije kroz obrazovanje navodi kao nužno jer se bez toga lako zadržavaju stereotipni pogledi na učenike s teškoćama (Hoter, 2009, prema Batarelo Kokić, Kurz i Novosel, 2016).

Programi obrazovanja učitelja mogu biti veliki posrednici društvene promjene kroz uključivanje tehnologije koja učiteljima omogućuje dublje poznavanje različitosti (Batarelo Kokić, Kurz i Novosel, 2016). Ako programi površno prelaze temu inkluzije, onda se od učitelja ne mogu očekivati kompetencije u tom području. Nažalost, stanje je takvo da se učitelje većinom priprema za rad s *redovnim* učenicima, a nedostaje pripreme za raznolike probleme s kojima se u praksi susreću, koji od njih traže specifična znanja i drugačije oblike rada (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Problem s takvim načinom obrazovanja se ogleda i u tome da se pojedini kolegiji tiču kategorizacije teškoća, dok istovremeno nedostaje govora o prilagođenim načinima rada te se inkluzija promovira samo djelomično u teorijskom dijelu nastave kao dio kolegija koji onda dotaknu tek dio problematike (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010).

Jasno je kako je Bolonjski proces ipak zanemario kompetencije koje su važne za inkluziju pa one posljedično nisu ni zauzele važniju ulogu u samim kolegijima, iako se utjecalo na razrade programa te duljinu trajanja studija (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Prema istraživanju koje su proveli Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2010), studenti ističu kako nemaju znanja o načinima rada u inkluzivnom obrazovanju, ne poznaju prilagodbe kurikuluma ni nastavne prilagodbe itd., što dovodi do zaključka da programi obrazovanja jednostavno ne prate potrebe za kompetencijama vezanim za jednakost i promicanje tolerancije i slobode.

Ono što se treba poduzeti je osigurati stjecanje spomenutih kompetencija, proširiti sadržaje inkluzije na više obaveznih kolegija i rasporediti ih ravnomjerno tijekom studija (Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić i Trgovčić, 2014), a također se ističe važnost uvođenja sve više praktične nastave (Skočić Mihić i sur., 2014; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010) jer se pokazalo kako iskustvo volontiranja ili rada s učenicima s teškoćama donosi pozitivne plodove u vidu oblikovanja stavova i doživljaja vlastite kompetentnosti (Martan, 2018). Skočić Mihić i sur. (2014) također ističu kako su studenti koji su volontirali s djecom s teškoćama kognitivno kompetentniji za inkluziju i njeno provođenje u praksi.

Zbog svega navedenog se preporučuje realizacija iskustvenog učenja kroz organizirano volontiranje ili zalaganje u zajednici kako bi se (budućim) učiteljima ponudilo učenje na

praktičnim primjerima (Skočić Mihić i sur., 2014) te se ističe važnost jačanja kompetencija učitelja za nošenje s problemima koji izlaze iz okvira nastave te se tiču nekih izvannastavnih i izvanškolskih čimbenika (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). U konstantnim izmjenama društva važno je biti pripremljen na potrebe različitih učenika kao i odgovoriti na sve izazove koje ta različitost nosi (Batarelo Kokić, Kurz i Novosel, 2016).

Pored pripreme učitelja za inkluziju u vidu njihovog visokog obrazovanja, javlja se i obveza njihovog stručnog usavršavanja, putem akreditiranih seminara, radionica i konferencija koje provode Agencija za odgoj i obrazovanja, zatim udruženja nastavnika, fakulteti i dr., iako je odmah bitno naglasiti kako manjka takvih programa osposobljavanja koji su relevantni za inkluzivni odgoj i obrazovanje (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Uspješna implementacija inkluzije svoj oslonac traži u kompetentnim učiteljima, između ostalog, a ako se takvo nešto ne može ponuditi, jasno je kako postoje potrebe za promjenama.

Razna istraživanja bavila su se temom inkluzije pa su tako Nikčević-Milković, Jurković i Durdov (2019) istraživali procjenu provedbe inkluzivne prakse te se pokazalo da većina učitelja i nastavnika ima pozitivne stavove o provedbi inkluzije, jednako kao što je pokazalo i istraživanje koje su provele Karamatić Brčić i Viljac (2018). Također se pokazalo da učitelji s nižim obrazovanjem za inkluziju i s većom potporom škole pozitivnije procjenjuju općenito provođenje inkluzivnog obrazovanja. Malogorski Jurjević (2014) je istraživala motivaciju učitelja za rad s učenicima s teškoćama te se pokazalo da su učitelji s manje iskustva zadovoljniji radom s njima, jednako kao što su i učitelji razredne nastave motiviraniji i zadovoljniji nego učitelji predmetne nastave. Druga istraživanja naglašavaju važnost partnerstva i suradnje s roditeljima, kolegama, ali i poznavanja tehnologije za uspješnu i učinkovitu e-inkluziju (Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio i Sperandio, 2021), zbog čega su Perić Bralo, Fulgosi Masnjak i Franjičić (2022) važnost dale partnerstvu učitelja i roditelja u obrazovanju učenika s teškoćama tijekom pandemije te se pokazalo da je njihova komunikacija učestala te se potvrdilo zadovoljstvo roditelja tom komunikacijom. Što se tiče stavova učitelja prema inkluziji, neka istraživanja pokazuju da „na stavove učitelja i studenata utječe vrsta teškoće učenika“ (Martan, 2018: 276), odnosno da je je stav prema inkluziji pozitivniji što je teškoća učenika lakša. Upravo takvi stavovi i razmišljanja pokazuju njihovu nespремnost i neodlučnost za osiguravanje prava učenicima s teškoćama te je svakako znak manjka stručne podrške (Martan, 2018). Autorica ipak zaključuje da su stavovi i učitelja i studenata općenito pozitivni prema inkluziji, ali i da se isto tako da naslutiti njihova nesigurnost prema radu u takvom okruženju, što nikako nije dobar temelj za razvoj i potpunu

implementaciju inkluzivnog obrazovanja. Naposljetku se može ponovno naglasiti važnost iskustvenoga učenja tijekom visokog obrazovanja kao nečega što priprema buduće učitelje i nastavnike na rad u inkluzivnom sustavu, a sve u nadi poduzimanja koraka unaprijed k inkluziji i osiguravanja prava na obrazovanje za sve.

2.2.3. Pristupačnost obrazovnih materijala

Kada se govori o obrazovanju učenika s teškoćama, neizostavna tema je pristupačnost obrazovnih materijala pri čemu se ističe informacijsko-komunikacijska tehnologija. Ako učenici s teškoćama ne rade na svojim digitalnim vještinama tijekom školovanja, onda poslije ostaju informatički nepismeni te posljedično nespremni za tržište rada (Lozinjak Štefanac i Zarožinski, 2021). Kako bi se doskočilo tom problemu, potiče se učitelje da za učenike s teškoćama pokušaju većinu sadržaja predstaviti informacijsko-komunikacijskim putem (Lozinjak Štefanac i Zarožinski, 2021) iako općenito u hrvatskom školstvu ima vrlo malo riječi o primjeni obrazovnih tehnologija u obrazovanju učenika s teškoćama (Batarelo, 2004).

Unatoč činjenici da većina zemalja smatra informacijsko-komunikacijsku tehnologiju ključnim faktorom za smanjenje nejednakosti u obrazovanju te povećanje inkluzije, u Hrvatskoj je ipak primjetna nedovoljna razvijenost obrazovne tehnologije za rad s učenicima s teškoćama (Batarelo, 2004). Kurikulumi na snazi su tako kreirani za učenike bez teškoća pa se stoga naglašava kurikulum stvoren po načelima univerzalnog dizajna, što znači da se očekuju poticajni ciljevi, pristupačni i prilagodljivi materijali, metodike i pristupi (Hitchcock, Meyer, Rose i Jackson, 2002, prema Batarelo 2005). Drugim riječima, kao što postoje arhitektonske prilagodbe, trebale bi postojati i prilagodbe obrazovnih materijala te kurikuluma za učenike s teškoćama. Svakako da se pozornost pridaje i kreiranju testova znanja s naglaskom na pristupačnost, što značajno utječe na temu obrazovnog univerzalnog dizajna (Batarelo, 2005).

Univerzalni dizajn se može objasniti kao oblikovanje okruženja s ciljem njegove najveće iskoristivosti za ljude različitih sposobnosti, dok se istovremeno poštuje različitost i promiče se inkluzija (The Center for Universal Design, 1998, prema Batarelo 2005). Vođeni takvim ciljem, učitelji shvaćaju da sama dostupnost obrazovnih materijala nije dovoljna, već je važan njihov pristupačan dizajn te poštivanje načela univerzalnog dizajna (Batarelo, 2005). Autorica dodaje da je uz pristupačnost i univerzalni dizajn važna i individualizacija obrazovnih materijala prema učeničkim posebnostima, budući da primjerice dva učenika s

istom teškoćom ne uče na jednak način, pa prioritet posljedično postaje upoznati svakog učenika te pri primjeni univerzalnog dizajna u obzir uzeti njegov stil učenja.

Dakle, ne radi se tek o pojednostavljivanju, već i o prilagođavanju složenosti sadržaja onoj razini na kojoj ih svaki pojedini učenik može savladati (Orkwis, 1999, prema Batarelo, 2005). Obrazovne tehnologije tako sadržavaju digitalne tekstove koji su prilagođeni da se ne bi stvarale zapreke, na način da se može prikazati kao izgovorene riječi na čitaču zaslona ili pak u pisanom obliku uz prilagodbu izgleda teksta i dr., a uz sve to je omogućeno jednostavno pretraživanje sadržaja (Batarelo, 2005). Uz to su tu pomagala za unos i manipulaciju podataka, uređaji za zamjensku komunikaciju, interaktivni obrazovni programi kao razni uređaji za uređivanje, provjere gramatike, prilagodbe tipkovnica i sl., zatim programi i materijali na Internetu te čitači teksta i povećala slike (Batarelo, 2004). Sva navedena pomagala uvelike olakšavaju obrazovanje učenicima s teškoćama, kako onima koji nemaju sposobnost izražavanja govorom, tako i onima s oštećenjem vida, teškoćama u učenju, motorici i drugim raznim poteškoćama.

Ukratko, očigledno je da se IKT može koristiti raznoliko – kao alat, kao učitelj, za komunikaciju ili kao sustav procjene i organizacije za nastavnike (Lozinjak Štefanac i Zarožinski, 2021). Primjerice, ako se koristi kao alat, tada se ističe kako razne obrazovne platforme kao što su *Learning App*, *Wordwall*, *Edutorij*, *Kahoot!* kvizovi i ostali podižu dinamiku rada i jačaju motivaciju učenika s teškoćama (Lozinjak Štefanac i Zarožinski, 2021), što je svakako korisno u inkluzivnom okruženju.

Volčanjk (2022) ističe važnost didaktičkih materijala u radu s učenicima s teškoćama jer također imaju pozitivan učinak na općenitu klimu u učionici, ali i na napredak pojedinaca. Didaktička sredstva i pomagala zajedno tvore odgojnu tehnologiju koja je korisna u odgoju učenika s teškoćama (Biondić, 1993, prema Batarelo, 2004). Primjer iz prakse koji spominje Volčanjk (2022) odnosi se na uključivanje, primjerice, suradničkog učenja, raznih društvenih igara, posjedovanje držača za čitanje, kutija s plastelinom, kinetičkim pijeskom, bojankama, kutak za opuštanje uz sebi svojstvene materijale i sl. Opet je važno istaknuti kako su, baš poput *redovnih* učenika, učenici s teškoćama također međusobno različiti, s različitim preferencijama u obrazovanju unatoč tome što možda i imaju jednake teškoće. Zbog toga se ne treba generalizirati s prijedlozima i pretpostavkama, no svakako je pozitivno čuti iskustva drugih u radu s učenicima s teškoćama, pogotovo nakon istaknutog nedostatka općenite pripremljenosti za rad u inkluzivnom okruženju.

Što se tiče samih prednosti korištenja tehnologija u radu s učenicima s teškoćama, naglašava se pojačana motivacija i aktivnost učenika (Lozinjak Štefanac i Zarožinski 2021; Batarelo, 2004), zatim njihova samostalnost u učenju, suradnja s drugima, napredak u čitanju i pisanju te ono najbitnije, stjecanje vještina koje su im nužne za samostalan rad i život (Batarelo, 2004). Uz prednosti se uvijek javljaju i prepreke za primjenu IKT-a, a to su nedostatak vremena i financija, (ne)dostupnost prigodne tehnologije, a ponajviše neznanje učitelja o primjeni tehnologije u radu s učenicima s teškoćama (Batarelo, 2004).

Ukoliko se uzme u obzir da je uloga učitelja osigurati da učenici s teškoćama aktivno sudjeluju i da se potakne njihov razvoj i napredak kroz oblikovanje strategija za pomoć učenicima s teškoćama (Batarelo, 2005), jasno je da se fokus opet vraća na važnost usavršavanja učitelja. Volčanjk (2022) tako ističe važnost obnavljanja nastavnih programa i njihovog usklađivanja s inkluzivnim pristupom, dok Castellani (2000, prema Batarelo, 2004) ističe da je nužno i pohađati tečajeve o tehnologiji kako bi lakše kreirali aktivnosti koje će biti učinkovite za obrazovanje učenika s teškoćama.

Naposljetku je bitno reći da se pristupačnost obrazovnih materijala treba podrazumijevati, da se IKT treba što više uključivati u nastavu zbog pozitivnih primjera iz prakse, no nema potrebe za njegovim nametanjem. Preporučuje se koristiti tehnologiju kada je to smisleno, kada je potrebna da zaokruži nastavni sat i kada je važna za upotpuniti neku temu, dok se istovremeno pazi na potrebe svakog učenika (Lozinjak Štefanac i Zarožinski 2021).

2.3. Istraživanja obrazovanja učenika s teškoćama u uvjetima pandemije COVID-19

Ukoliko se objedine dvije glavne spomenute teme, nastava na daljinu i inkluzija, rezultat je jedan veliki izazov s kojim su se učitelji morali nositi i istovremeno uspijevati u tom pothvatu. Uspješna implementacija inkluzije u nastavu općenito je već godinama jedan težak zadatak, a tek kada se govori o primjeni inkluzije tijekom nastave na daljinu, lako je shvatljiva kompleksnost toga zadatka u jednom stresnom periodu. Ponajprije nije jednostavno implementirati nastavni sadržaj u sasvim novi oblik rada, a tek još uz to i primijeniti principe inkluzivnosti u online učenje. Zbog tako teške zadaće su se razvila razna istraživanja koja su se bavila tom temom, a većina ih se ipak tiče stavova i dojmova roditelja djece s teškoćama tijekom nastave na daljinu, kao onih kojima je bilo zahtjevno proći kroz taj period.

Iako je uvijek postojala potreba drugačijeg pristupa raznolikosti učenicima s teškoćama (Varela Gonzalez, 2021), za vrijeme pandemije se ta činjenica zanemarila. Učenici su prepušteni roditeljima koji su se teško snalazili s obrazovnim potrebama svoje djece i nosili su veliki teret i odgovornost (Petretto, Masala i Masala, 2020). Jednostavno su se osjećali nespремnima pomoći djeci u nastavi na daljinu (Duraku i Hoxha, 2020, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021), a ni učenicima nije bilo lako ovisiti o roditeljima da im osiguraju iskustvo kakvo su prije imali sa stručnjacima i na koje su navikli kao na ono optimalno (Varela Gonzalez, 2021). Iako su roditelji uz sve svoje obaveze i nove navike sudjelovali s djecom u praćenju nastave preko TV-a ili *Whatsapp*-a i stalno su morali biti kraj njih (Varela Gonzalez, 2021), kažu kako im je kroz taj proces nedostajalo povratnih informacija od učitelja o obavljenim zadacima (Yazcayir i Gurgur, 2021), a nedostajalo im je i kompetencije u samostalnom snalaženju sa sadržajima što je utjecalo na manjak potpore učenicima te su često znali negativno odgovoriti na potrebe svoje djece zbog frustriranosti koje to nesnalaženje donosi (Varela Gonzalez, 2021). Iako se radi o njihovom djetetu koje ipak oni najbolje poznaju, obrazovanje djeteta je ipak druga stvar te je inače prepušteno stručnjacima, a od roditelja se odjedanput očekivalo uspješno snalaženje u tom moru obaveza (Toseeb, Asbury, Code, Fox i Deniz, 2020).

