

Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

UDK: 37.012-057.875

371.136:376

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 25.11.2013.



Sanja Skočić Mihić¹
Učiteljski fakultet
Sveučilišta u Rijeci
sanjasm@ufri.hr



Darko Lončarić²
Učiteljski fakultet
Sveučilišta u Rijeci
darko@ufri.hr



Marta Kolombo³
Osnovna škola *Zamet*,
Rijeka
martakolombo@gmail.com

Sandra Perger,
mag. prim. edu.
Osnovna škola S. S.
Kranjčevića, Senj

Milena Nastić,
mag. prim. edu.
Osnovna škola
Frane Petrića, Cres

Ena Trgovčić,
mag. prim. edu.
Osnovna škola
Ivana Zajca, Rijeka

¹ Doc. dr. sc. Sanja Skočić Mihić je nositeljica kolegija Inkluzivni odgoj i obrazovanje i izbornog kolegija Savjetovanje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. Područja znanstvenog interesa su joj kompetencije odgajatelja i učitelja za rad u inkluzivnoj nastavi, kao i specifične kompetencije za savjetovanje roditelja i kompetencije za oblikovanje inkluzivne razredne klime, te faktori utjecaja koji facilitiraju inkluzivne vrijednosti (stavovi, volontiranje, biblioterapija, ...)

² Doc. dr. sc. Darko Lončarić je na diplomskim studijima nositelj kolegija iz područja psihologije obrazovanja, neuropsiholoških osnova ranog učenja i razvojne psihologije, dok je na doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci nositelj kolegija iz područja motivacije i samoregulacije učenja te multivarijatne statistike. Sadašnji profesionalni interesi su mu u području motivacije i samoregulacije učenja, učiteljskih kompetencija te poveznica neurokognitivnih i obrazovnih znanosti.

³ Marta Kolombo, mag. prim. edu. je pripravnica; u školi volontira od 2009. godine pomažući učenicima u savladavanju nastavnih sadržaja.

Sažetak

Istraživanja pokazuju da se učitelji kao ključni nosioci obrazovnog procesa ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi, u najvećoj mjeri radi nedostatnog obrazovanja u ovom području. U istraživanju se krenulo od pretpostavke da formalno znanje te prilike za praktično i iskustveno učenje o radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama utječu na višu razinu samoprocjene kompetentnosti studenta za rad u inkluzivnoj nastavi.

Cilj je istraživanja bio ispitati studentske samoprocjene osobne kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi i provjeriti postoje li razlike s obzirom na mjesto i godinu studija te iskustvo volontiranja. U istraživanju su sudjelovale 302 studentice Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Korištena je Skala samoprocjene kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi. Analizom skale utvrđena su dva faktora temeljem kojih su napravljene subskele skale dobrih metrijskih karakteristika: (1) emocionalna nesigurnost i (2) kognitivna kompetentnost.

Utvrđena je osrednja kompetentnost studenata za rad u inkluzivnoj nastavi. Formalno obrazovanja iz ovog područja povećava kognitivnu kompetentnost studenata, a način realizacije nastave nije se pokazao relevantnim čimbenikom. Općenito kognitivno kompetentniji studenti osjećaju se emocionalno sigurnijima raditi u inkluzivnoj nastavi, iako ta povezanost nije jednoznačna. Studenti prve godine bez formalnog znanja najmanje su nesigurni. Volontiranje se potvrdilo značajnim čimbenikom veće kognitivne kompetencije, a postoje naznake da povećava i emocionalnu sigurnost za rad u inkluzivnoj nastavi.

Dobiveni rezultati sukladni su ranijim istraživanjima i upućuje na potrebu promjena u obrazovanju učitelja s ciljem jačanja njihovih kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi. Pri tome iskustveno učenje studenta ima osobitu važnost i može se stjecati volontiranjem s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Ključne riječi: kompetencija, studenti, učitelji, djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, volontiranje

Uvod

Uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj doživjelo je svoj zamašnjak u posljednja dva desetljeća. U hrvatskim stručnim krugovima pojam edukacijsko uključivanje usko je povezan s pojmovima integracija i inkluzija, a oba pojma odnose se na smještaj djeteta s teškoćama u redovan obrazovni sustav uz bitno drugačiji način, viziju i razumijevanje tog procesa. Uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovni sustav, tzv. integracija, započinje 70-tih godina 20. stoljeća u svijetu, a sredinom 90-tih godina pojavljuje se termin inkluzija (Skočić Mihić, 2011.). U Hrvatskoj je odgojno-obrazovno uključivanje započelo 1980. kao proces integracije. Danas se često upotrebljavaju pojmovi integracija i inkluzija kao sinonimi, jer nije shvaćena razlika među njima (Hrnjica, 2007.).

