

Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi

Tonča Jukić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Odsjek za pedagogiju

Marijana Elez
Osnovna škola Ravne njive, Split

Sažetak

U suvremenoj pedagogiji zagovara se integracija djece s posebnim potrebama kao pretpostavka njihove uspješnije socijalizacije koja za cilj ima osposobljavanje za život djece s posebnim potrebama. Rad budućih nastavnika stoga će zasigurno uključivati i rad s djecom s posebnim potrebama, za koji bi nastavnici po završetku studija trebali biti osposobljeni, što pretpostavlja i njihove pozitivne stavove prema integraciji djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Ovim se radom željelo ispitati samoprocjenu osposobljenosti studenata nastavničkih studija za budući rad s djecom s posebnim potrebama, i to s djecom s govornim poremećajima u redovitoj nastavi. Cilj istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se studenti nastavničkih studija na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Splitu u samoprocjeni osposobljenosti za rad s djecom s govornim teškoćama te u stavovima o njihovoj integraciji s obzirom na odabrani studij, s obzirom na to da određeni nastavnički studiji u svojim programima nemaju kolegije koji se odnose na pedagogiju djece s posebnim potrebama.

Istraživanje je pokazalo kako je samoprocjena razine osposobljenosti za budući rad s djecom s govornim teškoćama značajno viša u studenata koji su pohađali kolegije o radu s djecom s posebnim potrebama u odnosu prema studentima koji nisu imali prilike pohađati kolegije te tematike. Nadalje, studenti općenito uočavaju više prednosti nego nedostataka integracije djece s govornim teškoćama te nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima studenata s obzirom na odabrani studij. Dobiveni rezultati upućuju na važnost i nužnost osposobljavanja budućih nastavnika za rad s djecom s govornim teškoćama počevši od uvođenja kolegija o djeci s posebnim potrebama na sve nastavničke studije.

Ključne riječi: govorne teškoće, integracija djece s posebnim potrebama, samoprocjena osposobljenosti, stavovi prema integraciji.

Uvod

Komunikacija je jedna od okosnica suvremenog društva te predstavlja preduvjet za kvalitetan odnos među ljudima. Među nekoliko vrsta komunikacije važnošću i zastupljenošću ističe se govorna komunikacija. Svaki čovjek koji je u životu učio barem jedan strani jezik, dobro zna koliko je truda i napora potrebno samo za svladavanje osnova tog jezika. Međutim, djeca u prvih nekoliko godina svog

života vrlo jednostavno, bez formalne poduke i gotovo bez ikakvog uloženog napora svladavaju osnove svog materinskog jezika. Nameće se pitanje: kako je to moguće?

Danas teorijski pristupi istraživanju jezičnog razvoja slijede tri različite tradicije: biološki model, kognitivistički pristup i analizu utjecaja okoline (Vasta i sur., 2005). *Biološki model* slijedi Chomskyjeva

psiholingvistička teorija, čiji predstavnici smatraju kako djeca imaju urođeno sredstvo za usvajanje jezika te da je učenje jezika nezavisno od djetetova kognitivnog razvoja. Teoretičari koji slijede *kognitivistički pristup* djetetov rani razvoj i pojmove smatraju važnim čimbenicima u jezičnom razvoju. Oni smatraju da djeca govore, kada ga čuju, prvo analiziraju po njegovu sadržaju, a tek poslije izdvajaju njegovu gramatičku strukturu. Što se tiče teorija utjecaja okoline, koje se nazivaju još i *funkcionalističkim teorijama*, one stavljaju naglasak na socijalni kontekst unutar kojega se uči jezik. Ove teorije smatraju kako okolina može djetetu pružiti iskustva potrebna za usvajanje jezika te ističu važnost uloge načela socijalnog učenja u procesu jezičnog razvoja (Vasta i sur., 2005).

Važno je naglasiti kako jezični razvoj ne bi ni imao smisla kada ne bi imao svoju pragmatičnu funkciju, tj. kada se ne bi upotrebljavao u socijalnom kontekstu. Jezična pragmatika se temelji na uvjerenju da su djeca motivirana za usvajanje jezika kako bi bolje komunicirala s okolinom i izražavala svoje želje i potrebe. Iz svega navedenog je razvidna važnost govora za uspješan život pojedinca i njegovo ostvarenje komunikacije i interakcije s okolinom, pri čemu su važni i okolinski čimbenici, što neminovno uključuje i značajnu ulogu obitelji, vršnjaka i prosvjetnih djelatnika u poticanju jezičnog razvoja djece, a posebice u slučaju kada dijete ima određene govorne teškoće koje mu otežavaju ili onemogućuju uspješnu socijalizaciju. Poremećaji govora pritom mogu se podijeliti na artikulacijske poremećaje i poremećaje fluentnosti. Artikulacijski poremećaji su teškoće u izgovaranju i/ili artikulaciji glasova i njihova međusobna povezivanja, a oblici artikulacijskih poremećaja su omissija, supstitucija ili distorzija glasova te razne dislalije. S druge strane, poremećaji fluentnosti su najočitiiji, ali ne i najučestaliji govorni poremećaji, a u tu skupinu poremećaja spadaju mucanje i brzopletost te bradilalija- patološki usporen govor (Bouillet, 2010; Zrilić, 2011). Potrebno je istaknuti, iako je očito, kako je nužan timski pristup u dijagnostici i terapiji ranih dječjih netečnosti u govoru.