Varela Gonzalez (2021) je istraživanjem uvidjela dva velika problema, a to su nejednakost jer obrazovni materijali nisu jednako dostupni i pristupačni svim učenicima, te nedovoljna suradnja roditelja i učitelja, pri čemu se naglašava potreba upućivanja roditelja na optimalne odgovore potrebama svoje djece. Problem nejednakosti se posebno ističe u ruralnim krajevima (Stenhoff, Pennington i Tapp, 2020), a dosta česta je i spomenuta ideja o učiteljskoj pripremi roditelja za funkcioniranje u nastavi na daljinu u vidu provođenja programa osposobljavanja za korištenje strategija i načina nošenja s nastavom na daljinu tijekom obrazovanja učenika s teškoćama (Stenhoff, Pennington i Tapp, 2020; Yazcayir i Gurgur, 2021; Toseeb i sur., 2020; Asbury, Fox, Deniz, Code i Toseeb, 2020). Roditelji su iskazivali svoje razočarenje manjkom povratnih informacija od učitelja, manjkom komunikacije i koordinacije u dijadi učitelj-roditelj te nedostatkom bilo kakve posebne potpore uzevši u obzir da se ipak u ovom slučaju radi o djeci s teškoćama (Yazcayir i Gurgur, 2021).

Postavlja se pitanje o opravdanosti povlačenja učitelja za rukav sa svih strana te koliko je realno očekivati da će učitelj uz sve svoje obaveze i općenito teže snalaženje u novom obliku nastave, biti spreman za osposobljavanje roditelja učenika s teškoćama za nošenje s obrazovanjem vlastite djece. Varela Gonzalez (2021) ističe da je to veliko očekivanje od učitelja jer i učitelj i roditelji imaju svoje poslove i obaveze te bi im se bilo teško uskladiti. Svakako da i učitelji i

roditelji imaju jednak zajednički cilj glede obrazovanja učenika s teškoćama, no difuzija odgovornosti i prebacivanje krivnje između njih ne može uroditi plodom.

Roditelji su tako izrazili mišljenje da je obrazovanje djece odgovornost škole (Rogers et al., 2009, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021), a učitelji smatraju da su roditelji ti koji se ne uključuju te zbog toga nedostaje komunikacije između njih, a sve zbog nedostatka slobodnog vremena roditelja za posvetu obrazovanju djece (Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021). Inkluzivne prakse u nastavi na daljinu zahtijevaju maksimalnu predanost i razumijevanje potreba učenika, što je za roditelje, ali i za učitelje bio velik zalogaj. Unatoč naglašavanju nedostatka suradnje, neki učitelji su ipak svjedočili kako su zadovoljni komunikacijom s roditeljima (Glessner i Johnson 2020), što daje zaključak kako se rezultati istraživanja ne mogu generalizirati. Al-Dababneh (2018, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021) tvrdi da roditeljska uključenost ovisi o stavovima, poticajima, uputama i volji učitelja da ohrabre i uključe roditelje, što znači da se inicijacija komunikacije očekuje od učitelja i opet su oni ti koji su ključni za uspješnu suradnju.

Takva konstantna očekivanja od učitelja, ali i roditelja i učenika su iznjedrila brojne probleme koji se ne tiču samoga obrazovanja već se odnose na mentalno zdravlje, na temu kojom se bave brojna istraživanja. Toquero (2020) tako naglašava mogućnost programa za mentalno zdravlje učenicima s teškoćama za vrijeme nastave na daljinu, a brojni autori govore da je do te potrebe došlo zbog shvaćanja karantene kao odmora i zbog viška energije koju učenici nisu mogli usmjeriti na učenje i mirno sjedenje pred ekranima (Yazcayir i Gurgur, 2021), zbog manjka aktivnosti i socijalizacije (Varela Gonzalez, 2021), zbog nedostatka rutine (Toseeb i sur., 2020) te zbog psihosocijalnih rizika kao što su manjak unutarnje motivacije i samoorganizacije, općenito loše raspoloženje, bezvoljnost, depresivnost i nedostatak komunikacije u poznatom okruženju (Denisova, Lekhanova i Gudina, 2020; Yazcayir i Gurgur, 2021).

Uslijed pandemije je općenito postojala veća razina usamljenosti i stresa, a osobe koje imaju tjelesne i intelektualne poteškoće te obiteljsku povijest mentalnih teškoća su sklonije iskusiti probleme s mentalnim zdravljem (Edwall, Woodcock, i Thorson, 2004, prema Toquero, 2020). Frustriranost zbog nemogućnosti ostvarenja očekivanja drugih i zbog manjka potpore te zbog navedenih psihosocijalnih rizika, dovela je do nazadovanja učenika s teškoćama što je posljedično vodilo ka njihovim negativnim ponašanjima, kao što je agresija ili pak pasivnim ponašanjima uslijed depresivnog raspoloženja (Varela Gonzalez, 2021). Uz sve navedeno, ne smije se zanemariti ograničenost kontakta s asistentima u nastavi, logopedima, psiholozima i drugim stručnjacima (Yazcayir i Gurgur, 2021). Zbog navedenih problema, istraživanja su

pokazala kako mnogi učenici s teškoćama nisu sudjelovali u praćenju nastave online putem, nisu htjeli odrađivati zadatke ni prilagoditi se nastavi na daljinu (Yazcayir i Gurgur, 2021).

Svakako da su sve promjene koje je pandemija nosila utjecale i na stres i anksioznost učitelja, na čije mentalno zdravlje također treba misliti (UNESCO, 2020, prema Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021). Zbog toga je važno pripaziti da ne dođe do pretjerane razine stresa kod učitelja, učenika, a ni roditelja, pri čemu se ističe uloga svih sudionika da se tome problemu i riziku doskoči na najbolji mogući način. Glessner i Johnson (2020) su istraživanjem pokazali zabrinutost učitelja za mentalno zdravlje učenika i njihovih roditelja, no jednostavno se nisu snašli i u tome području među svim svojim zadaćama.

Istraživanja pokazuju da su traženi načini potpore roditeljima i učenicima spomenuto savjetovanje i pomaganje od strane učitelja, zatim savjeti i potpora vezana za mentalno zdravlje učenika, drugačiji obrazovni materijali za učenike s teškoćama kao što su neke konkretnije aktivnosti, a ne suhoparni zadaci (Toseeb i sur., 2020) te omogućavanje učenicima s teškoćama da svakodnevno vide poznata lica na koja su navikla (Asbury i sur., 2020). Ispitanici su pohvalili i ideju *breakout* soba u kojima se uči u manjim grupama te je učiteljima u tom obliku bilo jednostavnije individualizirati način podučavanja i općeniti pristup učenicima, što je nužno zbog različitih sposobnosti učenika (Varela Gonzalez, 2021).

Učitelji su se tako trudili na sve načine olakšati obrazovni proces u doba pandemije, često na svoju štetu. Prema istraživanjima su osjećali manjak kontrole, anksioznost i pretjeranu brigu (Glessner i Johnson, 2020), a nastava na daljinu je crpila njihove snage jer su u radu s učenicima s teškoćama morali raditi duže kako bi pripremili materijale prilagođene svakom učeniku (Varela Gonzalez, 2021; Stenhoff, Pennington i Tapp, 2020; Bastl, 2021). Učitelji su tako izvijestili o nedostatku povezanosti s obiteljima od kojih su očekivali potporu i vođenje te su na sve načine pokušavali potaknuti suradnju, čak i na načine koji su se prije pandemije smatrali neprofesionalnima, kao što je suradnja i komunikacija putem *Facebook Messenger-a*, *Whatsapp-a* i sl. (Glessner i Johnson, 2021). Nedostajalo im je i suradnje s kolegama zbog međusobne podrške i razmjene iskustva te su se osjećali samima u procesu koji su svi skupa prolazili (Glessner i Johnson, 2021).

Istraživanja su pokazala kako je neznanje roditelja i učenika s teškoćama o korištenju mobitela i aplikacija otežavalo provođenje nastave na daljinu (Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021), zatim manjak administrativne tehnološke potpore te nejasnoća u uputama i očekivanjima u administrativnom smislu (Glessner i Johnson, 2020). Učitelji su kroz istraživanja također

pokazali kako se nisu snalazili s vrjednovanjem i praćenjem napretka učenika s teškoćama te s prilagodbom obrazovnih materijala (Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021). Također, ono što je još mučilo učitelje je činjenica da su u procesu nastave na daljinu lako gubili svoj individualan način pristupa učenicima, zanemarivali su vrijednosti koje žele prenijeti te su gubili svoj identitet u tom smislu (Glessner i Johnson, 2020). Takav rezultat istraživanja je još samo jedan dokaz kako se u nastavi na daljinu lako zanemari pedagoški i odgojni aspekt nastave te se prevelik fokus stavi na samo obrazovanje i prenošenje znanja. Na taj način profesija gubi svoju čar, učitelji postaju jednolični i gubi se posebnost nastavnog sata.

Unatoč navedenim problemima s kojima su se učitelji nosili, unatoč njihovom trudu, žrtvi i želji za poboljšanjem, istraživanja ipak pokazuju da im nedostaje kompetencija za zadovoljavanje potreba učenika s teškoćama u online učenju (Denisova, Lekhanova i Gudina, 2020), zatim da učenici s teškoćama nisu bili jednako i kvalitetno obrazovani tijekom pandemije te da je i inkluzija bila dosta zanemarena (Yazcayir i Gurgur, 2021). Pokazalo se i da se od učitelja očekivalo više vođenja, praćenja i pružanja povratnih informacija o napretku, budući da je takva uska komunikacija važnija u obrazovanju na daljinu nego uživo (Yazcayir i Gurgur, 2021).

Mjere koje se preporučuju glede inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu su suradnja s obiteljima i rad na jednakosti tijekom nastave na daljinu (Varela Gonzalez, 2021), zatim rad na korištenju tehnologija za olakšavanje nastave pri čemu se opet naglašava načelo univerzalnog dizajna (Toquero, 2020), zatim osiguravanje pristupa raznim edukativnim programima i alatima te naravno, psihosocijalna potpora i mjere koje se treba poduzeti u smislu očuvanja mentalnog zdravlja svih sudionika procesa (Denisova, Lekhanova i Gudina, 2020).

Prema navedenim rezultatima istraživanja obrazovanja učenika s teškoćama tijekom nastave na daljinu, bitno je istaknuti kako postoji prostora za napredak te da taj napredak ovisi i o roditeljima i učenicima s teškoćama, jednako kao i o učiteljima. Iako su učitelji uvijek pokretači suradnje, važno je da se i roditelji spremno uključe i prihvate vođenje učitelja bez prebacivanja odgovornosti obrazovanja samo i isključivo na odgojno-obrazovnu ustanovu. Svakako da je jasna potreba usavršavanja kompetencija i digitalnih vještina kod učitelja, kao i ispitivanje njihovih dojmova, stavova, samoprocjene te spremnosti na prilagodbe i promjene, što još nije dovoljno istraženo. Isto tako, previše istraživanja se odnosi na ispitivanje iskustava roditelja, dok se zanemaruje perspektiva učitelja i samih učenika s teškoćama, što bi zasigurno dalo dublju sliku o nastavi na daljinu, naravno ovisno o stupnju teškoća koju učenici imaju. Da se primijetiti kako su većinom strani autori provodili istraživanja te da nedostaje izvješća o stanju u Hrvatskoj i BiH, što upućuje na važnost provedbe istih.

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja vezuje se uz nedovoljno poznavanje spremnosti učitelja za rad s učenicima s teškoćama u nastavi na daljinu. Navedeni problem potrebno je proučiti iz dva aspekta. Prvi aspekt je spremnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a koji se vezuje uz postojeće inkluzivne obrazovne politike koje se nužno reflektiraju i na sustav obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja. Drugi aspekt je samoprocijenjena spremnost nastavnika za rad u tehnologijskom okruženju, posebno u nastavi na daljinu s učenicima s teškoćama. Jasan uvid u pripremljenost učitelja na provedbu nastave na daljinu, a posebice spremnost za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu, osigurava planiranje za daljnje obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja.

Ovim se kvantitativnim istraživanjem stoga nastojalo ispitati: (1) samoprocjenu spremnosti učitelja za provedbu nastave na daljinu, (2) samoprocjenu spremnosti učitelja za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu te (3) povezanost samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable: dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama.

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.

3.2.2. Zadaci istraživanja

- Utvrditi razlikuje li se samoprocjena spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama
- Utvrditi razlikuje li se samoprocjena spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.
- Utvrditi povezanost samoprocijenjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocijenjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su: spol, dob, radno iskustvo, stručna sprema, nastavna razina, veličina mjesta, država zaposlenja, razina obuke za podučavanje učenika s teškoćama, samopouzdanje u podučavanju učenika s teškoćama i iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

Zavisne varijable su:

- Skala samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu
- Skala samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu.

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od tri dijela: općih podataka, skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu te skale samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu. Opći podaci sadržavali su deset pitanja koja su uključivala informacije o spolu ispitanika, dobi, radnom iskustvu, državi zaposlenja i veličini mjesta u kojem su zaposleni, nastavnoj razini, stručnoj spremi, razini obuke za podučavanje učenika s teškoćama, razini samopouzdanja u podučavanju učenika s teškoćama te informacije o iskustvu u podučavanju učenika s teškoćama.

Drugi dio upitnika činila je skala samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu koja ima 26 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Ovaj dio upitnika nastojao je ispitati u kojoj su mjeri ispitanici spremni i sposobni podučavati tijekom nastave na daljinu, koliko su spremni na suradnju s kolegama i roditeljima učenika te koliko potporu dobivaju od škole i Agencije za odgoj i obrazovanje. Pitanja su preuzeta i prevedena iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Mansor, Zabarani, Jamaludin, Mohd Nor, Alias i Mansor (2021).

Treći dio upitnika činila je skala samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu koja sadržava 23 pitanja, a na svako od njih su ispitanici odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *uopće nisam spreman/na*, a 5 *u potpunosti sam spreman/na* za pojedinu tvrdnju. Ovaj dio upitnika nastojao je ispitati u kojoj su mjeri ispitanici spremni koristiti inkluzivne pristupe u nastavi na daljinu te surađivati s kolegama i obiteljima u kontekstu provođenja inkluzivnog obrazovanja tijekom nastave na daljinu. Pitanja su preuzeta i prevedena iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Sharma, Sokal, Wang i Loreman (2021).

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje je u konačnosti provedeno na uzorku od ukupno 175 ispitanika putem online upitnika. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 12. srpnja 2022. do 31. srpnja 2022. godine, a uzorak čine učitelji razredne i predmetne nastave iz Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine. Ispitanici su upitniku pristupali putem Google obrasca, a na samom početku upitnika su upoznati s načinom rješavanja te procijenjenim vremenom za ispunjavanje.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli

SPOL	F	%
Ženski	153	87,4
Muški	22	12,6
Ukupno	175	100,0
DOB	F	%
23-35 godina	60	34,3
36-45 godina	56	32,0
46 i više godina	59	33,7
Ukupno	175	100,0
RADNO ISKUSTVO	F	%
0-5 godina	51	29,1
6-10 godina	27	15,4
11-20 godina	45	25,7
21 i više godina	52	29,7
Ukupno	175	100,0
STRUČNA SPREMA	F	%
VŠS	12	6,9
VSS	113	64,6
Magisterij struke	48	27,4
Magisterij/doktorat znanosti	2	1,1
Ukupno	175	100,0
NASTAVNA RAZINA	F	%
Razredna nastava	89	50,9
Predmetna nastava	86	49,1
Ukupno	175	100,0
VELIČINA MJESTA	F	%
Do 10 000 stanovnika	86	49,1
Više od 10 000 stanovnika	89	50,9
Ukupno	175	100,0
DRŽAVA ZAPOSLENJA	F	%
Republika Hrvatska	100	57,1
BiH	75	42,9
Ukupno	175	100,0

U tablici 1. su prikazani opći podaci o ispitanicima s obzirom na spol, dob, radno iskustvo, stručnu spremu, nastavnu razinu, veličinu mjesta i državu zaposlenja. U istraživanju je sudjelovalo 175 ispitanika, a od toga 153 žene (87,4%) i 22 muškarca (12,6%). S obzirom na dob, najviše ispitanika, njih 60 je imalo 23-35 godina (34,3 %), zatim je 56 ispitanika imalo 36-45 godina (32,0%), a 59 ispitanika je imalo 46 godina i više (33,7%). Što se tiče radnog iskustva,

51 ispitanik imao je 0-5 godina iskustva (29,1%), 27 ispitanika je imalo 6-10 godina iskustva (15,4%), njih 45 je imalo 11-20 godina radnog iskustva (25,7%), dok je 52 ispitanika imalo 21 i više godina radnoga iskustva (29,7%). Gledajući stručnu spremu ispitanika, njih 12 (6,9%) je imalo visoku stručnu spremu, a višu stručnu spremu čak 113 ispitanika (64,6%). Zatim je 48 ispitanika (27,4%) izjavilo kako ima završen magisterij struke, dok svega dvoje ispitanika (1,1%) ima magisterij ili doktorat znanosti. Od sveukupnih 175 ispitanika, njih 89 je učitelj/ica razredne nastave (50,9%), dok je preostalih 86 učitelj/ica predmetne nastave (49,1%). Gledajući veličinu mjesta u kojem su ispitanici zaposleni, u mjestu koje ima manje od 10 000 stanovnika radi njih 86 (49,1%), a ostalih 89 (50,9%) radi u mjestu s više od 10 000 stanovnika. Naposljetku, 100 ispitanika je zaposleno u Republici Hrvatskoj (57,1%), dok je u Bosni i Hercegovini zaposleno njih 75 (42,9%).