Lorenz (2002.) navodi da je riječ inkluzija neosporno najfrekventnija riječ ove dekade koja se koristi na različite načine opisujući različite stvari, što ponekad i zbunjuje. Opće prihvaćena definicija inkluzije ne postoji, a značenje termina mijenjalo se tijekom godina (Odom i Diamond, 1998.). Politički program inkluzivne edukacije i jezični preokret kojim inkluzija postaje globalni deskriptor stvoren je Salamanca izjavom (Vislie, 2003.). Bailey, McWilliam, Buysse i Wesley (1998.) navode da inkluzija ima snažan zakonski, razumni, moralni i empirijski temelj.

Hrvatski osnovnoškolski sustav je inkluzivan i većina djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uključena je u redovne razrede. Temelji se na vjerovanju i filozofiji da djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba uključiti u redovni obrazovni sustav (Friend i Bursuck, 2006.) i da edukacijski sustav može zadovoljiti potrebe svih učenika (Elkins, Van Kraayenoord i Jobling, 2003.). To podrazumijeva, u prvom redu učitelje kompetentne za poučavanje sve djece u razredu.

Postoje brojne definicije pojma kompetencija koje nužno uključuju (1) profesionalna znanja, (2) vještine i (3) osobine i stavove pojedinca (Novović, 2010., Roe, 2002; prema Ricijaš, Huić i Branica, 2006., Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009., Huić, Ricijaš i Branica, 2010.). Kompetencijski model u posljednjem desetljeću dominira u odgojno-obrazovnom sustavu s naglaskom na ishodima učenja. Polazi se od pretpostavke da svaki program studija i svaki kolegij osiguravaju najprikladnije mjesto za stjecanjem kognitivnih i drugih vještina višeg reda (Sadler, 2013.). Studenti stječu i razvijaju kompetencije ili sposobnost orkestriranja znanja i vještina, kroz program studija, a njihovi ishodi učenja ili postignuća iskazuju se ocjenama. U učiteljskom studijskom programu tijekom studija stječu opće/generičke (instrumentalne, interpersonalne i sistemske) i specifične kompetencije. Svaki učitelj mora posjedovati specifične kompetencije (činjenična i teorijska znanja), vještine (spoznajne,

psihomotorne i socijalne), te samostalnost i odgovornost u radu (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Specifične kompetencije poput razumijevanja socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanja individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanja tehnika kvalitetnog vođenja razrednog odjela, komunikacijskih vještina (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama) te poznavanja učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje) važne za kvalitetan odgoj i obrazovanje sve djece, bez obzira na njihove razvojne i zdravstvene specifičnosti (Cook i Schirmer, 2003; Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004; Brownell i sur., 2005; Jones i sur., 2006; Blanton i sur., 2006; Boe i sur., 2007; prema Bouillet, 2008., Barber i Turner, 2007., Forlin i Hopewell, 2006., Vaughn, Linan-Thompson i Hickman, 2003.).

Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje djece s posebno odgojno–obrazovnim potrebama uključuju poznavanje specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba, sposobnost identifikacije posebno odgojno–obrazovnih potreba, poznavanje didaktičko–metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko–metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim posebno odgojno–obrazovnim potrebama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno–obrazovnim potrebama imaju krucijalni značaj u inkluziji (Zrilić i Košta, 2008., Bouillet, 2010., Bouillet, 2008., Sunko, 2005., Skočić Mihić, 2011., Carroll, Forlin i Jobling, 2003., Sari, Çeliköz i Seçer, 2009., Purude, Gordon-Burns, Gunn, Madden i Surtes, 2009., McCormick, Noonan, Ogata i Heck, 2001., Ernest, Heckaman, Thompson, Hull i Carter, 2011.) i trebale bi se stjecati tijekom inicijalnog obrazovanja. Međutim, istraživanja pokazuju da učitelji potrebne kompetencije za rad u inkluzivnim razredima ne stječu u potrebnoj mjeri (Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendrey, 1998., Bouillet, 2008., Skočić Mihić, 2011.).