U posljednjih nekoliko desetljeća u svim razvijenijim zemljama svijeta, pa tako i u Hrvatskoj, teži se zajedničkom školovanju djece s teškoćama i djece bez teškoća, u svrhu što uspješnijeg osposobljavanja

za njihov daljnji suživot (Sekulić-Majurec, 1997; MZOS, 2011). Takva pojava naziva se integracijom u odgoju i obrazovanju, a poduprle su je i psihologijske spoznaje, prvenstveno one koje su svjedočile o nepovoljnom socijalnom i emocionalnom razvoju djece uključene u specijalne škole (Sekulić-Majurec, 1997). Zahvaljujući tim spoznajama postalo je jasno kako je za djecu s teškoćama u razvoju redovita škola mnogo poticajnija sredina od specijalne škole, što potvrđuju i rezultati stranih istraživanja koja upućuju na dobrobiti koje djeca s teškoćama imaju od interakcija s djecom vršnjacima bez teškoća (Blecker i Boakes, 2010; Buysse i Bailey, 1993). Poznato je da ne-usvojeni ili nedovoljno usvojeni jezik ograničava utjecaj okoline i dovodi do promjena u uspješnosti učenja i cjelokupnoga ponašanja djeteta (Ljubešić, 1997; prema Lenček i sur., 2007), stoga je važno pružiti djetetu stručnu pomoć pri prevladanju teškoća. Premda je logoped ključna osoba u smanjivanju i prevladavanju teškoća, nastavnici također moraju biti dobro upoznati s vrstama i karakteristikama pojedinih govornih teškoća. Naime, znanje o teškoćama je nužno kako bi nastavnik znao postupati u radu s djecom s govornim teškoćama, razvijati pozitivan odnos s djetetom s teškoćama te dobar odnos između djeteta s teškoćama i ostale djece. Na taj način se stvara pozitivno ozračje u razredu, a dijete s teškoćama razvija bolju sliku o sebi i uči se integrirati u društvo što zasigurno pridonosi njegovom kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Neka dosadašnja strana i domaća istraživanja pokazuju da je socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju i u redovitim razrednim odjeljenjima ipak uglavnom nepovoljan te da djeca s teškoćama u učenju mogu imati određene socijalne, emocionalne i ponašajne teškoće (više u Sekulić-Majurec, 1997 i Igrić i sur., 2009; Yaker, 1994).

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (MZOS, 2011), koji je usmjeren prema učeniku i na njegovim sposobnostima, navedeno je kako se uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci s teškoćama što više očekivanih postignuća. U *Zakonu o odgoju i obrazovanju* (MZOS, 2008) navodi se kako su učenici s teškoćama oni učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenju, probleme u ponašanju, emocionalne probleme te teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim,

kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Odgojno-obrazovna ustanova sve više postaje interaktivna, socijalna zajednica koja uči i koja teži *svim* učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Tako se pojam i sadržaj individualiziranog kurikuluma pojavljuje kao odgovor na pitanje razvoja kompetencija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (darovitih učenika i učenika s teškoćama u razvoju i/ili učenju), ali i njihove uspješne integracije (Diković, 2010). Integracija se, naravno, ne provodi pod svaku cijenu, već samo onda kada se može objektivno pretpostaviti kako je takav oblik školovanja povoljna mogućnost za određeno dijete, tj. da će se ono uspješnije razvijati i bolje osposobiti za budući život, bolje se socijalizirati nego u specijalnoj školi (Sekulić-Majurec, 1997).

Prethodno iznesene spoznaje potvrđuju da integracija ni u Hrvatskoj ni u svijetu do sada nije imala toliko uspjeha koliko je bilo očekivano. Također, dokazano je kako uključivanje u redovite razredne sredine, ako je provedeno automatski i samo po sebi, ne osigurava uspjeh učenicima s teškoćama u izgradnji prijateljskih odnosa i stvaranju socijalnih interakcija s vršnjacima, kao ni razvoj empatičnosti kod učenika tipičnog razvoja (Špelić i Zuliani, 2011). Naime, utvrđen nepovoljan položaj djece s teškoćama u redovitim razredima ne ovisi samo o vrsti i stupnju njihovih teškoća, nego i o mnogo drugih čimbenika. Ipak, jedan razlog u većoj mjeri utječe na socijalni status i uspješnost integracije djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav – stavovi učitelja prema njima (Sekulić-Majurec, 1997; Igrić i sur., 2009; Pavri, 2000; Avramidis i Norwich, 2002). Rezultati dosadašnjih istraživanja stavova prema djeci s teškoćama međutim pokazuju podijeljenost među istraživačima, što predstavlja dodatni problem. Da podjednako supostoje i pozitivni i negativni stavovi nastavnika prema integraciji djece s posebnim potrebama utvrdili su Scruggs i Mastropieri (1996) koji su analizirali istraživačke radove o stavovima učitelja prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju od 1958. do 1995., te Sahbaz i Kilic (2011) koji su dali pregled radova iza 1995. S jedne strane višestrukim istraživanjima utvrđeni su većinom negativni stavovi nastavnika (Dulčić i Bakota, 2008; Gething i sur., 1994; Sekulić-Majurec, 1997; Igrić i sur., 2009), a i studenata nastavničkih studija