Tablica 2. Deskriptivna analiza iskustva u radu s učenicima s teškoćama

Razina obuke za podučavanje učenika s teškoćama	f	%
Niska razina	53	30,3
Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	50,3
Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	19,4
Ukupno	175	100,0
Razina samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s teškoćama	f	%
Niska	22	12,6
Prosječna	109	62,3
Visoka	44	25,1
Ukupno	175	100,0
Iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama	f	%
Niska razina iskustva	72	41,1
Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	58,9
Ukupno	175	100,0

Tablica 2. prikazuje razinu obuke i samopouzdanja ispitanika te njihovo iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama. 53 ispitanika (30,3%) izjavila su kako imaju nisku razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama, dok najviše ispitanika, njih 88 ili 50,3%, tvrdi da ima srednju razinu obuke, što označava nekoliko predavanja na temu podučavanja učenika s teškoćama (50,3%). Visoku razinu obuke, koja uključuje odslušani kolegij ili najmanje 45 odslušanih sati o spomenutoj temi, ima 34 ispitanika (19,4%). Što se tiče razine samopouzdanja u vezi podučavanja učenika s teškoćama, 22 ispitanika (12,6%) izjavilo je kako ima nisku razinu samopouzdanja, dok je 109 ispitanika (62,3%) izjavilo kako ima prosječnu razinu samopouzdanja, a 44 ispitanika (25,1%) govore o visokom samopouzdanju u vezi podučavanja učenika s teškoćama. Od ukupnog broja ispitanika, njih 72 (41,1%) ima nisku razinu iskustva,

a njih 103 (58,9%) izjavljuje kako je iskusno u podučavanju učenika s teškoćama, odnosno imaju najmanje 30 radnih dana iskustva podučavanja učenika s teškoćama.

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu

	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Mogu s lakoćom komunicirati putem online audiovizualnih pomagala.	3,66	1,280	1,639	-,576	,184	-,828	,365
02.Mogu razvijati razne strategije učenja i podučavanja prilikom korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija.	3,65	1,165	1,357	-,579	,184	-,613	,365
03.Mogu izvoditi svoja predavanja putem prijenosa uživo (Microsoft Teams, Skype, Google Meet, itd.)	3,78	1,301	1,691	-,704	,184	-,679	,365
04.Mogu stvarati razna sredstva učenja putem online aplikacija (igrifikacija, videa, video isječaka, e-knjiga, itd.)	3,59	1,287	1,657	-,501	,184	-,909	,365
05.Mogu koristiti različite aplikacije za dijeljenje obrazovnih sadržaja.	3,89	1,167	1,362	-,708	,184	-,684	,365
06.Mogu koristiti raznolike aplikacije i sredstva prilikom provođenja online nastavnih sati.	3,81	1,192	1,422	-,646	,184	-,712	,365
07.Mogu učtavati i preuzimati obrazovne sadržaje u različitim oblicima i iz različitih izvora (kao što su videa, audiozapisi, slajdovi, bilješke i zadaci).	4,08	1,090	1,189	-,914	,184	-,320	,365
08.Mogu surađivati s kolegama prilikom provedbe nastave na daljinu.	4,15	1,072	1,150	-1,177	,184	,625	,365
09.Mogu pratiti plan i raspored nastave na daljinu koji škola pripremi.	4,09	1,119	1,251	-1,068	,184	,267	,365
10.Spremno prihvaćam da me kolege usmjeravaju u pripremi učinkovitih nastavnih sati za nastavu na daljinu.	4,26	,981	,962	-1,091	,184	,147	,365
11.Prihvaćam komentare i prijedloge za unaprjeđenje mojih praksi učenja i podučavanja.	4,47	,822	,676	-1,437	,184	1,142	,365
12.Mogu pomoći kolegama u provedbi učinkovite nastave na daljinu.	4,15	1,000	1,001	-1,104	,184	,606	,365

	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
13.Spreman/na sam pohađati srodne tečajeve i radionice da bih poboljšao/la svoju kompetenciju u primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija.	4,45	,842	,709	-1,540	,184	1,902	,365
14.Mogu prilagoditi obrazovni sadržaj ovisno o okolnostima i stanju učenika.	4,19	,945	,893	-1,018	,184	,091	,365
15.Mogu povećati motivaciju učenika dok koristim različite tehnologije tijekom nastave na daljinu.	3,92	1,036	1,074	-,841	,184	-,034	,365
16.Mogu obaviti formativno vrednovanje korištenjem prikladnih aplikacija i programa.	3,78	1,120	1,255	-,691	,184	-,284	,365
17.Mogu aktivno komunicirati s učenicima tijekom nastave na daljinu.	3,99	1,167	1,362	-1,042	,184	,149	,365
18.Mogu povećati svoju radnu produktivnost tijekom nastave na daljinu.	3,57	1,224	1,499	-,557	,184	-,643	,365
19.Ohrabrujem učenike da vježbaju samopodučavanje koristeći tehnologiju.	3,82	1,115	1,242	-,741	,184	-,271	,365
20.Mogu povećati uključenost roditelja kao podrške tijekom nastave na daljinu.	3,39	1,193	1,424	-,311	,184	-,826	,365
21.Mogu koristiti različite načine komunikacije da bih komunicirao/la s roditeljima s ciljem podupiranja procesa učenja njihove djece.	3,73	1,215	1,476	-,704	,184	-,467	,365
22.Priprema nastavnih materijala tijekom nastave na daljinu je dosta lakša nego tijekom nastavnih sati uživo.	2,28	1,244	1,548	,613	,184	-,668	,365
23.Susrećem se s punim sudjelovanjem roditelja i usmjeravanjem kada provodim nastavu na daljinu.	2,75	1,068	1,140	,248	,184	-,274	,365
24.Dobivam povratnu informaciju od roditelja i usmjeravanje tijekom nastave na daljinu.	2,72	1,158	1,341	,048	,184	-,926	,365
25.Agencija za odgoj i obrazovanje organizira programe za unaprjeđenje učiteljskih kompetencija u nastavi na daljinu.	2,76	1,174	1,379	,155	,184	-,787	,365
26.Dobivam podršku i ohrabrenje od školske uprave za provođenje nastave na daljinu.	3,23	1,293	1,672	-,257	,184	-1,018	,365

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu, koja sadrži 26 pitanja, preuzetih iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Mansor i sur. (2021). U upitniku su ispitanici na Likertovoj skali od 1 do 5 određivali svoju razinu spremnosti za provedbu nastave na daljinu, pri čemu vrijednost 1

označava uopće se ne slažem dok vrijednost 5 označava u potpunosti se slažem s tvrdnjom. Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da prihvaćaju komentare i prijedloge za unaprjeđenje vlastitih praksi učenja i podučavanja ($M=4,47$, $SD=0,882$), da su spremni pohađati srodne tečajeve i radionice kako bi poboljšali svoju kompetenciju u primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija ($M=4,45$, $SD=0,842$) te da spremno prihvaćaju da ih kolege usmjeravaju u pripremi učinkovitih nastavnih sati za nastavu na daljinu ($M=4,26$, $SD=0,981$). S druge strane, najmanje se slažu s tvrdnjom da je priprema nastavnih materijala tijekom nastave na daljinu dosta lakša nego tijekom nastavnih sati uživo ($M=2,28$, $SD=1,244$), da dobivaju povratnu informaciju od roditelja i usmjeravanje tijekom nastave na daljinu ($M=2,72$, $SD=1,158$) te da Agencija za odgoj i obrazovanje organizira programe za unaprjeđenje učiteljskih kompetencija u nastavi na daljinu ($M=2,76$, $SD=1,174$).

Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu

	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01. Prilagodba nastave na daljinu kako bi zadovoljio/la različite potrebe učenika s teškoćama za učenjem.	3,81	1,216	1,479	-,707	,184	-,542	,365
02. Planiranje nastave na daljinu u svrhu podržavanja jakih strana učenika s teškoćama.	3,80	1,150	1,322	-,633	,184	-,557	,365
03. Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika s teškoćama.	3,77	1,069	1,143	-,559	,184	-,367	,365
04. Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja na daljinu kako bih uključio/la učenike s teškoćama.	3,92	1,064	1,131	-,795	,184	-,126	,365
05. Planiranje nastave na daljinu koja će zadovoljiti interese učenika s teškoćama.	3,93	1,093	1,196	-,785	,184	-,282	,365
06. Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja u nastavi na daljinu za različite potrebe učenja.	3,97	1,088	1,183	-,881	,184	,000	,365
07. Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.	4,13	1,032	1,065	-,986	,184	,034	,365
08. Odabir obrazovnih materijala i sadržaja u nastavi na daljinu koji su u skladu s ciljevima učenja učenika s teškoćama.	4,06	1,092	1,192	-,891	,184	-,350	,365
09. Pružiti učenicima s teškoćama jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	4,21	1,048	1,099	-1,191	,184	,490	,365
10. Pružiti učenicima s teškoćama prilike za interakciju s vršnjacima.	4,22	1,084	1,174	-1,305	,184	,720	,365

	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
11. Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	4,22	1,068	1,140	-1,230	,184	,598	,365
12. Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika s teškoćama.	4,26	1,049	1,100	-1,348	,184	,986	,365
13. Izraziti visoka očekivanja od učenika s teškoćama.	3,33	1,132	1,280	-,128	,184	-,776	,365
14. Korištenje strategija za motiviranje učenika s teškoćama.	3,91	1,131	1,279	-,735	,184	-,514	,365
15. Učenicima s teškoćama pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	4,13	1,054	1,111	-1,029	,184	,043	,365
16. Pružanje čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom nastavnih aktivnosti u nastavi na daljinu.	4,22	1,029	1,059	-1,259	,184	,766	,365
17. Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici s teškoćama osjećaju ohrabreno za poduzimanje rizika.	4,25	1,042	1,086	-1,353	,184	,926	,365
18. Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasan učenicima s teškoćama.	4,21	1,019	1,038	-1,215	,184	,723	,365
19. Prilagodba u provedbi testova.	4,22	1,050	1,102	-1,260	,184	,784	,365
20. Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika s teškoćama.	4,26	1,011	1,022	-1,257	,184	,785	,365
21. Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bih poboljšao/la praksu.	4,26	,994	,988	-1,295	,184	,859	,365
22. Suradnja s obiteljima kako bih podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika s teškoćama.	3,91	1,283	1,647	-,917	,184	-,350	,365
23. Poticanje učenika s teškoćama na razmišljanje o naučenom.	4,10	1,125	1,265	-,940	,184	-,411	,365

Tablica 4. prikazuje deskriptivne podatke za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu, koja sadrži 23 pitanja, preuzetih iz upitnika korištenog u istraživanju koje su proveli Sharma i sur. (2021). U upitniku su ispitanici na Likertovoj skali od 1 do 5 određivali vlastitu razinu spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu, gdje vrijednost 1 označava *uopće nisam spreman/na*, a 5 u *potpunosti sam spreman/na* na tvrdnju. U ovom dijelu upitnika, sve vrijednosti su iznad brojke 3. Ispitanici se tako u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da su spremni primjereno odgovarati na pitanja/komentare učenika s teškoćama ($M=4,26$, $SD=1,049$), da su spremni na suradnju s kolegama u svrhu podrške učenja učenika s teškoćama ($M=4,26$, $SD=1,011$) te da su spremni na redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bi poboljšali praksu ($M=4,26$,

SD=0,994). Najmanje slaganje ispitanici su pokazali s tvrdnjom da su spremni izraziti visoka očekivanja od učenika s teškoćama (M=3,33, SD=1,132).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu

	1	2	3	4	Cronbachov Alpha
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a					0,959
01.Mogu s lakoćom komunicirati putem online audiovizualnih pomagala.	,816				
02.Mogu razvijati razne strategije učenja i podučavanja prilikom korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija.	,841				
03.Mogu izvoditi svoja predavanja putem prijenosa uživo (Microsoft Teams, Skype, Google Meet, itd.)	,872				
04.Mogu stvarati razna sredstva učenja putem online aplikacija (igrifikacija, videa, video isječaka, e-knjiga, itd.)	,823	,331			
05.Mogu koristiti različite aplikacije za dijeljenje obrazovnih sadržaja.	,820				
06.Mogu koristiti raznolike aplikacije i sredstva prilikom provođenja online nastavnih sati.	,818				
07.Mogu učitavati i preuzimati obrazovne sadržaje u različitim oblicima i iz različitih izvora (kao što su videa, audiozapisi, slajdovi, bilješke i zadaci).	,812		,326		
Faktor 2. Mogućnost kontrole ponašanja					0,926
14.Mogu prilagoditi obrazovni sadržaj ovisno o okolnostima i stanju učenika.	,398	,506	,467		
15.Mogu povećati motivaciju učenika dok koristim različite tehnologije tijekom nastave na daljinu.	,343	,673			
16.Mogu obaviti formativno vrednovanje korištenjem prikladnih aplikacija i programa.	,525	,509	,358		
17.Mogu aktivno komunicirati s učenicima tijekom nastave na daljinu.	,547	,495	,320		
18.Mogu povećati svoju radnu produktivnost tijekom nastave na daljinu.	,367	,711			
19.Ohrabrujem učenike da vježbaju samopodučavanje koristeći tehnologiju.	,342	,749			
20.Mogu povećati uključenost roditelja kao podrške tijekom nastave na daljinu.		,811			
21.Mogu koristiti različite načine komunikacije da bih komunicirao/la s roditeljima s ciljem podupiranja procesa učenja njihove djece.		,821			

	1	2	3	4	Cronbachov Alpha
Faktor 3. Stavovi					0,904
08.Mogu surađivati s kolegama prilikom provedbe nastave na daljinu.	,355		,708		
09.Mogu pratiti plan i raspored nastave na daljinu koji škola pripremi.	,496		,641		
10.Spremnno prihvaćam da me kolege usmjeravaju u pripremi učinkovitih nastavnih sati za nastavu na daljinu.			,828		
11.Prihvaćam komentare i prijedloge za unaprjeđenje mojih praksi učenja i podučavanja.			,807		
12.Mogu pomoći kolegama u provedbi učinkovite nastave na daljinu.	,500	,358	,587		
13.Spreman/na sam pohađati srodne tečajeve i radionice da bih poboljšao/la svoju kompetenciju u primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija.			,697		
Faktor 4. Subjektivne norme					0,805
22.Priprema nastavnih materijala tijekom nastave na daljinu je dosta lakša nego tijekom nastavnih sati uživo.			,706		
23.Susrećem se s punim sudjelovanjem roditelja i usmjeravanjem kada provodim nastavu na daljinu.	,484		,680		
24.Dobivam povratnu informaciju od roditelja i usmjeravanje tijekom nastave na daljinu.	,555		,659		
25.Agencija za odgoj i obrazovanje organizira programe za unaprjeđenje učiteljskih kompetencija u nastavi na daljinu.			,778		
26.Dobivam podršku i ohrabrenje od školske uprave za provođenje nastave na daljinu.			,657		

U tablici 5. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 26 čestica na skali samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja osnovnih škola. 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 0,926. Na navedenoj faktorskoj skali utvrđene su visoke vrijednosti konzistencije za svaki od četiri faktora. Za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a, Cronbachov Alpha je C.A.= 0,959, za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja je C.A.= 0,926, za treći faktor – stavovi je C.A.= 0,904, a za četvrti faktor – subjektivne norme je C.A.= 0,805. Izdvojene komponente objašnjavaju 71,896% ukupne varijance.