Studijski programi u kojima nema pripreme za rad s djecom s teškoćama (Stanišavljević-Petrović i Stančić, 2010.) ili je oskudna (Sze, 2009.) ne osposobljavaju učitelje u dovoljnoj mjeri za realizaciju kvalitetne inkluzije (McHatton i McCray, 2007., Bouillet, 2008., Sze, 2009., Shade i Stewart, 2001.). Učitelji i nastavnici u Hrvatskoj tijekom studija najmanje su znanja i vještina dobili za rad s učenicima s teškoćama u učenju i učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (Vizek Vidović, 2005.). Učitelji smatraju da se studijski program može poboljšati uvođenjem većeg broja sati razredne prakse, već od prve godine studija, odnosno većom primjenom teorijskih sadržaja u praksi. Praktična iskustva u radu s djecom i mladima s posebnim odgojno–obrazovnim studentima mogu se stjecati i izvan učionica.

Ćulum i Ledić (2010.) razlikuju tri vrste aktivnosti iskustvenog učenja u visokoškolskoj nastavi u kontekstu usmjerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom. Kao najaktualniji model iskustvenog učenja na sveučilištima navode model učenja zalaganjem u zajednici (eng. service-learning). To je ciklički model temeljen na ideji kontinuiranog učenja studenta kroz iskustva pomoću kojih stvara nova znanja i vještine. Za razliku od volontiranja ovaj model naglašava uravnoteženost konteksta nastavnog programa, zajednice i učenja studenata. U volonterskim aktivnostima studenata naglasak je na (raznovrsnim) aktivnostima u zajednici, ishodi učenja nisu povezani s nastavnim programom, a kontekst učenja je sekundaran.

U Hrvatskoj model učenja zalaganjem u zajednici nije sustavno razvijen niti promoviran, za razliku od modela volontiranja koji se u posljednjem desetljeću sustavno promiče na sveučilištima (Ćulum, 2007). Da volontiranje omogućuje stjecanje dodatnih znanja i vještina te utječe na osobni razvoj (Astin i Sax, 1998., Ricijaš, Huić i Branica, 2006., Perić, 2010., Huić, Ricijaš i Branica, 2010.), potvrdilo je istraživanje među studentima Učiteljskog fakulteta u Rijeci (Skočić Mihić, Lončarić i Rudelić, 2011.). Studenti volonteri izuzetno su zadovoljni volontiranjem radi osjećaja osobne dobiti koji su imali tijekom volontiranja, a u volontiranje su se uključili u najvećoj mjeri radi stjecanja iskustva i znanja te altruizma.

Cilj je ovog istraživanja utvrditi samoprocijenjenu kompetenciju studenata za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, te utvrditi razlikuju li se s obzirom na mjesto i godinu studija i iskustvo volontiranja. Temeljem teorijskog modela u radu se polazi od hipoteze da će se studentske procjene kompetencija mijenjati s poučavanjem specifičnih tema te s prilikama za rad i susretima s djecom s posebnim potrebama u praksi, te se može pretpostaviti da će višu samoprocjenu kompetencija iskazati oni studenti koji studiraju u Rijeci (koji su imali više prilika za korištenje elemenata poučavanja zalaganjem u zajednici i volontiranja s djecom s posebnim potrebama), studenti na višoj su godini studija koji imaju više znanja i studenti koji su volontirali su s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Metoda

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 302 od ukupno 400 studenata koji su studirali program Učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, na odsjeku za Učiteljski studij u Rijeci i odsjeku u Gospiću. Većina (94%) sudionika su ženskog spola, a prosječna životna dob sudionika iznosi 22 godine. Njih 51% (N=155) studira u Rijeci, a 49% (N=147) u Gospiću. Raspodjela studenata po godinama studija je sljedeća: 17% (N=52) studenata bilo je upisano na prvu, 63% (N=215) na drugu, 24% (N=73)

na treću, 22% (N=66) na četvrtu i 16% (N=48) na petu godinu studija. S obzirom na volontiranje, 83% studenata nije imalo iskustva s volontiranjem a samo njih 17% ima. Uzorak ispitanika je prigodni uzorak studenata izjednačenih prema kriteriju izvoditelja nastave iz kolegija inkluzivni odgoj i obrazovanje.