(Hastings i Oakford, 2003; Ward i Le Dean, 1996) prema djeci s teškoćama. S druge pak strane, Avramidis i Norwich (2002) koji su napravili pregled većeg broja istraživanja o stavovima učitelja prema integraciji djece s posebnim potrebama u razdoblju od 1984. do 2000., utvrdili su da postoje općenito pozitivni stavovi ispitanika prema integraciji, ali da ne postoji njihova podrška „potpune inkluzije“, već stavovi učitelja ovisе o prirodi i ozbiljnosti poteškoće te tipova odgojno-obrazovnih potreba učenika pri čemu su manje skloni uključivanju djece s teškim i ozbiljnim poteškoćama kao i djece s poremećajima u ponašanju. Na slične rezultate upućuju Buyssee i sur. (1994) te Mohay i Reid (2006) ističući postojanje pozitivnijih stavova prema integraciji djece s umjerenim teškoćama, kao što su govorne teškoće, nego prema djeci s težim teškoćama.

Brojni se autori slažu kako uspjeh svake, pa tako i inkluzivne škole ovisi i o partnerstvu te građenju i unaprjeđivanju kvalitetnih odnosa između učitelja i roditelja, ali najviše o učiteljskoj ulozi i odgovornosti (Igrić i sur., 2009; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). U suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu kompetentan i odgovoran učitelj tijekom čitavog radnog vijeka razvija i usavršava svoja umijeća, a kroz proces kontinuiranog profesionalnog razvoja i cjeloživotno obrazovanje, učitelj bi trebao steći te potrebne kompetencije kako bi se promijenila njegova uloga, te da od „posrednika znanja“ postane „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005). Koliko su programi osposobljavanja za rad s djecom s posebnim potrebama važni, svjedoče rezultati istraživanja stavova studenata nastavničkih studija prema kojima studenti prepoznaju i ističu potrebu veće pripreme tijekom studija za rad s djecom s posebnim potrebama (Chen i sur., 2006), a posebice ona koja pokazuju da su stavovi polaznika takvih programa prema inkluziji pozitivniji na kraju osposobljavanja u odnosu prema njihovim inicijalnim stavovima (Spandagou i sur., 2008; Mohay i Reid, 2006). Istraživanje koje su proveli Chen i sur. (2006) pokazuje kako studenti imaju pozitivne stavove prema inkluziji te smatraju kako djeci s teškoćama bolji proces odgoja i obrazovanja mogu pružiti nastavnici osposobljeni za rad s djecom s teškoćama, a Mohay i Reid (2006) te Kalyva i sur. (2007) upućuju na niz istraživanja u kojima je utvrđena povezanost između osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama i

stavova prema ljudima s teškoćama na način da su, što je veća uključenost u programe osposobljavanja za rad i dulje iskustvo u radu s djecom s teškoćama, pozitivniji i stavovi prema njihovoj integraciji. Tome idu u prilog i rezultati istraživanja koje je utvrdila Sadler (2005), a koji pokazuju kako su stavovi nastavnika koji rade s djecom s umjerenim i težim govornim teškoćama općenito pozitivni, premda su mnogi nastavnici imali slab ili nikakav proces osposobljavanja za rad s djecom s takvim specifičnostima pa su potrebna znanja stjecali kroz praktični rad i samostalno izučavanje literature.

U skladu s navedenim aktualnim spoznajama, *problem* istraživanja ovoga rada bio je ispitati koliko se budući nastavnici/ice smatraju osposobljenima za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi i kakve stavove imaju prema integraciji djece s govornim teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. *Cilj* istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se, s obzirom na odabrani studij, studenti/ice u procjeni osobne osposobljenosti za budući rad s djecom s govornim teškoćama te u stavovima o integraciji djece s posebnim potrebama. U istraživanje se krenulo od sljedećih hipoteza:

H1 – studenti koji na studiju nisu imali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama imaju nižu procjenu osobne osposobljenosti od studenata koji su imali takav kolegij;

H2 – studenti koji na studiju nisu imali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama imaju negativnije stavove prema integraciji djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav od studenata koji su imali takav kolegij.

Metodologija istraživanja

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 122 studenata/ice Filozofskog fakulteta u Splitu. Skupinu „pedagozi“ predstavlja 36 studentica 1. i 2. godine diplomskog dvopredmetnog studija pedagogije u kombinaciji s drugom studijskom grupom nastavnčkog smjera (Hrvatski jezik i književnost, Povijest, Talijanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Filozofija i Povijest umjetnosti), skupinu „ostali dvopredmetni“ predstavlja 49 studenata/ica 1. godine različitih kombinacija diplomskih dvopredmetnih studija

na nastavnčkog smjera dok 37 studenata/ica 5. godine integriranog Učiteljskog studija predstavlja skupinu „učitelji“. Važno je napomenuti kako su svi ispitani studenti/ice do trenutka provedbe ankete odslušali barem nekoliko pedagoških predmeta u kojima su se mogli susresti s tematikom djece s govornim teškoćama.

Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju 2012. godine na Filozofskom fakultetu u Splitu. Prije provedbe upitnika sudionici/-ice su upoznati s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika. Anketiranje je u trajanju od 15 minuta provedeno poslije predavanja studenata/-ica te je bilo anonimno i dobrovoljno.