Tablica 6. Faktorska analiza skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja				0,977
09.Pružiti učenicima s teškoćama jednake mogućnosti za postavljanje pitanja.	,775	,485		
10.Pružiti učenicima s teškoćama prilike za interakciju s vršnjacima.	,803	,482		
11.Postavljanje učinkovitih pitanja koja odgovaraju nastavnim ciljevima.	,766	,455		
12.Primjereno odgovaranje na pitanja/komentare učenika s teškoćama.	,806	,451		
15.Učenicima s teškoćama pružiti redovite prilike za suradnju s drugima.	,677	,399	,459	
16.Pružanje čestih i primjerenih povratnih informacija tijekom nastavnih aktivnosti u nastavi na daljinu.	,786	,366	,322	
17.Stvaranje sigurne okoline za učenje u kojoj se učenici s teškoćama osjećaju ohrabreno za poduzimanje rizika.	,780	,353	,339	
18.Uspostava standarda ponašanja koji će biti jasan učenicima s teškoćama.	,733	,375	,395	
19.Prilagodba u provedbi testova.	,717	,319	,364	
20.Suradnja s kolegama u svrhu podrške učenja učenika s teškoćama.	,748		,368	
21.Redovito dijeljenje informacija i/ili dobre prakse s kolegama kako bih poboljšao/la praksu.	,732		,372	
Faktor 2. Strategije individualizacije				0,964
01.Prilagodba nastave na daljinu kako bi zadovoljio/la različite potrebe učenika s teškoćama za učenjem.		,836		
02.Planiranje nastave na daljinu u svrhu podržavanja jakih strana učenika s teškoćama.		,818		
03.Povezivanje aktivnosti učenja s osobnim i obiteljskim iskustvima učenika s teškoćama.	,303	,754		
04.Korištenje različitih nastavnih strategija unutar podučavanja na daljinu kako bih uključio/la učenike s teškoćama.	,398	,752	,320	
05.Planiranje nastave na daljinu koja će zadovoljiti interese učenika s teškoćama.	,505	,701	,302	
06.Prilagodba obrazovnih materijala i sadržaja u nastavi na daljinu za različite potrebe učenja.	,566	,692		
07.Osmišljavanje načina učenja koja povezuju prethodno znanje o sadržaju s novim učenjem.	,644	,650		
08.Odabir obrazovnih materijala i sadržaja u nastavi na daljinu koji su u skladu s ciljevima učenja učenika s teškoćama.	,542	,683		
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene				0,892
13.Izraziti visoka očekivanja od učenika s teškoćama.		,416	,643	
14.Korištenje strategija za motiviranje učenika s teškoćama.	,433	,497	,616	
22.Suradnja s obiteljima kako bih podijelio/la informacije i strategije za poboljšanje učenja učenika s teškoćama.			,874	
23.Poticanje učenika s teškoćama na razmišljanje o naučenom.	,466		,767	

U tablici 6. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 23 čestica na skali samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu. 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 0,957. Na navedenoj skali, sva tri faktora imaju visoku konzistentnost. Cronbachov Alpha za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja je C.A.= 0,977, za drugi faktor – strategije individualizacije je C.A.= 0,964, a za treći faktor – strategije suradnje i procjene je C.A.= 0,892. Prikazane mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 81,68% ukupne varijance.

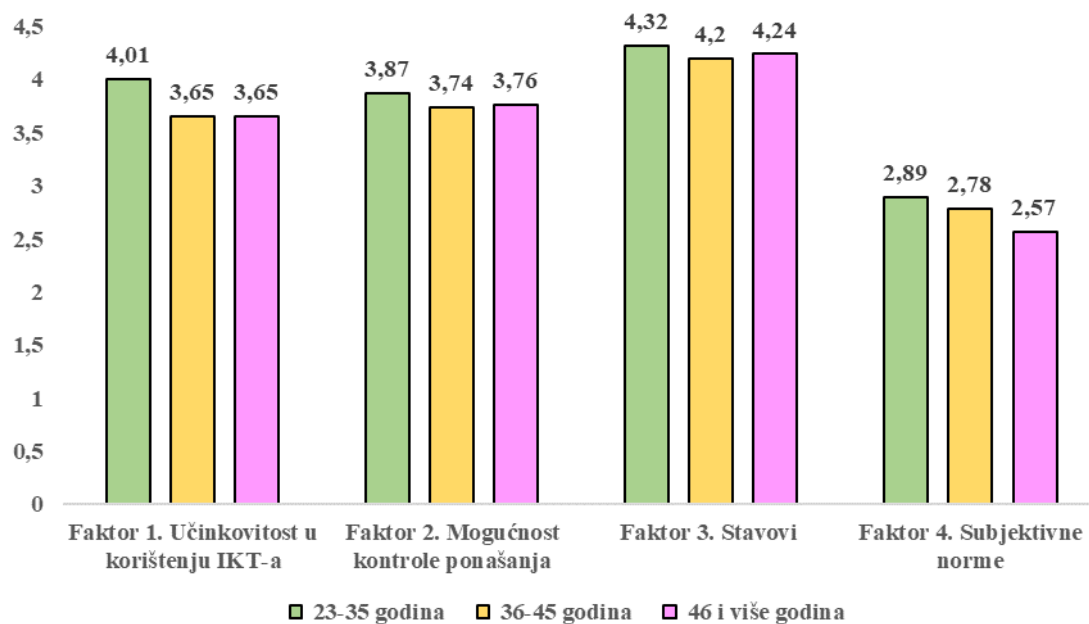
3.5. Testiranje hipoteza

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama, iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.

Tablica 7. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob

	Dob učitelja	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	23-25 godina	60	28,13	7,525	2,262	174	,107
	36-45 godina	56	25,55	7,696			
	46 i više godina	59	25,59	7,456			
Faktor 2. Mogućnost kontrole ponašanja	23-25 godina	60	31,02	7,493	,333	174	,717
	36-45 godina	56	29,98	7,195			
	46 i više godina	59	30,15	7,411			
Faktor 3. Stavovi	23-25 godina	60	25,93	4,494	,301	174	,740
	36-45 godina	56	25,25	5,146			
	46 i više godina	59	25,47	4,911			
Faktor 4. Subjektivne norme	23-25 godina	60	14,45	4,619	2,015	174	,136
	36-45 godina	56	13,93	4,623			
	46 i više godina	59	12,85	4,042			



Slika 1. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob

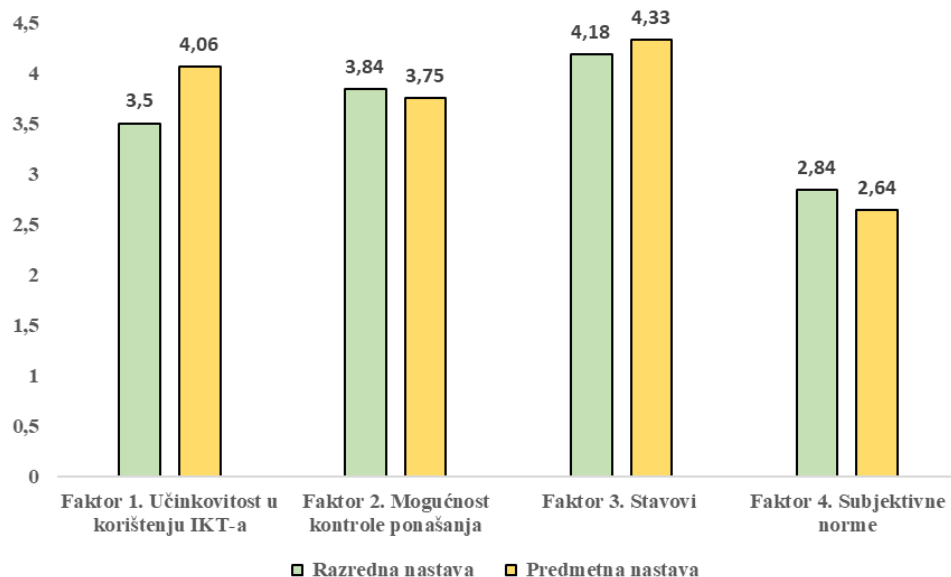
Tablica 7. i slika 1. prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($F=2,262$, $df=174$, $p=0,107$), za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($F=0,33$, $df=174$, $p=0,717$), za treći faktor – stavovi ($F=0,301$, $df=174$, $p=0,740$), ni za četvrti faktor – subjektivne norme ($F=2,015$, $df=174$, $p=0,136$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob. U skladu s tim, i istraživanjem koje su proveli Liu, Zhao i Su (2022) se pokazalo da dob učitelja nema povezanost s online podučavanjem te da nema utjecaja na njihovu kompetenciju u nastavi na daljinu. Do istih rezultata došle su i Keržič i sur. (2021) u čijem se istraživanju pokazalo kako dob učitelja nema utjecaj na uporabu IKT-a. S druge strane, Krumsvik i sur. (2016) tvrde kako istraživanja pokazuju da učitelji starije dobi nisu kompetentni u online podučavanju kao što su mlađi učitelji, što potvrđuju i Yakovleva i sur. (2020) tvrdeći da učitelji stariji od 45 godina nemaju razvijene digitalne vještine za nastavu na daljinu. Također, Soydal, Alir i Ūnal (2011) su istraživanjem potvrdili da mlađi učitelji imaju više samopouzdanja pri korištenju Interneta, a Bhat i Bashir (2018) isto dokazuju da su učitelji do 40 godina starosti bili više orijentirani na uporabu IKT-a za razliku od starijih kolega. Razlike u rezultatima istraživanja mogu se objasniti pandemijom koronavirusa. Istraživanja provedena prije ili tijekom pandemije mogu pokazati manjak snalaženja starijih učitelja u provedbi nastave

na daljinu, no novija istraživanja su provedena nakon što su se ti učitelji već naviknuli na nastavu na daljinu, stoga nema ni značajnijih razlika u spremnosti provedbe nastave na daljinu s obzirom na dob učitelja.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

	Nastavna razina	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	razredna nastava	89	24,53	7,740	-3,509	173	,001
	predmetna nastava	86	28,44	6,978			
Faktor 2: Mogućnost kontrole ponašanja	razredna nastava	89	30,74	7,623	,635	173	,526
	predmetna nastava	86	30,03	7,068			
Faktor 3: Stavovi	razredna nastava	89	25,13	5,240	-1,186	173	,237
	predmetna nastava	86	26,00	4,355			
Faktor 4: Subjektivne norme	razredna nastava	89	14,22	4,845	1,463	168,808	,145
	predmetna nastava	86	13,24	3,991			



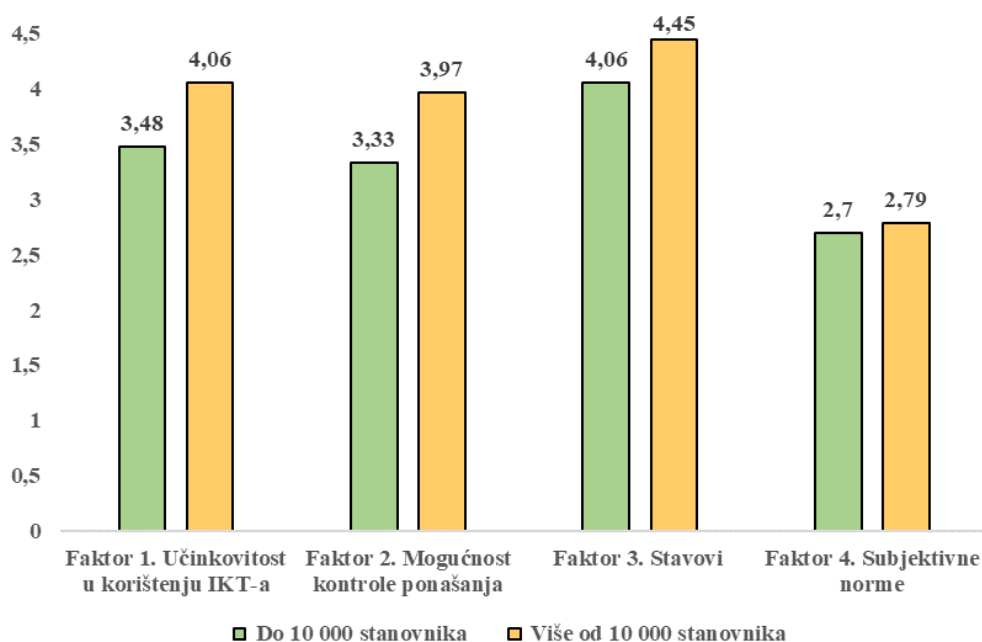
Slika 2. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

Tablica 8. i slika 2. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu s obzirom na nastavnu razinu učitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($t = -3,509$, $df = 173$, $p = 0,001$), no nema statistički značajne razlike u samoprocjeni učitelja vezano za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($t = 0,635$, $df = 173$, $p = 0,526$), za treći faktor – stavovi ($t = -1,186$, $df = 173$, $p = 0,237$), ni za četvrti faktor – subjektivne norme ($t = 1,463$, $df = 168,808$, $p = 0,145$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu. Drugim riječima, učitelji i nižih i viših razreda se procjenjuju podjednako spremnima za provedbu nastave na daljinu. Različita istraživanja pokazuju suprotne rezultate pa iako, primjerice, Stanić, Mlinarević i Novoselić (2017) dokazuju natprosječnost medijske kompetencije učitelja razredne nastave, dok Švagelj i Topolovčan (2013) ipak govore kako su učitelji razredne nastave skloniji negativnom stavu prema multimedijskoj nastavi u usporedbi s učiteljima predmetne nastave. Druga istraživanja također potvrđuju kako su tijekom nastave na daljinu učitelji razredne nastave češće koristili *Google Classroom* za davanje zadataka i uputa, dok su učitelji predmetne nastave više koristili videokonferencije (Repovž Lisec, 2021), što može upućivati veću spremnost potonjih da koriste IKT tehnologije i učine nastavu na daljinu interaktivnijom, nego što se to može reći za učitelje razredne nastave. Zbog različitosti rezultata, bilo bi poželjno provesti više istraživanja koja bi u obzir uključila razne čimbenike koji utječu na spremnost za provedbu nastave na daljinu s obzirom na nastavnu razinu te tako detaljnije ispitala samu temu.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja

	Veličina mjesta	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	Do 10.000 stanovnika	86	24,41	8,214	-3,597	160,971	,000
	Više od 10.000 stanovnika	89	28,43	6,431			
Faktor 2: Mogućnost kontrole ponašanja	Do 10.000 stanovnika	86	29,69	8,047	-1,252	163,973	,212
	Više od 10.000 stanovnika	89	31,08	6,565			
Faktor 3: Stavovi	Do 10.000 stanovnika	86	24,36	5,496	-3,300	149,896	,001
	Više od 10.000 stanovnika	89	26,72	3,769			
Faktor 4: Subjektivne norme	Do 10.000 stanovnika	86	13,50	4,565	-,707	173	,480
	Više od 10.000 stanovnika	89	13,98	4,369			