Mjerni instrument

Socio-demografski podaci prikupljeni protokolom za prikupljanje podataka odnosili su se na spol sudionika, dob, upisanu godinu studija i mjesto studija.

Skala samoprocjene kompetencije studenata za rad u inkluzivnoj nastavi sadrži 10 čestica koje opisuju kognitivne i emocionalne kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi. Prije istraživanja, tijekom inicijalne faze konstrukcije skale studenti su, uz pomoć voditeljice istraživanja nakon odslušanog kolegija Odgoj djece s posebnim potrebama na drugoj godini Učiteljskog studija, osmislili veći broj čestica s opisima samoprocjena kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi. Nakon analize sadržaja čestica i preliminarne provjere metrijskih karakteristika skale, konačni oblik skale sadržavao je 6 čestica koje opisuju kognitivnu i 4 čestice koje opisuju emocionalnu dimenziju osjećaja kompetencije. Kognitivna dimenzija obuhvaća: osjećaj kompetentnosti studenta u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, dostatnost usvojenih znanja, upoznatost s karakteristikama i osnovnim metodama, spremnost za prilagodbe radnih uvjeta i entuzijazam za rad u inkluzivnoj nastavi.

Emocionalna dimenzija ispitivala je osjećaj nesigurnosti studenta pri pomisli da će nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u smislu poučavanja, ulaganja dodatnog napora, pripreme djece u razredu da surađuju i prihvate djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Studenti su procjenjivali stupanj slaganja sa navedenim tvrdnjama na skali Likertovog tipa: od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem).

Ispitana je pouzdanost skala metodom unutarnje konzistentnosti i utvrđeno je da su obje subskale pouzdane. Cronbach alfa prve skale Emocionalne nesigurnosti je 0.89, a druge skale Kognitivne kompetencije je 0.80. Sumarni rezultat na skalama utvrđen je kao aritmetička sredina rezultata čestica koje čine skalu, a visok raspon rezultata na sumarnim varijablama (min=1 i max=4,88) ukazuje na visoku osjetljivost skala.

Iskustvo volontiranja s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama mjereno je jednom česticom, s formatom odgovora "da" i "ne". Na Učiteljskom fakultetu u Rijeci studenti su se sustavno kroz različite kolegije pozivali na uključivanje u volontiranje. Stoga se u radu htjelo utvrditi je li volontiranje, odnosno pružanje pomoći djeci i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama po-

vezano sa stjecanjem kompetencija za rad u inkluzivnim okruženjima. Rezultati su pokazali da 17% studenata ima iskustvo volontiranja.

Postupak

Prikupljanje podataka provedeno je u svibnju 2010. godine. Primjena upitnika je bila grupna (po godinama studija) i bila je vremenski ograničena na 20 minuta. Prije samog ispunjavanja upitnika, sudionicima je objašnjen postupak ispunjavanja. Studenti su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno i bez posebne naknade, a anonimnost podataka je zagarantirana na način da se podaci u upitniku ne mogu povezati sa sudionicima. Tijekom ispunjavanja upitnika sudionici su mogli dobiti dodatna pojašnjenja. Nakon istraživanja sudionici su dobili povratnu informaciju kroz prezentaciju skupnih rezultata i zaključaka istraživanja.

Metoda obrade podataka

Faktorska struktura Skale samoprocjene kompetencija studenata za inkluzivnu nastavu utvrđena je faktorskom analizom, ekstrakcijom faktora metodom najveće sličnosti („maximum-likelihood“) uz oblimin rotaciju faktorskih osi. U određivanju značajnih faktora korišten je Gutman-Kaiserov kriterij i Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnog koerijena (eng. *scree plot*). Za utvrđivanje razlika u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu među različitim studentskim grupama s obzirom na iskustvo volontiranja, godinu i mjesto studija provedene su jednosmjerne analize varijance.