Instrument istraživanja

Za potrebe ovoga rada izrađen je upitnik koji se sastojao od 3 dijela. U prvom dijelu su se nalazila pitanja o općim podacima o sudionicima istraživanja (studijska grupa i godina studija) te 5 pitanja binarnog tipa (dane) koja su se odnosila na procjenu potrebe i načina integracije djece s govornim poteškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav te potrebe osposobljavanja tijekom i nakon studija za rad s djecom s posebnim potrebama. U drugom dijelu upitnika ponuđene su tvrdnje koje se odnose na osjećaj osobne osposobljenosti sudionika/-ica za rad s djecom s govornim teškoćama za koje su sudionici/-ice na skali samoprocjene Likertova tipa trebali procijeniti koliko se s njima slažu (1- uopće ne, 2- donekle ne, 3- niti ne niti da, 4- donekle da, 5 – u potpunosti da). Tvrdnje su, uz dozvolu autorica, prilagođene prema *Upitniku samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu* (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Treći dio upitnika sastojao se od tvrdnji koje se odnose na stavove sudionika o integraciji djece s govornim teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav za koje su sudionici također na skali procjene Likertova tipa (1 - uopće ne, 2 - donekle ne, 3 - niti ne niti da, 4 - donekle da, 5 – u potpunosti da) trebali procijeniti stupanj svog slaganja.

Budući da su izrađena dva nova instrumenta, bilo je potrebno ispitati njihovu konstruktivnu valjanost te pouzdanost. Metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom ispitana je faktorska struktura upitnika *samoprocjene osposobljenosti za rad s djecom s govornim teškoćama*. Izlučena su tri faktora koja objašnjavaju 50,6% ukupne varijance rezultata. Na teme-

lju analize sadržaja čestica, formirane su tri subskale: *f1_osobna kompetentnost*, *f2_dostatnost znanja tijekom studija* i *f3_uspješnost budućeg rada* (tablica 1) za koje je pomoću Cronbachova α koeficijenta izračunata pouzdanost tipa unutarnje konzistencije. Dobivene vrijednosti Cronbachova α koeficijenta (0,69 do 0,89) smatraju se vrlo zadovoljavajućima.

Također se pristupilo ispitivanju konstruktne valjanosti i pouzdanosti upitnika *stavova studenata o integraciji djece s govornim teškoćama u redovit odgojno-obrazovni sustav*. Metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom izlučena su 2 faktora koja objašnjava

vaju 58,3% ukupne varijance. Na temelju sadržaja formirane su 2 subskale: *F1_pozitivne strane integracije* i *F2_negativne strane integracije*. Cronbachovi α koeficijenti za obje skale smatraju se visokima (tablica 2).

Rezultati istraživanja i rasprava

Prije ispitivanja postavljene hipoteze, utvrđena je struktura samoprocjene osobne osposobljenosti studenata za budući rad s djecom s govornim teškoćama (tablica 3) i struktura njihovih stavova prema integraciji djece s govornim teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav (tablica 4), te su

TABLICA 1 PRIKAZ ZASIĆENJA TRIJU DOBIVENIH KOMPONENATA SAMOPROCJENE OSPOSOBLJENOSTI ZA RAD S DJECOM S GOVORNIM TEŠKOĆAMA

	Čestice	F1	F2	F3
F1_ osobna kompetentnost	Rad s učenicima s govornim teškoćama za mene bi predstavljao zadovoljstvo.	,824		
	Osjećam se kompetentan/na za rad s učenicima s govornim teškoćama.	,799		
	Rado bih radio/la u nastavi s djecom s govornim teškoćama.	,780		
	Osjećao/la bih se siguran/na kad bih radio/la s djecom s govornim teškoćama.	,713		
	Osjećam se kompetentno za rad s roditeljima djece s govornim teškoćama.	,710		
	Dostatno sam kompetentan/na za rad s učenicima s govornim teškoćama.	,649		
	Po instinktu znam što je učenicima s govornim teškoćama potrebno u nastavi.	,608		
F2_ dostatnost znanja tijekom studija	Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju i obrazovanju djece s govornim teškoćama.*		,748	
	Za ispravan odnos prema učenicima s govornim teškoćama potrebno mi je više znanja.*		,710	
	Da sam imao/la bolje pedagoško obrazovanje, osjećao/la bih se kompetentnije za rad s govornim teškoćama.*		,679	
	Tijekom studija stekao/la sam dostatno metodičkih znanja za rad s djecom s govornim teškoćama.		,613	
F3_ uspješnost budućeg rada	Nastavne postupke bih prilagodio/la potrebama učenika s govornim teškoćama.			,776
	Uvjeren/-a sam da bih dobro postupao/la s učenicima s govornim teškoćama.			,681
	Uvjeren/a sam da bi svi moji postupci bili za dobro učenika s govornim teškoćama.			,668
	Stvarao/la bih uvjete u nastavi u kojima učenici s govornim teškoćama mogu zadovoljiti svoje potrebe.			,605
	ukupni % objašnjene varijance	27,9	16,9	15,8
	Cronbachov α	,89	,69	,71

* česticama je zbog sadržaja promijenjen smjer odgovora (1-5, 2-4, 4-2, 5-1)

utvrđeni deskriptivni pokazatelji mišljenja studenata o uvjetima integracije djece s posebnim potrebama i potrebi osposobljavanja tijekom i nakon studija za rad s djecom s posebnim potrebama (tablica 5).