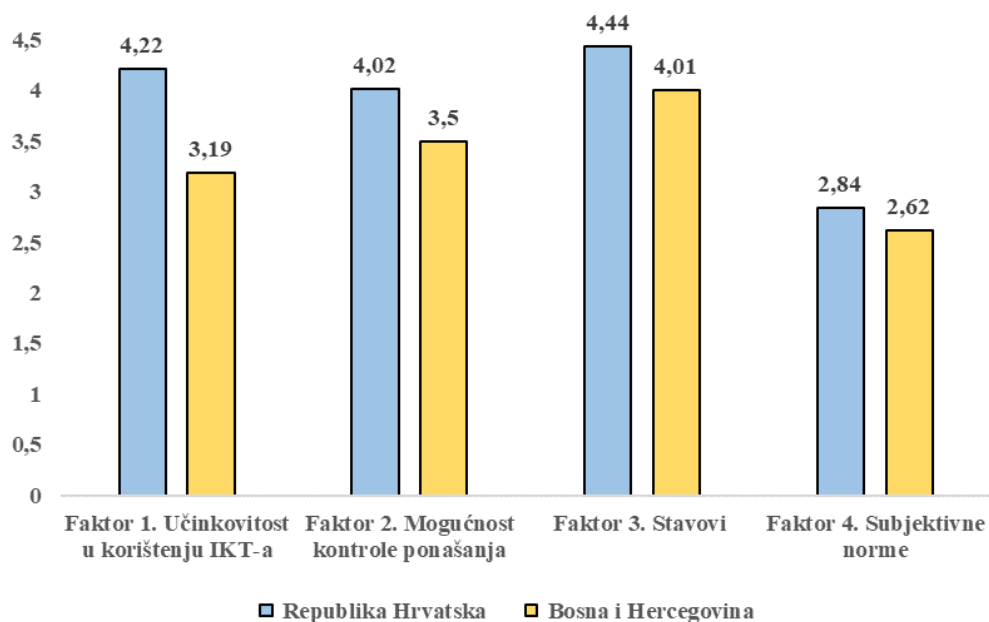
Slika 3. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja

Tablica 9. i slika 3. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja učitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($t = -3,597$, $df = 160,971$, $p = 0,000$) i za treći faktor – stavovi ($t = -3,300$, $df = 149,866$, $p = 0,001$). Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($t = -1,252$, $df = 163,973$, $p = 0,212$), kao ni za četvrti faktor – subjektivne norme ($t = -0,707$, $df = 173$, $p = 0,480$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja. Takav rezultat može se objasniti činjenicom da je u prethodnim istraživanjima pokazano kako u mjestima s manje stanovništva postoji problema s povezanosti s Internetom, malo stanovništva posjeduje mobilne uređaje te im manjka digitalnih vještina (Dube, 2020) pa se i učitelji u tim mjestima teže snalaze u nastavi na daljinu. Unatoč tome, neka istraživanja pokazuju da su učitelji u ruralnim mjestima bili pripremljeni za online nastavu jer su bili upoznati s korištenjem obrazovne tehnologije (Kusuma, 2022) te da učitelji u ruralnim i urbanim sredinama podjednako koriste računala i Internet za nastavu (Topolovčan, Toplak i Matijević, 2013, prema Stanić, Mlinarević i Novoselić, 2017), što bi moglo značiti da su i podjednako spremni za nastavu na daljinu. Ipak, Dube (2020) istraživanjem pokazuje kako učitelji u ruralnim krajevima posjeduju manje digitalnih vještina nego učitelji u urbanim sredinama te da ne mogu biti jednako spremni za nastavu na daljinu jer im manjka sredstava.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.

Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja

	Država zaposlenja	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	Republika Hrvatska	100	29,54	6,134	6,808	140,828	,000
	BiH	75	22,33	7,471			
Faktor 2: Mogućnost kontrole ponašanja	Republika Hrvatska	100	32,16	6,555	3,726	144,259	,000
	BiH	75	28,04	7,712			
Faktor 3: Stavovi	Republika Hrvatska	100	26,68	3,962	3,505	128,768	,001
	BiH	75	24,07	5,471			
Faktor 4: Subjektivne norme	Republika Hrvatska	100	14,20	4,504	1,572	173	,118
	BiH	75	13,13	4,357			



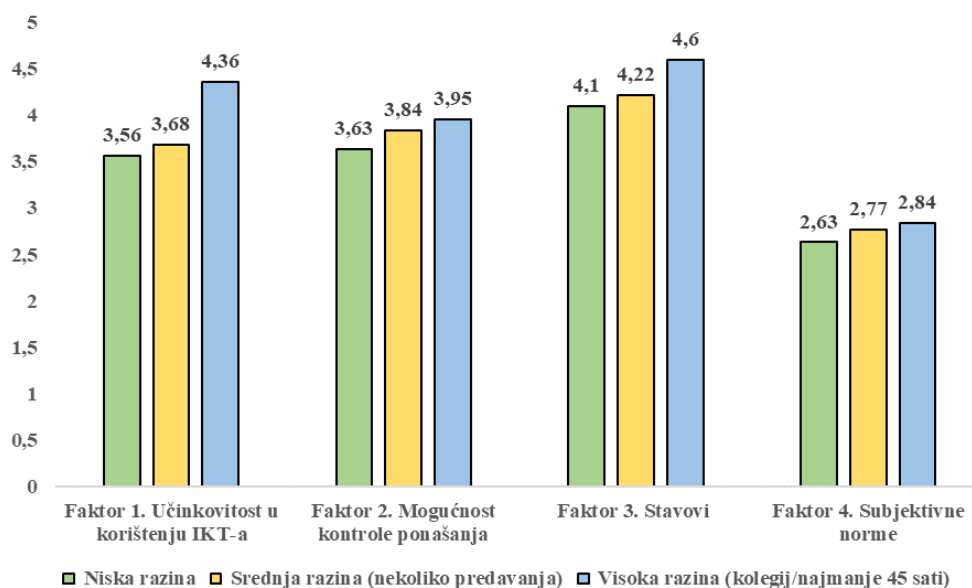
Slika 4. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja

Tablica 10. i slika 4. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu s obzirom na državu zaposlenja učitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($t=6,808$, $df=140,828$, $p=0,000$), za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($t=3,726$, $df=144,259$, $p=0,000$) i za treći faktor – stavovi ($t=3,505$, $df=128,768$, $p=0,001$). Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za četvrti faktor – subjektivne norme ($t=1,572$, $df=173$, $p=0,118$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja. Dakle, razlika ipak djelomično postoji i to takva da se učitelji zaposleni u RH smatraju spremnijima za nastavu na daljinu nego što sebe procjenjuju učitelji zaposleni u BiH. To se može protumačiti prethodno spomenutim postojanjem preduvjeta za prelazak na nastavu na daljinu u RH koji su promovirali digitalizaciju obrazovanja (MZO, 2020a), dok se to u BiH nije događalo. Istraživanja u BiH pokazuju da učitelji smatraju kako je prelazak na online učenje bio neučinkovit (Karačić, 2022) te da su previše vremena morali utrošiti na pripremu za nastavu na daljinu budući da kažu kako nisu imali podršku nadležnog Ministarstva i stručnih službi škole (Omerdić, Ridić i Kerić, 2021; Karačić, 2022). Zbog dobivenih sličnih rezultata, Mehić i Hadžić (2020) ističu važnost kolegija tijekom studiranja u BiH koji će više biti orijentirani na primjenu informatičkih alata i razvoj digitalnih vještina.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama.

Tablica 11. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama

	Razina obuke	N	Srednja vrijednost	SD	F	Df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	Niska razina	53	24,92	8,033	6,682	174	,002
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	25,80	7,484			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	30,53	5,843			
Faktor 2: Mogućnost kontrole ponašanja	Niska razina	53	29,04	7,847	1,481	174	,230
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	30,74	7,082			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	31,62	7,088			
Faktor 3: Stavovi	Niska razina	53	24,60	5,365	4,484	174	,013
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	25,33	4,731			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	27,65	3,549			
Faktor 4: Subjektivne norme	Niska razina	53	13,19	4,645	,659	174	,519
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	13,89	4,314			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	14,24	4,586			



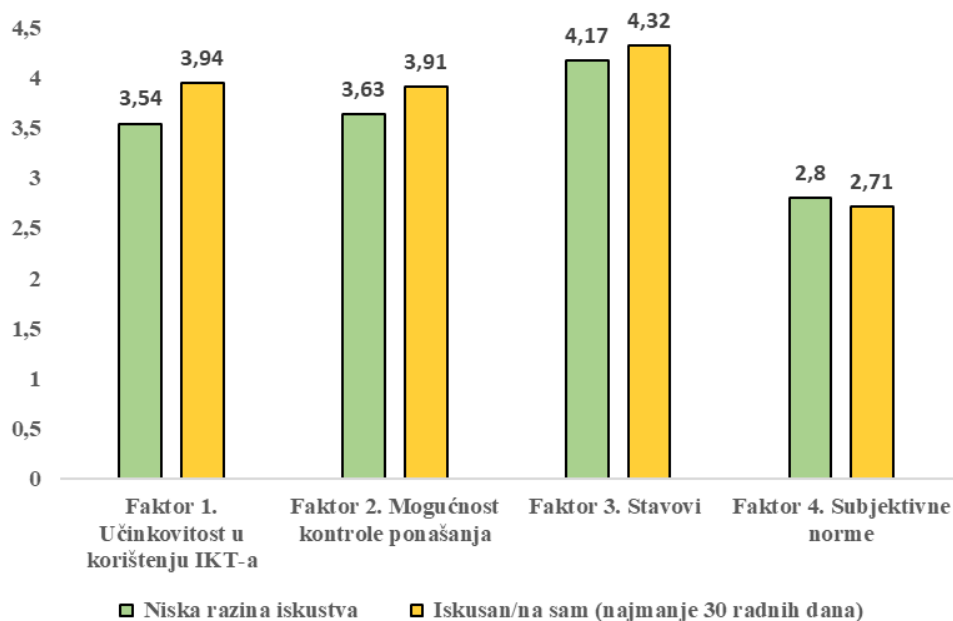
Slika 5. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama

Tablica 11. i slika 5. prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($F=6,682$, $df=174$, $p=0,002$), i treći faktor – stavovi ($F=4,484$, $df=174$, $p=0,013$). S druge strane, rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($F=1,481$, $df=174$, $p=0,230$), kao ni za četvrti faktor – subjektivne norme ($F=0,659$, $df=174$, $p=0,519$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama. Čini se kako su učitelji s višom razinom obuke za podučavanje učenika s teškoćama spremniji na provedbu nastave na daljinu. Takav rezultat može se objasniti činjenicom da visoka razina obuke za inkluziju podrazumijeva i visoku razinu obuke u drugim područjima, kao što je i digitalna kompetencija. Ako se u obzir uzme da učenici s teškoćama, ako su spriječeni dolaziti na nastavu zbog prirode svojih teškoća, ponekad zahtijevaju nastavu na daljinu kao oblik nastave u kući (NN 24/2015; NN 87/2008), može se zaključiti kako učitelji koji su više obrazovani za podučavanje učenika s teškoćama, trebaju imati i veće razumijevanje nastave na daljinu te samim time biti spremniji za njenu provedbu nego što je to situacija kod učitelja s manjom razinom obuke za podučavanje učenika s teškoćama.

H0106 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama

	Iskustvo u podučavanju	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1: Učinkovitost u korištenju IKT-a	Niska razina iskustva	72	24,82	7,683	-2,404	173	,017
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	27,59	7,386			
Faktor 2: Mogućnost kontrole ponašanja	Niska razina iskustva	72	29,08	7,634	-1,991	173	,048
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	31,31	7,025			
Faktor 3: Stavovi	Niska razina iskustva	72	25,03	5,178	-1,220	173	,224
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	25,93	4,562			
Faktor 4: Subjektivne norme	Niska razina iskustva	72	14,01	4,601	,671	173	,503
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	13,55	4,372			



Slika 6. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama

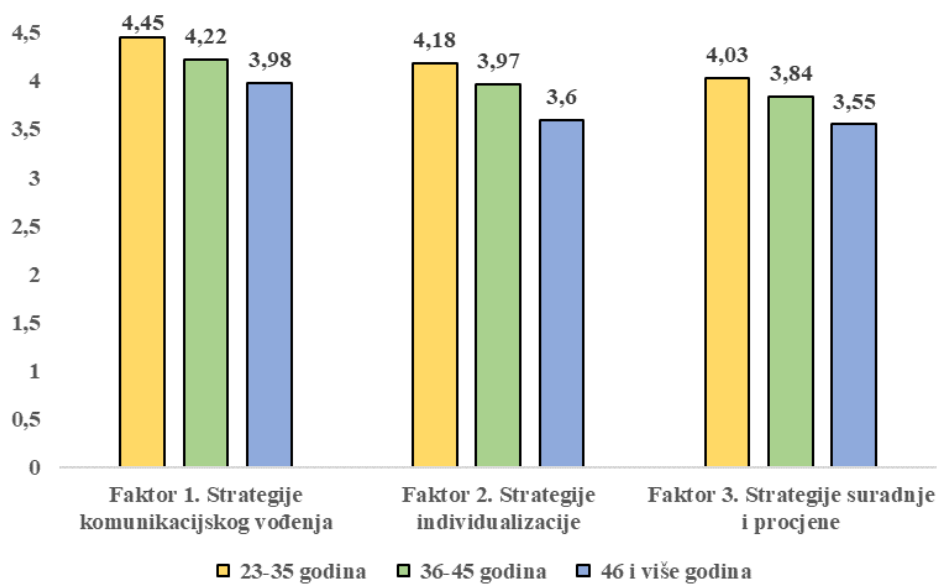
Tablica 12. i slika 6. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu s obzirom na iskustvo učitelja u podučavanju učenika s teškoćama na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor - učinkovitost u korištenju IKT-a ($t = -2,404$, $df = 173$, $p = 0,017$), kao i za drugi faktor – mogućnost kontrole ponašanja ($t = -1,991$, $df = 173$, $p = 0,048$). Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za treći faktor – stavovi ($t = -1,220$, $df = 173$, $p = 0,224$), ni za četvrti faktor – subjektivne norme ($t = 0,671$, $df = 173$, $p = 0,503$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama. Djelomična razlika je takva da su učitelji s više iskustva u podučavanju učenika s teškoćama spremniji na provedbu nastave na daljinu nego učitelji s manje iskustva, što se može objasniti činjenicom da učitelji već otprije koriste IKT u nastavi s učenicima s teškoćama pa su samim time i spremniji za nastavu na daljinu. Uključivanje digitalnih tehnologija se smatra bitnim za podučavanje učenika s teškoćama kako bi lakše stekli vještine potrebne za uključenost u društvo te zbog toga što pozitivno utječu na povećanje njihove motivacije, samostalnosti i samopouzdanja (Black i Wood, 2003). Može se zaključiti kako su učitelji otprije svjesni važnosti IKT-a u nastavi za učenike s teškoćama, zbog čega su navikli na uporabu tehnologija te su posljedično i spremniji na provedbu nastave na daljinu.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, nastavnu razinu, veličinu mjesta, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama, iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.

Tablica 13. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob

	Dob učitelja	N	Srednja vrijednost	SD	F	Df	p
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	23-35 godina	60	49,03	8,318	3,892	174	,022
	36-45 godina	56	46,46	11,127			
	46 i više godina	59	43,85	10,815			
Faktor 2. Strategije individualizacije	23-35 godina	60	33,50	6,560	5,680	174	,004
	36-45 godina	56	31,79	7,983			
	46 i više godina	59	28,81	8,368			
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	23-35 godina	60	16,15	3,817	3,560	174	,031
	36-45 godina	56	15,39	4,254			
	46 i više godina	59	14,20	3,956			



Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob

Tablica 13. i slika 7. prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za sva tri faktora, dakle za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($F=3,892$, $df=174$, $p=0,022$), drugi faktor – strategije individualizacije ($F=5,680$, $df=174$, $p=0,004$), kao i za treći faktor – strategije suradnje i procjene ($F=3,560$, $df=174$, $p=0,031$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob. Drugim riječima, mlađi učitelji se procjenjuju više spremnima za primjenu inkluzije u nastavi na daljinu nego što se procjenjuju stariji učitelji.