Rezultati i rasprava

Osnovni deskriptivni pokazatelji na Skali samoprocijenjene kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi prikazani su u Tablici 1. Na svakoj tvrdnji postignut je maksimalan raspon odgovora. Najveći varijabilitet odgovora dobiven na česticama 2 i 5, što ukazuje na znatnije razlike među sudionicima u iskustvima na školskoj praksi i vježbama i negativnim emocijama vezanim uz percepciju budućeg rada u inkluzivnoj nastavi. Najmanji varijabilitet je na čestici 1 gdje je postignut najveći prosječni rezultat što ukazuje na visok stupanj spremnosti studenata da primjene različite prilagodbe za potrebe inkluzivne nastave.

Studenti, budući učitelji, vide se u većoj mjeri spremnima jedino u primjeni različitih prilagodbi. One uključuju: (1) organizaciju i pripremu učionice kroz razmještaj klupa, osiguravanje prostora za sigurno kretanje, uređenje panoa kao prostora za razredna pravila i dodatni materijal za učenje, i (2) korištenje različitih materijala za učenje poput prilagođenih udžbenika i radnih bilježnica, radnih listova bilo tiskanih

Tablica 1. Osnovni statistički pokazatelji za sve varijable Skale

	N	Min	Max	M	SD
1. Spremna sam primijeniti različite prilagodbe (pripremiti učionicu, materijale za učenje i slično)	302	1	5	3,960	1,056
2. Tijekom školske prakse/vježbi upoznala sam se s karakteristikama djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	301	1	5	3,282	1,250
3. Tijekom studija/školske prakse/vježbi upoznala sam se s osnovnim metodama rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	302	1	5	3,142	1,157
4. Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću poučavati (objasniti gradivo) u istom satu svim učenicima uključujući i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	300	1	5	3,090	1,186
5. Osjećam se uplašeno kad pomislim da ću nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	301	1	5	3,060	1,221
6. Oduševljena sam kada pomislim da ću nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	302	1	5	3,050	1,156
7. Osjećam se kompetentno nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	302	1	5	3,027	1,090
8. Tijekom studija usvojila sam potrebna znanja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	301	1	5	3,023	1,069
9. Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	301	1	5	2,864	1,168
10. Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	302	1	5	2,811	1,198

ili osobno pripremljenih i slično. Materijali za učenje koje učitelji koriste u razredima imaju najveći utjecaj na akademski uspjeh učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Friend i Bursuck, 2006). Znanja i vještine za izradu didaktičkih materija za odgojno-obrazovni rad studenti stječu kroz različite kolegije tijekom petogodišnjeg studija. Spremnost studenta za prilagođavanje učionice i materijala za učenje moguća je posljedica sinergijskog efekta percepcije više razine osobnih vještina za primjenu različitih prilagodbi i niže razine zahtjevnosti s obzirom da priprema uči-

Tablica 2. Faktorska struktura Skale samoprocjene kompetencija za radu u inkluzivnoj nastavi

1. FAKTOR emocionalne nesigurnosti	h^2	β
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću poučavati (objasniti gradivo) u istom satu svim učenicima uključujući i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,762	,874
Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,722	,859
Osjećam se uplašeno kad pomislim da ću nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,651	,803
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako ću pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,562	,746
2. FAKTOR kognitivne kompetentnosti		
Tijekom studija/školske prakse/vježbi upoznala sam se s osnovnim metodama rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,658	,831
Tijekom školske prakse/vježbi upoznala sam se s karakteristikama djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,618	,807
Tijekom studija usvojila sam potrebna znanja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,608	,789
Osjećam se kompetentno nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,322	,521
Spremna sam primijeniti različite prilagodbe (pripremiti učionicu, materijale za učenje i slično)	,224	,426
Oduševljena sam kada pomislim da ću nakon studija raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	,299	,416

h^2 -komunalitet; β – faktorsko zasićenje iz matrice obrasca (prikazana su samo zasićenja veća od 0.3)

onice i materijala za učenje ne uključuje direktan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Sve ostale tvrdnje uključuju procjenu izravnog rada studenta s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i tu se studenti osjećaju osrednje kompetentnima. Pri tome su relativno više upoznati s karakteristikama i osnovnim metodama rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama tijekom školske prakse ili vježbi, u usporedbi s ukupno stečenim znanjem tijekom studija za rad s ovom djecom i entuzijazmom koji osjećaju kad razmišljaju o radu u inkluzivnoj nastavi.