Analizom varijance za zavisne uzorke i naknadnim Scheffe testom utvrđeno je da na skali osposobljenosti studenata za rad s djecom s govornim teškoćama postoji statistički značajna razlika između rezulta-

TABLICA 2 PRIKAZ ZASIĆENJA DVIJU DOBIVENIH KOMPONENATA STAVOVA STUDENATA O INTEGRACIJI DJECE S GOVORNIM TEŠKOĆAMA U REDOVIT ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV

	čestice	F1	F2
F1_positivne strane integracije	Zajednički odgoj i obrazovanje omogućilo bi uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece s govornim teškoćama i djece bez govornih teškoća.	,906	
	Pohađanje redovite odgojno-obrazovne ustanove bilo bi korisno za socijalizaciju djece s govornim teškoćama.	,830	
	Uključivanje djece s govornim teškoćama u redovite odgojno- obrazovne ustanove bilo bi korisno za socijalni razvoj djece bez teškoća.	,813	
	U redovitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi djeca s govornim teškoćama bolje bi se pripremila za život nego u specijalnoj ustanovi.	,716	
	Pohađanje redovite odgojno-obrazovne ustanove povoljno bi utjecalo na samopoštovanje djece s govornim teškoćama.	,681	
	U redovitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi djeca s govornim teškoćama mogla bi steći znanja i vještine jednako uspješno kao i vršnjaci bez govornih teškoća.	,648	
	Djeca s govornim teškoćama ostvarivala bi uspješne interakcije s ostalim vršnjacima u redovitom razredu.	,641	
	Djeci bez govornih teškoća kasnije u životu bilo bi mnogo lakše komunicirati s osobama s govornim teškoćama ako bi pohađala odgojno-obrazovnu ustanovu zajedno s djecom s govornim teškoćama.	,600	
F2_negativne strane integracije	Zbog prisutnosti djece s govornim teškoćama u redovitom odjeljenju djeca bez govornih teškoća slabije bi napredovala.		,801
	Djeca bez govornih teškoća lako bi se dekoncentrirala u razredu s djecom s govornim teškoćama.		,773
	Djeca bez govornih teškoća osjećala bi se nelagodno ukoliko bi s njima u odjeljenju bila i djeca s govornim teškoćama.		,748
	Pohađanje redovite odgojno-obrazovne ustanove imalo bi štetne posljedice na emocionalni razvoj djece s govornim teškoćama.		,641
	Djeca s govornim teškoćama u redovitom odjeljenju predstavljala bi smetnju za normalan rad.		,614
ukupni % objašnjene varijance		35,3	23,0
Cronbachov α		,89	,80

TABLICA 3 PROSJEČNE VRIJEDNOSTI NA SUBSKALAMA SAMOPROCJENE OSPOSOBLJENOSTI STUDENATA/ICA ZA RAD S DJECOM S GOVORNIM TEŠKOĆAMA

subskala	N	min	max	M	sd
osobna kompetentnost	122	1,00	5,00	3,06	0,81
dostatnost znanja tijekom studija	122	1,00	5,00	2,13	0,74
uspješnost budućeg rada	122	2,25	5,00	4,06	0,61

ta na svim subskalama (tablica 3; $F=318,37$; $df=242$; $p<0,001$), pri čemu je statistički najviši rezultat na subskali *uspješnost budućeg rada*, a najniži na subskali *dostatnost znanja stečenih tijekom studija*. Takav rezultat koji pokazuje da su studenti prilično uvjereni u uspješnost svog budućeg rada s djecom s govornim teškoćama, dok ujedno osrednjim vrijednostima procjenjuju aktualnu *osobnu kompetentnost* za rad s djecom s govornim teškoćama, a najnižim vrijednostima procjenjuju *dostatnost znanja* stečenih tijekom studija za budući rad s djecom s govornim teškoćama na izgled upućuje na zaključak o njihovom nerealnom percipiranju vlastitih sposobnosti i mogućnosti. Međutim, uzme li se u obzir rezultat prema kojemu je 85,2% ($f=104$; tablica 5) studenata/ica iskazalo spremnost na sudjelovanje u procesu stručnog usavršavanja

o radu s djecom s govornim teškoćama, tada se visoka procjena uspješnosti budućeg rada s djecom s govornim teškoćama može objasniti potencijalnom željom studenata da kontinuiranim usavršavanjem prevladaju ograničenja koja sada osjećaju te njihovom svjesnošću da učenje ne prestaje po završetku studija već da nastavnički posao podrazumijeva trajni rad na sebi i svom procesu osposobljavanja za rad kao pretpostavku njihove uspješnosti u budućem radu, kao što su sudionici istraživanja koje je provela Sadler (2005) svoju nedostatnu osposobljenost kompenzirali samostalnim izučavanjem literature i učenjem na temelju osobnog iskustva. U tom kontekstu, vrlo važan rezultat ovog istraživanja, jest i podatak da 95,1% ($f=116$, tablica 5) studenata/ica, smatra kako je tijekom nastavnčkog studija potreban kolegij o radu

TABLICA 4 PROSJEČNE VRIJEDNOSTI NA SUBSKALAMA STAVOVA STUDENATA/ICA O INTEGRACIJI DJECE S GOVORNIM TEŠKOĆAMA U REDOVIT ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV

subskala	N	min	max	M	sd
pozitivne strane integracije	122	1,88	5,00	4,22	0,62
negativne strane integracije	122	1,00	4,20	2,05	0,75