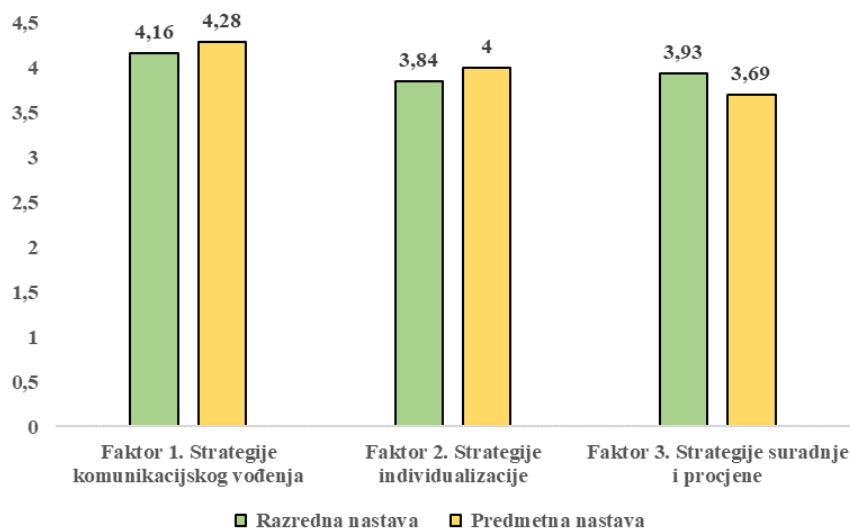
Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) to objašnjavaju činjenicom da su stariji učitelji školovani u doba kada su učenici s teškoćama bili socijalno isključeni, stoga ni ne vide tolike prednosti inkluzivnog obrazovanja, a Martan (2018) isto tako kaže da su stariji učitelji kroz praksu osjetili mnoštvo problema vezanih za uvjete u kojima se inkluzija provodi, dok mlađi učitelji imaju pozitivnije stavove prema vrijednosti inkluzivnog obrazovanja. Također, Nikčević-Milković, Jurković i Durdov (2019) su istraživanjem pokazale da učitelji koji nemaju puno iskustva u radu s učenicima s teškoćama, dakle mlađi učitelji, pokazuju veći interes i više vjere u pozitivni rezultat podučavanja učenika s teškoćama. Iako je Malogorski Jurjević (2014) istraživanjem dokazala kako su stariji učitelji s više iskustva kompetentniji za rad s učenicima s teškoćama, isto tvrdi kako mlađi učitelji s manje iskustva imaju pozitivnije stavove i veća

očekivanja od svog uspjeha u podučavanju učenika s teškoćama. Dakle, mlađi učitelji općenito imaju više nade, interesa i očekivanja, samopouzdati su i smatraju se spremnima na nove izazove, a ako se uz to uzmu u obzir i prethodno spomenuta istraživanja koja su pokazivala njihovu bolju pripremljenost na nastavu na daljinu (Soydal, Alr i Ūnal, 2011; Krumsvik i sur., 2016; Yakovleva i sur., 2020), prirodno je za očekivati da će se mlađi učitelji smatrati spremnijima za primjenu inkluzivne prakse tijekom nastave na daljinu nego stariji učitelji.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Tablica 14. Vrijednosti *t*- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

	Nastavna razina	N	Srednja vrijednost	SD	T	Df	p
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	razredna nastava	89	45,83	10,965			
	predmetna nastava	86	47,12	9,593	-.824	173	,411
Faktor 2. Strategije individualizacije	razredna nastava	89	30,75	8,362			
	predmetna nastava	86	32,01	7,317	-1,058	173	,291
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	razredna nastava	89	15,73	3,834			
	predmetna nastava	86	14,76	4,259	1,592	173	,113



Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu

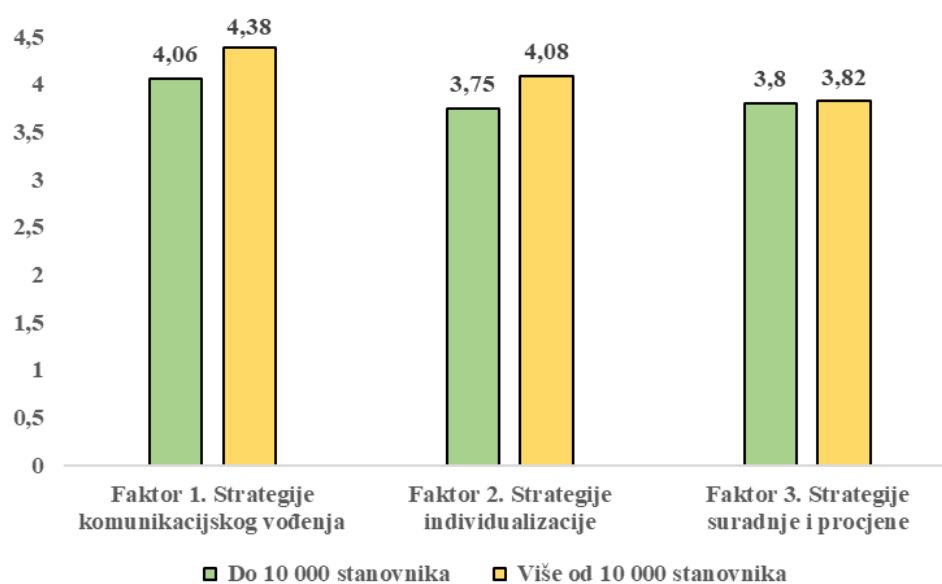
Tablica 14. i slika 8. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu s obzirom na nastavnu razinu učitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($t = -0,824$, $df = 173$, $p = 0,411$), za drugi faktor – strategije individualizacije ($t = -1,058$, $df = 173$, $p = 0,291$), kao ni za treći faktor – strategije suradnje i procjene ($t = 1,592$, $df = 173$, $p = 0,113$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Druga istraživanja pokazuju da učitelji razredne nastave imaju više iskustva rada s učenicima s teškoćama te su time i spremniji na njihovo podučavanje (Nikčević-Milković, Jurković i Durdov, 2019), iskazuju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997, prema Martan, 2018) te su općenito motiviraniji i zadovoljniji svojim podučavanjem učenika s teškoćama nego učitelji predmetne nastave (Malogorski Jurjević, 2014). Unatoč tome, kada se govori o podučavanju učenika s teškoćama tijekom nastave na daljinu, stavovi učitelja se očigledno mijenjaju zbog novih okolnosti pa tako rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako nema značajnih razlika u samoprocjeni spremnosti učitelja razredne i učitelja predmetne nastave u tom području.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta.

Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja

	Veličina mjesta	N	Srednja vrijednost	SD	T	df	p
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	Do 10 000 stanovnika	86	44,66	11,078	-2,292	165,394	,023
	Više od 10 000 stanovnika	89	48,20	9,230			
Faktor 2. Strategije individualizacije	Do 10 000 stanovnika	86	30,03	8,532	-2,226	164,146	,027
	Više od 10 000 stanovnika	89	32,66	6,977			
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	Do 10 000 stanovnika	86	15,21	4,024	-,134	173	,893
	Više od 10 000 stanovnika	89	15,29	4,129			



Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja

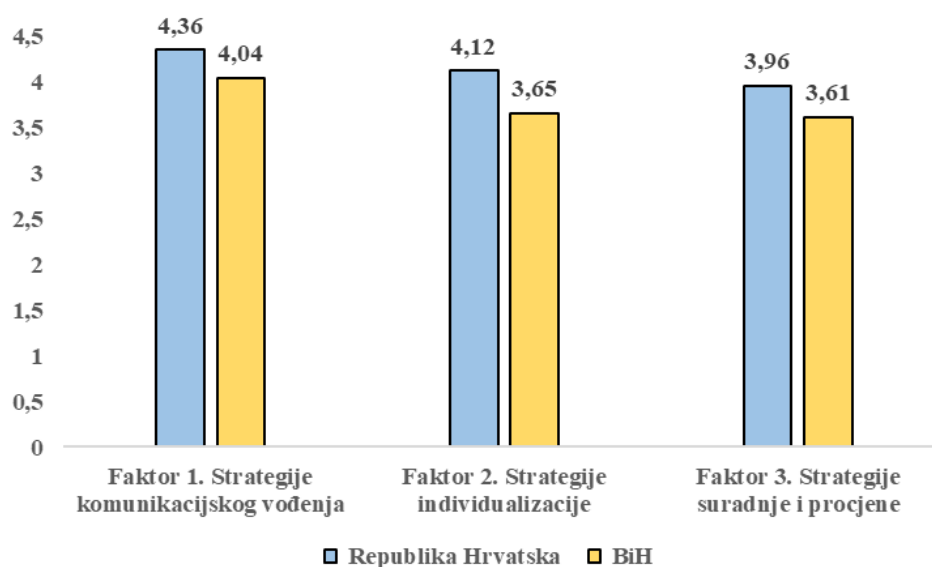
Tablica 15. i slika 9. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu s obzirom na nastavnu razinu učitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($t = -2,292$, $df = 165,394$, $p = 0,023$),

kao i za drugi faktor – strategije individualizacije ($t=-2,226$, $df=164,146$, $p=0,027$). Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz treći faktor – strategije suradnje i procjene ($t=-0,134$, $df=173$, $p=0,893$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja. Razlike dakle ima, a ona je takva da učitelji zaposleni u većim mjestima sebe procjenjuju spremnijima za primjenu inkluzije tijekom nastave na daljinu nego što se procjenjuju učitelji zaposleni u manjim mjestima. Razlike dakle ima, a ona je takva da učitelji zaposleni u većim mjestima sebe procjenjuju spremnijima za primjenu inkluzije tijekom nastave na daljinu nego što se procjenjuju učitelji zaposleni u mjestima s manje stanovnika. Uzevši u obzir prethodno spomenuto istraživanje prema kojem učitelji u mjestima s manje stanovnika imaju manje digitalnih vještina (Dube, 2020), može se zaključiti kako im nije bilo jednostavno u novi oblik podučavanja uključiti i inkluzivne prakse. Zbog manjka sredstava u manjim mjestima s malo stanovnika, učitelji zaposleni u tim mjestima nemaju prilike razvijati svoje snalaženje u upotrebi IKT-a, stoga je za očekivati da se ne procjenjuju baš spremnima za provođenje inkluzivnog obrazovanja tijekom nastave na daljinu, neovisno o njihovoj razini obrazovanja o učenicima s teškoćama ili njihovom iskustvu u radu s njima.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.

Tablica 16. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja

	Država zaposlenja	N	Srednja vrijednost	SD	t	df	p
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	Republika Hrvatska	100	47,98	9,326	2,276	173	,024
	BiH	75	44,44	11,228			
Faktor 2. Strategije individualizacije	Republika Hrvatska	100	32,97	6,860	3,082	137,593	,002
	BiH	75	29,24	8,635			
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	Republika Hrvatska	100	15,85	3,743	2,275	173	,024
	BiH	75	14,45	4,360			



Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja

Tablica 16. i slika 10. prikazuju rezultate t- testa samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano uz prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($t=2,276$, $df=173$, $p=0,024$), uz

drugi faktor – strategije individualizacije ($t=3,082$, $df=137,593$, $p=0,002$), kao i uz treći faktor – strategije suradnje i procjene ($t=2,275$, $df=173$, $p=0,024$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja. Razlika je takva da su se učitelji iz RH procijenili spremnijima za primjenu inkluzivnih praksi tijekom nastave na daljinu, nego što su se procijenili učitelji iz BiH.

Već je spomenuto kako u Hrvatskoj ne prevladava oduševljenje nastavom na daljinu jer su učitelji RH izjavili da im je nastava na daljinu predstavljala veliki stres te su pokazali velike razine uznemirenosti glede nastave na daljinu (Ćurković, Krašić, Katavić, 2020). Također su navodili dosta ograničavajućih faktora nastave na daljinu, kao što je primjerice vrednovanje (Vanek, Maras i Matijašević, 2022), iz čega je vidljivo da mjesta za napredak ima. Kao što je prethodno spomenuto, u RH su postojali preduvjeti za prelazak na nastavu na daljinu koji su olakšali taj prelazak, kao što su uvođenje računalne pismenosti, opremljenost učionica tehnološkim uređajima, uvođenje digitalnih udžbenika i e-Dnevnika, zatim usavršavanje učitelja za sve nove promjene i sl. (MZO, 2020a). Takvi noviteti i promjene su se događale kroz dulji period vremena, a učitelji su se postepeno prilagođavali i navikavali na sve češće korištenje IKT-a, pa se stoga može zaključiti da se zbog takvih priprema i prilagodbi osjećaju spremno za nastavu na daljinu unatoč općenitom nezadovoljstvu provedbom nastave na daljinu. Ako se u obzir uzme i činjenica da se učitelji u većoj mjeri slažu kako inkluzija doprinosi razvoju svih učenika, odnosno općenito imaju pozitivan stav prema inkluziji (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016), može se zaključiti da su se učitelji u RH osjećali spremnima za primjenu inkluzivnih praksi tijekom nastave na daljinu.

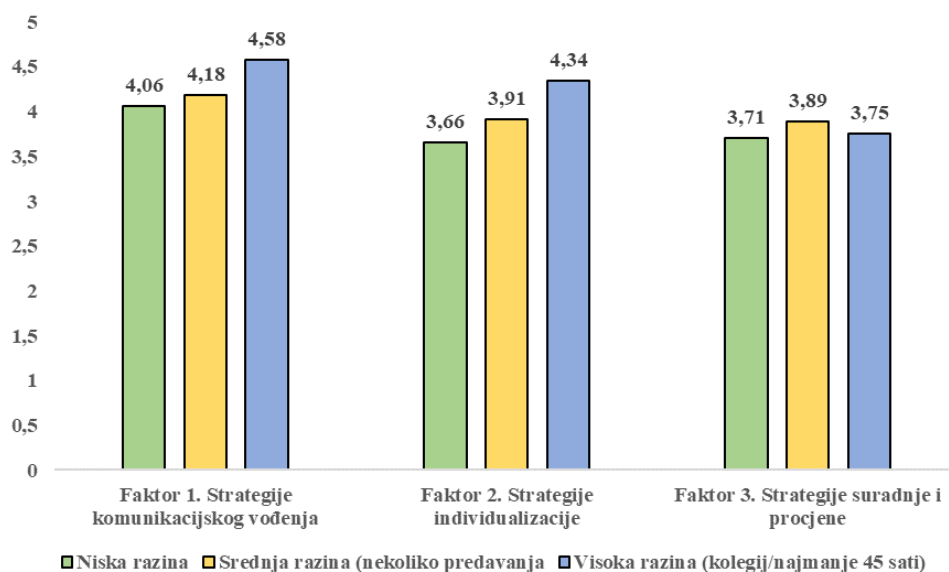
S druge strane, u BiH nije postojala tehnološka priprema kao u RH, a kao što je već spomenuto, učitelji u BiH su stava da je prelazak na online učenje bio neučinkovit (Karačić, 2022). Što se tiče inkluzivnog obrazovanja tijekom pandemije u BiH, Perić Bralo, Fulgosi Masnjak i Franjičić (2022) tvrde da je za e-inkluziju ključna suradnja s roditeljima te da je upravo toga nedostajalo u BiH, što su pokazale istraživanjem u kojem su roditelji istaknuli sve negativne strane uključenosti inkluzivnog obrazovanja u provedbu nastave na daljinu. Osim suradnje s roditeljima, učiteljima je za inkluziju tijekom nastave na daljinu nedostajalo i podrške stručnih službi škole i Ministarstva (Omerdić, Ridić i Kerić, 2021; Karačić, 2022). Uzevši sve to u obzir, za očekivati je da se učitelji u BiH smatraju nespremnima za primjenu inkluzije u nastavi na daljinu.

Objedinivši sve navedene rezultate, lako je za pretpostaviti da će se učitelji u RH osjećati spremnije za provedbu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu nego učitelji u BiH. Takav rezultat se ne mora nužno ticati spremnosti na inkluziju, već je (ne)spremnost na nastavu na daljinu ono što možda najviše sputava učitelje u BiH u posvećenosti inkluzivnom obrazovanju.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama.