TABLICA 5 MIŠLJENJA STUDENATA O UVJETIMA INTEGRACIJE DJECE S POSEBNIM POTREBAMA I POTREBI OSPOSOBLJAVANJA TIJEKOM I NAKON STUDIJA ZA RAD S DJECOM S POSEBNIM POTREBAMA

Čestice	DA		NE	
	f	%	f	%
1. Djecu s govornim teškoćama treba integrirati u redovit odgojno-obrazovni sustav.	115	94,3	6	4,9
2. Ako polaze redovitu odgojno-obrazovnu ustanovu, djeca s govornim teškoćama trebala bi pohađati posebna odjeljenja.	33	27,0	88	72,1
3. Ako polaze redovitu odgojno-obrazovnu ustanovu, djeca s govornim teškoćama trebala bi pohađati samo odgojne predmete (tjelesni, likovni, glazbeni..) zajedno s djecom bez govornih teškoća.	30	24,6	90	73,8
4. Tijekom nastavnčkog studija potreban je kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama.	116	95,1	5	4,1
5. Rado bih sudjelovao/la na stručnom usavršavanju o radu s djecom s govornim teškoćama.	104	85,2	16	13,1

TABLICA 6 REZULTATI ANALIZE VARIJANCE ZA TESTIRANJE RAZLIKA U REZULTATIMA NA SUBSKALAMA PROCJENE OSPOSOBLJENOSTI STUDENATA/ICA ZA RAD S DJECOM S GOVORNIM TEŠKOĆAMA S OBZIROM NA ODABRANI STUDIJI

		N	M	sd	F	df	p
F1_osobna kompetentnost	pedagozi	37	3,23	0,78	5,852	119	0,004
	ostali dvopredmetni	49	2,77*	0,92			
	učitelji	36	3,29	0,54			
	<i>ukupno</i>	122	3,06	0,81			
F2_dostatnost znanja tijekom studija	pedagozi	37	2,17	0,60	5,454	119	0,005
	ostali dvopredmetni	49	1,89**	0,72			
	učitelji	36	2,40	0,82			
	<i>ukupno</i>	122	2,13	0,74			
F3_ uspjehnost budućeg rada	pedagozi	37	4,23	0,55	4,291	119	0,016
	ostali dvopredmetni	49	3,88***	0,68			
	učitelji	36	4,15	0,53			
	<i>ukupno</i>	122	4,06	0,62			

* značajno niži rezultat skupine „ostali dvopredmetni“ od obiju preostalih skupina

** značajno niži rezultat skupine „ostali dvopredmetni“ od rezultata skupine „učitelji“

*** značajno niži rezultat skupine „ostali dvopredmetni“ od obiju preostalih skupina

TABLICA 7 REZULTATI ANALIZE VARIJANCE ZA TESTIRANJE RAZLIKA U REZULTATIMA NA SUBSKALAMA STAVOVA O INTEGRACIJI DJECE S GOVORNIM TEŠKOĆAMA S OBZIROM NA ODABRANI STUDIJI

		N	M	sd	min	max	F	df	p
pozitivne strane integracije	pedagozi	37	4,39	0,44	3,50	5,00	1,987	119	0,142
	ostali dvopredmetni	49	4,17	0,64	3,00	5,00			
	učitelji	36	4,13	0,71	1,88	5,00			
	<i>ukupno</i>	122	4,23	0,62	1,88	5,00			
negativne strane integracije	pedagozi	37	2,01	0,92	1,00	4,20	0,281	119	0,755
	ostali dvopredmetni	49	2,11	0,70	1,00	3,60			
	učitelji	36	2,00	0,64	1,00	3,20			
	<i>ukupno</i>	122	2,05	0,75	1,00	4,20			

s djecom s posebnim potrebama što eksplicitno ide u prilog temeljnoj poruci ovog rada.

Također, ispitujući ima li razlike u procjenama studenata/ica pozitivnih i negativnih strana integracije djece s govornim teškoćama u redovitu nastavu, t-testom za zavisne uzorke utvrđeno je da su studenti višim vrijednostima procijenili prednosti integracije, nego njezine nedostatke (tablica 4, t-test, $t=20,218$, $df=121$, $p<0,001$), a tom rezultatu ide u prilog i procjena više od 94% studenata da je djecu s govornim poteškoćama potrebno integrirati u redovit odgojno-obrazovni sustav (tablica 5). Studenti smatraju kako bi zajednički odgoj i obrazovanje omogućilo uspješnije socijalne interakcije u svakodnevnom životu djece s govornim teškoćama te bi bilo korisno ne samo za njihov socijalni i emocionalni razvoj i pripremu za budući život, nego i za socijalni razvoj djece bez teškoća. Nadalje, smatraju kako bi pohađanje redovite odgojno-obrazovne ustanove povoljno utjecalo na samopoštovanje djece s govornim teškoćama, ali i na njihovo stjecanje znanja i vještina, dok se značajno manje slažu s tvrdnjama koje se odnose na moguće negativne strane integracije, poput slabijeg napredovanja i dekoncentracije djece bez teškoća. Dobiveni rezultati idu u prilog rezultatima koje iznose Blecker i Boakes, (2010) i Buysse i Bailey (1993) o dobrobitima inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Želeći ispitati hipotezu H1 prema kojoj se procjene osobne osposobljenosti za rad s djecom s govornim teškoćama statistički značajno razlikuju s obzirom na odabrani studij sudionika pri čemu studenti koji na studiju nisu imali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama imaju nižu procjenu osobne osposobljenosti od studenata koji su imali takav kolegij, napravljena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (tablica 6). LSD Post Hoc test napravljen je kako bi se utvrdilo između kojih skupina postoje statistički značajne razlike.

Rezultati jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke i LSD Post Hoc test (tablica 6) potvrdili su hipotezu **H1**. Pohađanje kolegija o radu s djecom s posebnim potrebama pokazalo se značajnim čimbenikom za osjećaj osobne osposobljenosti za budući rad s djecom s govornim teškoćama. Naime, za razliku od studenata integriranog učiteljskog studija i dvopredmetnog studija pedagogije, studen-

ti ostalih dvopredmetnih studija u svom školovanju nisu imali kolegije koji bi ih osposobljavali za rad s djecom s govornim teškoćama te su se procijenili manje spremnima za rad s takvom djecom od svojih kolega/ica. Ova skupina studenata/ica imala je od preostalih dviju skupina niže vrijednosti procjena na subskali *osobna kompetentnost* te na subskali *uspješnost budućeg rada*, dok je na subskali *dostatnost znanja tijekom studija* njihov rezultat značajno niži samo od rezultata studenata učiteljskog studija (tablica 6). Navedeno neupitno upućuje na zaključak kako pohađanje kolegija o djeci s posebnim potrebama ipak uvelike pridonosi osjećaju osposobljenosti kod budućih nastavnika, što se i podrazumijeva, a i u skladu je s rezultatima koje su dobili Spandagou i sur. (2008), a koji upućuju na pozitivne učinke koji programi osposobljavanja za rad s djecom s posebnim potrebama imaju na osjećaj spremnosti za rad s njima.

Također, s druge strane, valja istaknuti da nedostatak kolegija o djeci s posebnim potrebama na navedenim nastavnim studijima i orijentacija tih studija uglavnom samo na stručne predmete buduće nastavnike ne osposobljava za rad s djecom s govornim teškoćama. Toga su i sami studenti svjesni te se vjerojatno zato osjećaju nespremno i nedovoljno osposobljeno za rad s djecom s govornim teškoćama te imaju i niže povjerenje u uspješnost vlastitog budućeg rada s djecom s govornim teškoćama u nastavi. Rezultat prema kojemu su studenti različitih dvopredmetnih kombinacija studija nižim vrijednostima procijenili dostatnost znanja stečenih na studiju od kolega/ica s učiteljskog studija, ali ne i od kolega/ica sa studija pedagogije može se pak objasniti time što su učitelji pohađali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama, za razliku od studenata ostalih dvopredmetnih studija. Međutim, postavlja se pitanje, zašto se onda rezultat studenata ostalih dvopredmetnih studija ne razlikuje i od rezultata njihovih kolega pedagoga, koji su, poput učitelja, imali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama? Moguće je da se njihova procjena stečenosti znanja tijekom studija značajno ne razlikuje zbog toga što studenti pedagogije ipak ne smatraju dostatnima znanja o radu s djecom s govornim teškoćama stečena tijekom studija jer su svjesni složenosti rada pedagoga i razlike u opsegu

rada predmetnog nastavnika i pedagoga. Naime, pedagozi se u svom poslu susreću s djecom različite dobi, od vrtića do srednje škole, a njihov posao može obuhvaćati djecu u raznim institucijama osim škole, primjerice u dječjem domu, đlačkom domu i sl., pa zbog toga možda traže više znanja i mogućnosti za njihovu primjenu u praksi od svojih kolega, budućih predmetnih nastavnika, kako bi u budućnosti mogli što uspješnije obavljati svoj posao.

Ispitujući hipotezu **H2** prema kojoj se stavovi studenata o integraciji djece s govornim teškoćama statistički značajno razlikuju s obzirom na odabrani studij, dobiveni rezultat uputio je na drugačiji zaključak te je hipoteza **H2** odbačena. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke pokazuju kako studenti koji na studiju nisu imali kolegij o radu s djecom s posebnim potrebama nemaju negativnije stavove prema integraciji djece s govornim teškoćama u redovitu nastavu od studenata koji su imali takav kolegij (tablica 7).

Ovakav rezultat može se objasniti dostupnošću informacija o potrebi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u različitim medijima, kao i upoznatošću studenata s aktualnom hrvatskom odgojno-obrazovnom politikom te svakako ohrabruje jer prema teoriji osposobljavanja (Milat, 2005) pojedinac mora steći relevantna znanja, pozitivne stavove i umijeća kako bi bio osposobljen za neki rad, a ispitanici studenti, prema dobivenim rezultatima, imaju većinom pozitivne stavove o integraciji djece s govornim teškoćama u redovitu nastavu te uočavaju dobrobiti koje integracija ima za djecu s teškoćama i djecu bez teškoća čime je jedan korak do osposobljenosti ostvaren. Preostala dva elementa - znanje i umijeće studenti mogu ostvariti samo ako tijekom i nakon studija pohađaju kolegije koji im omogućuju stjecanje znanja i umijeća za rad s djecom s govornim teškoćama. Budući da na socijalni status djece s teškoćama uvelike utječu i stavovi učitelja prema njima (Igrić i sur., 2009), a posebice na prihvaćenost učenika s posebnim potrebama od njihovih vršnjaka (Pavri, 2000) opravdano je očekivati da će studenti u budućem radu poticati i svoje učenike na zauzimanje pozitivnih stavova prema djeci s teškoćama.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako studenti nastavnčkih smjerova imaju pozitivan stav prema integraciji djece s govornim teškoćama te želju