Tablica 17. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama

	Razina obuke	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	p
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	Niska razina	53	44,70	11,683	3,458	174	,034
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	46,00	10,317			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	50,41	6,523			
Faktor 2. Strategije individualizacije	Niska razina	53	29,32	8,857	5,144	174	,007
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	31,31	7,697			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	34,74	5,310			
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	Niska razina	53	14,87	4,420	,551	174	,578
	Srednja razina (nekoliko predavanja)	88	15,57	3,729			
	Visoka razina (kolegij/najmanje 45 sati)	34	15,03	4,380			



Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama

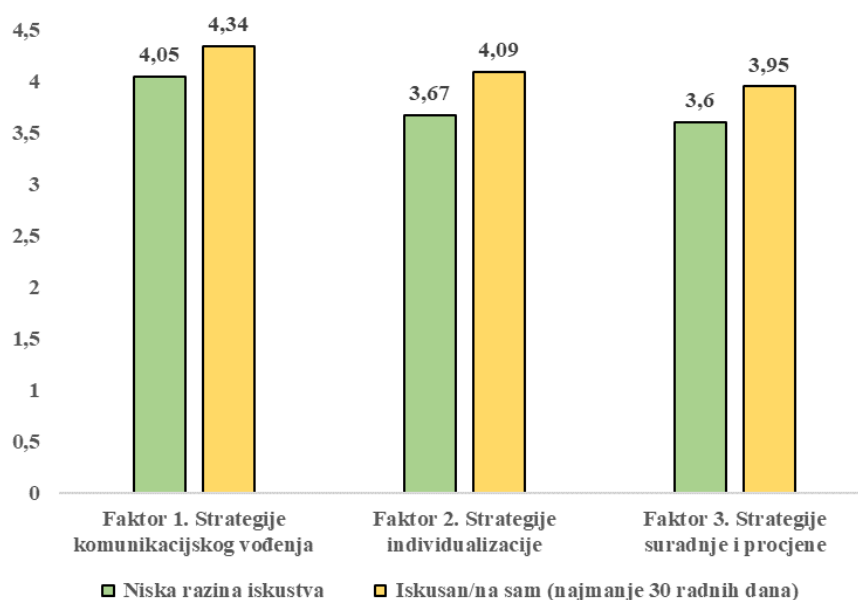
Tablica 17. i slika 11. prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($F=3,458$, $df=174$, $p=0,034$) te za drugi faktor – strategije individualizacije ($F=5,144$, $df=174$, $p=0,007$). Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za treći faktor – strategije suradnje i procjene ($F=0,551$, $df=174$, $p=0,578$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama. Djelomična razlika se odnosi na veću spremnost za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s višom razinom obuke.

U skladu s tim su i rezultati drugih istraživanja koja pokazuju da učitelji s višim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove o vrijednosti inkluzije (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) te izražavaju optimistična uvjerenja o uspješnoj inkluziji uz naglasak na vlastitu kompetentnost (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017, prema Martan, 2018). Unatoč tome što su se pitanja odnosila na provedbu inkluzije kroz nastavu na daljinu, razina spremnosti učitelja više razine obuke za podučavanje učenika s teškoćama se nije smanjila jer su jednostavno uvjereniji u svoju kompetentnost nego učitelji s nižom razinom obuke.

H0206 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.

Tablica 18. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama

	Iskustvo u podučavanju	N	Srednja vrijednost	SD	F	df	P
Faktor 1. Strategije komunikacijskog vođenja	Niska razina iskustva	72	44,63	11,151	-1,989	173	,048
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	47,75	9,514			
Faktor 2. Strategije individualizacije	Niska razina iskustva	72	29,38	8,453	-2,864	173	,005
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	32,77	7,149			
Faktor 3. Strategije suradnje i procjene	Niska razina iskustva	72	14,42	4,360	-2,298	173	,023
	Iskusan/iskusna sam (najmanje 30 radnih dana)	103	15,83	3,760			



Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama

Tablica 18. i slika 12. prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učitelja vezano za prvi faktor – strategije komunikacijskog vođenja ($F = -1,989$, $df = 173$, $p = 0,048$), za drugi faktor – strategije individualizacije ($F = -2,864$, $df = 173$, $p = 0,005$) te za treći faktor – strategije suradnje i procjene ($F = -2,298$, $df = 173$, $p = 0,023$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama. Razlika postoji i takva je da su iskusniji učitelji pokazali veću spremnost na primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu nego učitelji s niskom razinom iskustva u podučavanju učenika s teškoćama.

Druga istraživanja također pokazuju da iskustvo doprinosi kompetenciji za inkluzivno obrazovanje jer su učitelji s većom razinom iskustva općenito zadovoljniji inkluzijom koju im je lakše ostvariti uz sva svoja znanja i sposobnosti (Malogorski Jurjević, 2014). Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) su također pokazale da je viša razina iskustva učitelja u podučavanju učenika s teškoćama povezana s njihovim pozitivnim uvjerenjima o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, a slične rezultate je pokazao i Idol (2006, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) čije istraživanje je pokazalo da više iskustva znači i kompetentnije pojašnjavanje sadržaja učenja svim učenicima kao i onima s različitim mogućnostima u učenju. Zbog takvog pozitivnog stava prema inkluziji, učitelji s više iskustva u podučavanju učenika s teškoćama spremniji su na inkluziju u nastavi na daljinu.

Kao što je već spomenuto, uključivanje IKT-a u nastavu s učenicima s teškoćama pozitivno utječe na njihovu motivaciju, samopouzdanje i samostalnost (Black i Wood, 2003), stoga su učitelji s više iskustva već vjerojatno i naviknuti i sposobni koristiti svoje digitalne vještine te su samim time spremniji na inkluziju u online učenju.

H03 Ne postoji statistički značajna povezanost u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.

Tablica 19. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja

	1	2	3	4	5	6	7
1. Učinkovitost u korištenju IKT-a	1						
2. Mogućnost kontrole ponašanja	,663**	1					
3. Stavovi	,686**	,669**	1				
4. Subjektivne norme	,315**	,524**	,351**	1			
5. Strategije komunikacijskog vođenja	,509**	,563**	,581**	,330**	1		
6. Strategije individualizacije	,584**	,601**	,575**	,363**	,840**	1	
7. Strategije suradnje i procjene	,396**	,654**	,381**	,452**	,754**	,713**	1

** . Značajnost na razini 0.01

Prema rezultatima, sva četiri faktora samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu statistički su značajno povezana sa sva tri faktora samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.

Učinkovitost u korištenju IKT-a statistički je značajno povezana sa samoprocjenom strategije komunikacijskog vođenja $r(175) = .509$, $p < .01$.; strategije individualizacije $r(175) = .584$, $p < .01$. i strategije suradnje i procjene $r(175) = .396$, $p < .01$. Mogućnost kontrole ponašanja statistički je značajno povezana sa samoprocjenom strategije komunikacijskog vođenja $r(175) = .563$, $p < .01$.; strategije individualizacije $r(175) = .601$, $p < .01$. i strategije suradnje i procjene $r(175) = .654$, $p < .01$. Stavovi su statistički značajno povezani sa samoprocjenom strategije komunikacijskog vođenja $r(175) = .581$, $p < .01$.; strategije individualizacije $r(175) = .575$, $p < .01$. i strategije suradnje i procjene $r(175) = .381$, $p < .01$. Subjektivne norme statistički su značajno povezane sa samoprocjenom strategije komunikacijskog vođenja $r(175) = .330$, $p < .01$.; strategije individualizacije $r(175) = .363$, $p < .01$. i strategije suradnje i procjene $r(175) = .452$, $p < .01$.

U skladu s dobivenim rezultatima, moguće je **odbaciti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna povezanost samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja,

budući da je samoprocjena spremnosti za provedbu nastave na daljinu statistički značajno povezana sa sva tri faktora samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja. Učitelji koji se procjenjuju spremnima za provedbu nastave na daljinu, također se procjenjuju spremnima za primjenu inkluzivnih praksi tijekom nastave na daljinu.

Razna istraživanja pokazuju različite rezultate pa tako Mansor i sur. (2021) pokazuju visoku spremnost učitelja za provedbu nastave na daljinu, i to po svim faktorima – učinkovitost u tehnologiji, stav, percipirana kontrola ponašanja i subjektivne norme. S druge strane, neka istraživanja pak govore o niskoj razini spremnosti učitelja za nastavu na daljinu, pri čemu se većinom ističe problem nedovoljnog poznavanja IKT-a (Krumsvik i sur., 2016; Yakovleva i sur., 2020). Što se tiče provedbe inkluzije, neki autori govore o prevladavanju pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji (Karamatić Brčić i Viljac, 2018; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016; Martan, 2018; Nikčević-Milković, Jurković i Durdov, 2019), dok neki ipak govore o vidljivoj nesigurnosti učitelja prema radu u inkluzivnom okruženju (Martan, 2018). Naposljetku, ukoliko se pogleda na inkluziju u nastavi na daljinu, jedno provedeno istraživanje pokazuje kako su učitelji nespremni za provedbu inkluzivnih praksi te se ističe potreba raznih tečajeva te tematike kako bi se bolje snašli (Parmigiani i sur., 2021).

Rezultati različitih istraživanja se međusobno ne podudaraju, teško ih je povezati jer nisu jednoznačni te očigledno ovise o brojnim drugim okolnostima, no općenito gledajući, ako se učitelji smatraju spremnima na provedbu inkluzivnih praksi te na provedbu nastave na daljinu, logično je očekivati da će biti spremni na provedbu inkluzije u nastavi na daljinu. Isto tako, ako nisu spremni za navedeno, neće biti spremni ni za provedbu inkluzivnih praksi tijekom nastave na daljinu. Također, unatoč tome što je ovo istraživanje pokazalo povezanost spremnosti na provedbu nastave na daljinu i provedbe inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu, važno je naglasiti da uspjeh provedbe inkluzije u nastavi na daljinu ne ovisi samo o procjeni spremnosti učitelja. Koliko god se učitelji procijenili spremnima, Glessner i Johnson (2020) su istraživanjem pokazali da učitelji ne mogu uspjeti bez podrške okoline. U provedbi inkluzivnog obrazovanja tijekom nastave na daljinu im je važna suradnja s roditeljima, stručnom službom škole, Ministarstvom (Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021; Perić Bralo, Fulgosi Masnjak i Franjičić, 2022; Omerdić, Riđić i Kerić, 2021; Karačić, 2022) te im je važno snalaženje s tehnologijom kao i dodatna upućenost u temu prilagodbe materijala učenicima s teškoćama u novim okolnostima (Supratiwi, Yusuf i Anggarani, 2021).

Naposljetku se može samo zaključiti da su spremnost učitelja na provedbu inkluzije i provedbu nastave na daljinu bitni prediktori postojanja inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu. Također je važno istaknuti činjenicu da uspjeh i učinkovitost u provedbi inkluzije u nastavi na daljinu ne ovisi samo o procijenjenoj spremnosti učitelja na navedeno, već i o drugim spomenutim čimbenicima.

4. Zaključak

Pandemija koronavirusa je izmijenila funkcioniranje u svakodnevnom životu što se posebno odnosi na način obrazovanja. Iako se nastava na daljinu diljem svijeta nametnula kao jedino moguće rješenje za nastavak obrazovanja, naglo premještanje u virtualne učionice donijelo je niz nejasnoća svim sudionicima procesa. Pri tom se posebno naglašava problem provođenja inkluzivnog obrazovanja u nastavi na daljinu, koji je zasigurno bio otežan i kompliciran.

Općenita pripremljenost učitelja za inkluziju nije zadovoljavajuća budući da manjka iskustvenog učenja te se nastava većinom odnosi na teorijski dio, odnosno na kategorizaciju teškoća bez dostatnog govora o prilagođenim načinima rada (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Što se tiče nastave na daljinu, uz poneke prednosti se ističu i njeni brojni nedostaci pa se sve više naglašava važnost usavršavanja učitelja u korištenju IKT-a (Marciuš Logožar, 2021; Batarelo Kokić i Rukavina, 2017).

I Hrvatska i Bosna i Hercegovina imaju poteškoća što se tiče obrazovanja učenika s teškoćama, pa se tako u RH ističu upitna pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje, nedostatak prakse i potpore Agencije i Ministarstva (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010), zatim neprecizna zakonska regulacija inkluzije (Sunko, 2018; Karamatić Brčić, 2011; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010) te potreba decentralizacije financiranja inkluzivnog obrazovanja (Slavić, 2011). BiH se također susreće sa problemom neusuglašenog pravnog okvira, budući da svaki entitet i kanton ima vlastite zakone i podzakonske akte koji nemaju međusobno usklađenu terminologiju, kategorizaciju teškoća, ciljeve inkluzije te procjenu učenika s teškoćama zbog nepostojanja standardiziranih testova. Drugim riječima, obrazovanje djeteta s teškoćama u BiH ovisi o dijelu države u kojem dijete živi (Nikolić i sur., 2017). Također se ističe i problem upitne kvalitete obrazovanja učitelja za inkluziju s naglaskom na potrebu usavršavanja koje se opet ne detaljizira i ne pojašnjava već se samo iznosi kao imperativ (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018), a tu je i problem manjka sredstava koja bi bila usmjerena na inkluziju (APOS0, 2020).

Uzevši sve navedeno u obzir, jasno je da je inkluzija u nastavi na daljinu jedan veliki izazov za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu su najveću ulogu i odgovornost imali učitelji. Recentna istraživanja tiču se većinom perspektive roditelja te su stranoga podrijetla, što daje naslutiti kako su potrebna iscrpnija istraživanja u Hrvatskoj i BiH koja bi ispitivala iskustva, dojmove, stavove i spremnost učitelja na prilagodbe i promjene vezane za inkluzivne prakse u nastavi na daljinu, a pogotovo zbog mogućih sličnih situacija u budućnosti.

Cilj ovoga istraživanja je stoga bio ispitati samoprocjenu spremnosti učitelja za provedbu nastave na daljinu i za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu te ispitati povezanost samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja. Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na varijable dobi, nastavne razine, veličine mjesta i države zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama. Istraživanje se sastoji od općih podataka, skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu te skale samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu.

Rezultati su ukazali na postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob, državu zaposlenja i iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama, a također se pokazalo da postoji statistički značajna povezanost samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.

Djelomična statistički značajna razlika utvrđena je u samoprocjeni spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu, veličinu mjesta zaposlenja, državu zaposlenja, razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama te s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama. U rezultatima druge skale također je pronađena djelomična statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja te s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama. Jedine dvije hipoteze koje su prihvaćene su da ne postoji statistički značajna razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob te da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu.

Na kraju se može zaključiti kako su neki rezultati ovoga istraživanja pokazali slaganje s prethodno provedenim istraživanjima, dok su neki pokazali kontradiktornost. Preostaje za zaključiti kako su istraživanja provedena prije pandemije pokazivala drugačije rezultate što se tiče učiteljske spremnosti na nastavu na daljinu i primjenu inkluzivnih praksi te da se situacija mijenja nakon vrhunca pandemije. To je dokaz da je nastava na daljinu promijenila određene stavove učitelja, njihovu percepciju vlastite pripremljenosti za korištenje IKT-a te ih je jednostavno unaprijedila u tom području. Njihova iskustva iznjedrila su brojne preporuke što se tiče inkluzivnog obrazovanja tijekom nastave na daljinu te su sve jasnije potrebe usavršavanja učitelja i općenite podrške okoline.

Također, različitosti između procijenjene spremnosti učitelja Hrvatske i BiH pokazuju koliko je važna precizna zakonska regulacija inkluzivnog obrazovanja te koliki utjecaj ima nedovoljna i neujednačena određenost inkluzije. Sve navedeno je znak da raste potreba za novim iscrpnijim i raznolikijim istraživanjima kako bi se moglo usporediti i bolje promotriti promijenjeno stanje kod učitelja. Naposljetku preostaje samo zaključak da je brza promjena trendova izazvana pandemijom potvrdila potrebu i nužnost cjeloživotnog učenja koje se više ne smije zanemarivati, ali je naglašena i važnost podrške stručne službe škole, kolega, obitelji učenika i Ministarstva, koje je dokazano manjkalo.