za uspješan rad s njima. Ovakav stav podržavaju i odgovori studenata kako smatraju integraciju djece s posebnim potrebama u redovitu nastavu potrebnom, te da djecu s govornim teškoćama treba integrirati u redovit odgojno-obrazovni sustav (tablica 5), što je u konačnici u skladu i s aktualnom zakonskom regulativom i *Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 23/1991). Utvrđeni pozitivni stavovi studenata mogu uputiti na razmišljanje kako se tijekom vremena, uslijed novih informacija i promicanja potrebe inkluzije, stavovi prema djeci s teškoćama i njihovoj integraciji mijenjaju i to nabolje, što može biti indikator mogućeg poboljšanja u ostvarenju odgojno-obrazovnog procesa koji će omogućiti zadovoljenje odgojno-obrazovnih i drugih potreba svih učenika.

Zaključci

Budući da su rezultati istraživanja pokazali kako studenti koji nisu pohađali kolegije o radu s djecom s govornim teškoćama imaju i nižu procjenu osobne osposobljenosti za rad s takvom djecom, javlja se potreba za uvođenjem takvih kolegija na sve nastavničke studije. Nažalost, tijekom studija budućim nastavnicima se ne pruža dovoljno znanja o djeci s teškoćama te se osjećaju nesigurno u radu s takvom djecom, što u konačnici može rezultirati nižom kvalitetom nastave i manje uspješnom integracijom djece s govornim teškoćama u redovit odgojno-obrazovni sustav. Uvođenje kolegija o djeci s posebnim potrebama na nastavničke studije trebao bi biti prvi korak u njihovoj integraciji u redovite razrede i zato su postojeći programi nastavnčkih studija još uvijek nepotpuni i ne pružaju studentima sva potrebna znanja, a još manje kompetencije.

Kao što svaki student-budući nastavnik mora ovladati stručnim znanjima tako mora ovladati i metodičkim znanjima i vještinama koje mu omogućuju uspješan rad sa svom djecom u razredu. Postojeći kolegiji na nastavnčkim dvopredmetnim studijima, kako je istraživanje pokazalo, nisu dovoljni i ne osposobljavaju dostatno nastavnike za uspješan rad s djecom s govornim teškoćama. Upravo zato nužno je uvođenje kolegija o djeci s posebnim potrebama na sve nastavničke studije u svrhu povećanja kvalitete rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Literatura

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002), Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147 (dostupno: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>, 4. 12. 2012.)
- Biordi, B., & Oermann, M. H. (1993), The effects of prior experience in a rehabilitation setting on students' attitudes toward the disabled. *Rehabilitation Nursing*, 18 (2), 95-98.
- Blecker, N. S., Boakes, N. J. (2010), Creating a Learning Environment for All children: Are Teachers Able and Willing. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Bouillet, D. (2010), *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buysee, V., Bailey, D. B., Smith, T. H., Simeonsson, R. J. (1994), The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14 (4), 419-435.
- Buysee, V., Bailey, D. B. (1993), Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26 (4), 434-461.
- Chen, S., Lau, K. O., Jin, M. (2006), Students' attitudes toward including students with disabilities in regular PE settings in Hong Kong and Taiwan. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 3(1), 35-39.
- Diković, M. (2010), Individualizirani kurikul kao pretpostavka uspješne integracije učenika s posebnim potrebama. *Magistra Iadertina*, 5 (5), 185-200.
- Dulčić, A., Bakota, K. (2008), Stavovi učitelja povijesti redovitih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31- 50.
- Gething, L., LaCour, J., Wheeler, B. (1994), Attitudes of nursing home administrators and nurses towards people with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 60 (4), 66-70.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009), Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31- 38.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007), Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31-36.
- Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008), „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20 (2), 147- 162.
- Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007), Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina* 2(2), 107- 119.
- Milat, J. (2005), *Pedagogija (ili) Teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mohay, H., Read, E. (2006), The inclusion of children with a disability in child care: The influence of experience, training and attitudes of childcare staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 31 (1), 35-42.
- Nacionalni okvirni kurikulum* (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Pavri, S. (2000), The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, Fall. Reprinted on LDOnline. (dostupno: <http://www.ldonline.org/article.23.11.2004>.)
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (1991), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. NN, 23/1991.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146 (1), 75-90.
- Sadler, J. (2005), Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.
- Sahbaz, U., Kilic, A. F. (2011), Comparison of Primary School Branch Teachers' and Principals'

- Opinions Regarding the Integration of Students with Disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (17), 168-175.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (1996), Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74.
- Sekulić-Majurec, A. (1997), Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 537- 550.
- Spandagou, I., Evans, D., Little, C. (2008), Primary education preservice teachers' attitudes on inclusion and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity. (dostupno: http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/viewFile/638/174, 11.11.2012.)
- Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011), Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (2), 96-108.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005), *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ward, J., Le Dean, L. (1996), Student Teachers' Attitudes Towards Special Education Provision, *Educational Psychology*, 16 (2), 207-218.
- Yuker, H. E. (1994), Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (5), 3-22.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. NN 87/08.
- Zrilić, S. (2011), *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.o.o.