5. Literatura

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2020). Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje. Mostar: Vijeće ministara BiH. <https://aposo.gov.ba/hr/smjernice-za-inkluzivni-odgoj-i-obrazovanje/>
- Anđelić, V., Vučić, M. i Buić, N. (2020). Iskustva obrazovnih djelatnika u provedbi nastave na daljinu u sustavu strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih republike hrvatske u uvjetima pandemije COVID- 19. *Andragoški glasnik*, 24 (39), 19-33.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. i Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sevyd>
- Bastl, D. (2021). Prednosti i nedostaci učenja na daljinu. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 208-2013.
- Batarelo Kokić, I. (2011). Information Literacy Programs for Preservice Teachers. *World Journal of Education*, 2(1), 45-54.
- Batarelo Kokić, I., Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene?. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 541-556.
- Batarelo Kokić, I., (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID19 bolesti. U: Strugar, V., Kolak, A. i Markić, I. (ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 7-25). Zagreb: HAZU, HPD, Element.
- Batarelo Kokić, I., Blažević, I., Kurz, T. (2019). Primary School Teachers' Readiness for Online Professional Development. In Beseda, Jan, Rohlíková, Lucie, Duffek, Václav (ur.). *E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe - 14th conference reader* (str. 370-379). Prague: Center for Higher Education Studies.
- Batarelo Kokić, I., Kurz, T. L., Novosel, V. (2016). Student Teachers' Perceptions of an Inclusive Future. U: Kurbanoglu, S., Boustany, J., Špiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Roy, L., Çakmak, Tolga (ur.). *Information Literacy: Key to an Inclusive Society* (str. 3-11.) Cham: Springer International Publishing.
- Batarelo Kokić, I., Rukavina, S. (2011). Primjena suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. *Život i škola*, 25(1), 24-34.
- Batarelo Kokić, I., Rukavina, S. (2017). Learning from Digital Video Cases: How Future Teachers Perceive the Use of Open Source Tools and Open Educational Resources, *Knowledge Cultures*, 5(5), 115-130. <https://doi.org/10.22381/KC5520177>

- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., i Ljubić, M. (2010). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti izvješće za Hrvatsku*. Torino: European Training Foundation.
https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf
- Batarelo, I. (2005). Univerzalni dizajn obrazovnih materijala. *Napredak*, 146(1), 65-74.
- Batarelo, I. (2004). Obrazovna tehnologija za rad s učenicima s posebnim potrebama. *Napredak*, 145(2), 176-187. <http://hpkz-napredak.hr/napredak/>
- Bhat, S. A. i Bashir, M. (2018). Measuring ICT orientation: Scale development & validation. *Education and Information Technologies*, 23, 1123–1143.
- Black B. i Wood A. (2003). *Utilising information communication technology to assist the education of individuals with Down syndrome*. Southsea: Down Syndrome Educational Trust.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Cerinski, T. (2021). Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu. *Acta Iadertina*, 18 (1), 7-27. <https://doi.org/10.15291/ai.3398>
- Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28.
- Čolakhodžić E., Medar A., Novaković R. (2018). Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. *Educa, Časopis za obrazovanje i nauku*, XI(11), 77-84.
- Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik*, 8 (1), 12-14.
- Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgojno-obrazovne teme*, 3 (5), 5-24.
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. i Gudina, T. V. (2020). Problems of Distance Learning for Students with Disabilities in a Pandemic. *SHS: Web of Conferences* (87).
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
- Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of COVID-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135–157.
- Fauzi, I., i Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
<https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

- Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke (2015). Analiza stepena inkluzivnosti osnovnog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine. Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. <http://www.fmon.gov.ba/Dokument/Index>
- Garrison D. R. (2021). From Independence to Collaboration: A Personal Retrospective on Distance Education. U: Cleveland-Innes M. F. i Garrison D. R. (Ur.) *An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era* (str. 13-25). NY: Routledge.
- Garrison D. R., Anderson T. i Archer W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. U: Moore, M. G. i Anderson, W. G. (Ur.) *Handbook of distance education* (str. 113-129). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glessner, M. M. i Johnson, S. A. (2020). The Experiences and Perceptions of Practicing Special Education Teachers During the COVID-19 Pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2), 1-41. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1013>
- Glessner, M. M., i Johnson, S. A. (2020). The Experiences and Perceptions of Practicing Special Education Teachers During the COVID-19 Pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2), 1-41. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1013>
- Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (4), 541-560.
- Karačić, M. (2022). Zastupljenost suvremenih strategija učenja u radu s učenicima u vrijeme pandemije korona virusom. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, tematski zbornik. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, (str. 247-259).
- Karamatić Brčić M. i Viljac T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 92-104.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.
- Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX (30), 67-77.
- Katavić, I., Milojević, D. i Šimunković, M. (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8 (1), 95-107.
- Keržič, D., Danko, M., Zorko, V. i Dečman, M. (2021). The effect of age on higher education teachers' ICT use. *Knowledge Management & ELearning*, 13(2), 182–193. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.010>
- Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (21), 23-25.

- Kolak, A., Markić, I. i Horvat, Z. (2020). (Pre)opterećenost učenika “koronastavom”. Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19, U: Strugar, V., Kolak, A. i Markić, I. (ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HRCOVID-19* (str. 108-146). Zagreb: HAZU, HPD, Element.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M. i Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
- Kusuma, I. P. I. (2022). EFL teachers' online teaching in rural schools during the COVID-19 pandemic: Stories from Indonesia. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 203-221. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21239>
- Liu D. i Zhang H. (2021). Developing a New Model for Understanding Teacher Satisfaction With Online Learning. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440211036440>
- Liu, Y., Zhao, L., Su, Y.-S. (2022). The Impact of Teacher Competence in Online Teaching on Perceived Online Learning Outcomes during the COVID-19 Outbreak: A Moderated-Mediation Model of Teacher Resilience and Age. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 6282. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106282>
- Lozinjak Štefanac, M. i Zarožinski, M. (2021). O informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji u srednjim školama kod učenika s teškoćama u razvoju. *Poučak*, 22 (87), 56-62.
- Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik*, 63 (4), 677-696.
- Mansor, A. N., Zabarani, N. H., Jamaludin, K. A., Mohd Nor, M. Y., Alias, B. S., i Mansor, A. Z. (2021). Home-based learning (HBL) teacher readiness scale: Instrument development and demographic analysis. *Sustainability*, 13(4), 2228. <https://doi.org/10.3390/su13042228>
- Marcuš Logožar, K. (2021). Nastava na daljinu (online nastava) usmjerena na učenika. *Napredak*, 162 (3 - 4), 345-369.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-285.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Mehić, A. i Hadžić, N. (2020). Online nastava – nastava budućnosti. *Acta geographica Bosniae et Herzegovinae*, 7(13), 83-101.

- Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa (2006). Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnim i srednjim školama. Široki Brijeg: Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa. <https://mozks-zzh.com/zakoni-i-podzakonski-akti/>
- Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa (2010). Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za osnovne škole za učenike/učenice s posebnim potrebama. Široki Brijeg: Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa. <https://mozks-zzh.com/zakoni-i-podzakonski-akti/>
- Ministarstvo unutarnjih poslova (2020). Odluke Stožera civilne zaštite RH za sprečavanje širenja zaraze koronavirusom. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova. Preuzeto s <https://civilna-zastita.gov.hr/odluke-stozera-civilne-zastite-rh-za-sprecavanje-sirenja-zaraze-koronavirusom/2304>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020a). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020b). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s COVID-19. Pedagoška/školska godina 2020./2021*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Moore, M. G. (2003). This Book in Brief: Overview. U: Moore, M. G. i Anderson, W. G. (Ur.) *Handbook of distance education* (str. XII-XXIII). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moore, M. G. i Kearsley G. (2012). *Distance Education. A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Belmont.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology* 8(2), 783-793.
- Nikčević-Milković, A., Jurković, D. i Durdov, J. (2019). Procjena provedbe odgojno-obrazovne inkluzivne prakse učitelja i nastavnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(2), 599-638. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i2.3107>
- Nikolić, M., Vantić-Tanjić, M., Avdić, A., Junuzović-Žunić, L., Imširović, F. (2017). Zakonske pretpostavke vaspitno-obrazovne inkluzije u Bosni i Hercegovini. U: M. Šćepanović (ur.). *Socijalna inkluzija osoba sa invaliditetom: značaj i programi podrške* (str. 38-47). Novi Sad: Društvo Defektologa Vojvodine.
- OECD (2007). *Obrazovna politika za rizične učenike i učenike s teškoćama u jugo-istočnoj Evropi*. Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. <https://www.oecd.org/countries/bosniaandherzegovina/4/>

- OECD (2020). Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responsesto-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003). Službeni glasnik Bosne i Hercegovine 18/03. <http://www.bkbih.ba/info.php?id=295>
- Omerdić, N., Ridić, M. i Kerić, A. (2021). Online nastava – novi izazovi u obrazovanju. Zbornik radova s konferencije Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih. (str. 382-396.) Sarajevo. https://www.researchgate.net/publication/352119424_ONLINE_NASTAVA_-_NOVI_IZAZOVI_U_OBRAZOVANJU
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. i Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Perić Bralo, M., Fulgosi Masnjak R. i Franjičić A. (2022). Suradnja i partnerstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju i škole za vrijeme COVID-19 pandemije. *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, tematski zbornik. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 55-67.
- Petretto, D. R., Masala, I. i Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154-155. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10060154>
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Zagreb: Narodne novine 24/2015. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Repovž Liseč, M. (2021). Digitalna osposobljenost učitelja u epidemiji. *Varaždinski učitelj*, 4 (7), 145-149.
- Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 54-54.
- Runtić, B. i Kavelj, N. (2020). Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Acta Iadertina*, 17 (2), 0-0.

- Saba, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. U: Moore, M. G. i Anderson, W. G. (Ur.) *Handbook of distance education* (str. 3-21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. i Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103506.
- Simonson M., Smaldino S. i Zvacek S. M. (2014). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Različnost, inkluzija i učenje u ranoj dobi. *Dijete, vrtić, obitelj, 15* (58), 2-7.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja, 52*(1), 30–41. <https://doi.org/10.31299/HRRI.52.1.3>
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak, 154* (3), 303-322.
- Slavić, A. (2011). Financiranje odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u nekim europskim državama i u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik, 60* (4), 511-526.
- Soydal, İ., Alır, G. i Ünal, Y. (2011). Are Turkish universities ready for e-learning: A Case of Hacettepe University Faculty of Letters. *Information Services & Use, 31*(3/4), 281–291.
- Stanić, I., Mlinarević, I. i Novoselić, M. (2017). Medijske kompetencije učitelja razredne nastave. *Život i škola, LXIII* (1), 69-81.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C. i Tapp, M. C. (2020). Distance Education Support for Students with Autism Spectrum Disorder and Complex Needs During COVID-19 and School Closures. *Rural Special Education Quarterly, 39*(4), 211–219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik, 65* (4), 601-620.
- Sunko, E. (2018). Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U: Tomaš, S., Blažević, I., Restović, I. (ur.). *Od znanosti do učionice* (str. 7-26). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

- Supratiwi, M., Yusuf, M., i Anggarani, F. K. (2021). Mapping the Challenges in Distance Learning for Students with Disabilities during Covid-19 Pandemic: Survey of Special Education Teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- Švigelj, I. i Topolovčan, T. (2013). Mišljenja učitelja i budućih učitelja o multimedijskoj nastavi u osnovnom obrazovanju. *Nova škola*, 9(1), 315-330.
- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4 (4), 121-134.
- Toquero, C. M. D. (2020). Inclusion of people with disabilities amid COVID-19: Laws, interventions, recommendations. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5877>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., i Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. Preuzeto s http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (17.7.2022.)
- UNICEF (2019). Analiza postojećih propisa i praksi kod procjene i upućivanja djece s teškoćama u 10 kantona Federacije Bosne i Hercegovine. <https://www.unicef.org/bih/izvje%C5%A1taji/analiza-postoje%C4%87ih-propisa-i-praksi-kod-procjene-i-upu%C4%87ivanja-djece-s-te%C5%A1ko%C4%87ama>
- Vanek, K., Maras, A. i Matijašević, B. (2022). E-vrednovanje u nastavi na daljinu tijekom pandemije COVID-19 iz perspektive učitelja. *Napredak*, 163(1 - 2), 161-179.
- Varela Gonzalez, D. R. (2021). *We're in this Together: Addressing the Struggle of Online Learning for Students with Special Needs*. California State University. https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2124&context=caps_thes_all
- Velki T. i Romstein K. (2018). Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Volčanjk, N. (2022). Strategije i didaktički materijali u inkluziji. *Varaždinski učitelj*, 5(9), 277-282.

- Yakovleva E. N., Druzhinina N. N., Krasilova I. Y. i Voiteleva G. V. (2020). New Format for Improving the Digital Competence of Older Teachers in Primary General Education. U: Gafurov I, Valeeva R (ur.) VI International Forum on Teacher Education. Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 3 (str. 2771-2783). <https://ap.pensoft.net/article/22549/list/9/>
- Yazcayir, G., i Gurgur, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb: Narodne novine 87/2008. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html
- Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153.

Sažetak

Inkluzivno obrazovanje tijekom nastave na daljinu predstavljalo je velik izazov za učitelje, a kao problem se istaknulo nedovoljno poznavanje spremnosti učitelja iz Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine za rad s učenicima s teškoćama u nastavi na daljinu. Ovim se istraživanjem stoga htjelo ispitati samoprocjenu spremnosti učitelja za provedbu nastave na daljinu te za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu, kao i povezanost tih dviju samoprocjena. U istraživanju je sudjelovalo 175 učitelja iz RH i BiH, a rezultati su pokazali postojanje statistički značajne razlike u samoprocjeni spremnosti učitelja za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu s obzirom na dob, državu zaposlenja i iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama, a također se pokazalo da postoji statistički značajna povezanost samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja. Osim toga, nisu pronađene razlike u samoprocjeni spremnosti učitelja za provedbu nastave na daljinu s obzirom na dob, kao ni razlike u samoprocjeni spremnosti učitelja za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu s obzirom na nastavnu razinu.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, nastava na daljinu, samoprocjena učitelja, spremnost učitelja

Abstract

Inclusive education during distance learning has presented a great challenge for teachers, and the significant problem was insufficient knowledge about the readiness of teachers from the Republic of Croatia and Bosnia and Herzegovina for working with students with disabilities during distance learning. The aim of this research was to examine the self-assessment of teacher readiness for implementing distance learning and for implementing inclusive practices during distance learning, as well as the connection between those two self-assessments. 175 teachers from Croatia and Bosnia and Herzegovina participated in this research, and the results showed a statistically significant difference in self-assessment of teacher readiness for implementing inclusive practices during distance learning based on their age, country of employment and experience in teaching students with disabilities, and there was also a statistically significant connection between self-assessment of teacher readiness for implementing distance learning and for implementing inclusive practices during distance learning. Apart from that, the results showed no differences in self-assessment of teacher readiness for implementing distance learning based on their age, as well as differences in self-assessment of teacher readiness for implementing inclusive practices during distance learning based on levels of teaching.

Keywords: inclusive education, distance learning, teacher self-assessment, teacher readiness

Tablice

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih demografskih varijabli.....	37
Tablica 2. Deskriptivna analiza iskustva u radu s učenicima s teškoćama.....	38
Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu	39
Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu	41
Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu	43
Tablica 6. Faktorska analiza skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu.....	45
Tablica 7. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.....	47
Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	49
Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja	51
Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.....	53
Tablica 11. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama	55
Tablica 12. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama	57
Tablica 13. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.....	59
Tablica 14. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	61
Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja	63
Tablica 16. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja	65
Tablica 17. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama.....	67
Tablica 18. Rezultati ANOVE za skalu samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.....	69
Tablica 19. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije za skale samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu i samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja.....	71

Slike

Slika 1. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na dob.....	48
Slika 2. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavu razinu	49
Slika 3. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja	51
Slika 4. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.....	53
Slika 5. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama	56
Slika 6. Razlika samoprocjene spremnosti za provedbu nastave na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama.....	57
Slika 7. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na dob	60
Slika 8. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na nastavnu razinu	62
Slika 9. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na veličinu mjesta zaposlenja	63
Slika 10. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na državu zaposlenja.....	65
Slika 11. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na razinu obuke za podučavanje učenika s teškoćama	68
Slika 12. Razlika samoprocjene spremnosti za primjenu inkluzivnih praksi u nastavi na daljinu kod učitelja s obzirom na iskustvo u podučavanju učenika s teškoćama	69

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Split, 22. rujna 2022.

Potpis



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

STUDENT/ICA	Silvija Bebek
NASLOV RADA	Učenici s teškoćama u uvjetima nastave na daljinu: stavovi učitelja osnovne škole
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. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

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

a.) u otvorenom pristupu

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

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

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

Potpis