Aritmetičke sredine rezultata na česticama koje se odnose na negativne emocije vrlo su ujednačene i niskog raspona (2.86 do 3.09). Studenti se osjećaju djelomično

nesigurni kako objasniti gradivo svim učenicima na istom nastavnom satu, kako raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, koliko dodatnog napora treba uložiti i kako pripremati vršnjake na prihvaćanje djece u inkluzivnom razredu.

Faktorskom analizom Skale samoprocjene kompetencija za radu u inkluzivnoj nastavi dobivena su dva faktora (karakterističnih korijena: 3,14; 2,29; Tablica 2). Pri čemu je postotak ukupno objašnjene varijance u odnosu na cjelokupan prostor manifestnih varijabli iznosio 54,25% (31,37% za prvi i 22,88% za drugi faktor).

Prvi faktor čine četiri tvrdnje, s podjednako visokim saturacijama. Sve četiri opisuju osjećaj uplašenosti kad student promišlja o nekim aspektima rada u inkluzivnoj nastavi. Prve tri opisuju nesigurnost studenta dok razmišlja kako poučavati (objasniti gradivo) u istom satu svim učenicima uključujući i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, koliko dodatnog napora mora uložiti, ako je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, kako općenito raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Relativno nižu saturaciju na faktoru ima varijabla koja opisuje nesigurnost studenta pri promišljanju kako pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Varijable ovog faktora opisuju osjećaj nesigurnosti studenta pri promišljanju na stvarne izazove inkluzivne nastave kao što su poučavanje djece različitih sposobnosti, ulaganje dodatnog napora i priprema vršnjaka. One artikuliraju emocionalan doživljaj osposobljenosti studenata za inkluzivnu nastavu pa smo stoga ovaj faktor imenovali **Faktorom emocionalne nesigurnosti**.

Varijabla s najvišim zasićenjem na ovom faktoru odnosi se na upoznatost s metodama rada s djecom s posebnim potrebama. Iduće tri varijable prema koeficijentu zasićenja odnose se na osposobljenosti i stručnosti u radu. Najniže zasićenje na ovom faktoru imaju dvije čestice od kojih jedna opisuje spremnost za primjenom različitih prilagodbi kao što su priprema učionice, materijale za učenje i slično i odnosi se na vrlo konkretne vještine i metode. Druga opisuje entuzijazam u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (0,42) i ima veći naglasak na emocionalnom doživljaju kompetentnosti. Stoga u narednim istraživanjima treba dodatno provjeriti pripadnost čestice ovom faktoru. Ova čestica nije se izdvojila u emocionalnu dimenziju s obzirom da ne opisuje prostor zabrinutosti već pozitivne emocije vezane za rad u inkluzivnoj nastavi koje se mogu povezati s većom procjenom kompetentnosti.

Varijable ovog faktora uglavnom opisuju studentovu procjenu znanja o metodama rada i karakteristikama djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i spremnosti za rad u inkluzivnoj nastavi, pa smo stoga ovaj faktor imenovali faktorom **Kognitivne kompetencije**.

Temeljem faktorske analize formirane su dvije skale: Skala emocionalne nesigurnosti ($M=2,94$, $SD=1,03$) i Skala kognitivne kompetentnosti ($M=3,25$, $SD=0,80$). Utvrđena je statistički značajna negativna povezanost ($r=-0,213$; $p<0,01$) između navedenih subskala. Studenti koji više znaju o radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, manje su emocionalno nesigurni.

Mlinarević i Tomas (2010., str. 143.) kompetenciju definiraju kao „sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih, socijalnih i/ili drugih sposobnosti u situacijama rada i učenja, te u profesionalnom i osobnom razvoju“. Procjena profesionalne kompetentnosti je subjektivni fenomen ovisan o vlastitom doživljaju osobe da određeni posao zna i može uspješno obaviti (Ricijaš, Huić i Branica, 2006.). Valja imati na umu da je procjena osobnih kompetencija za buduće zanimanje još složenija i temelji se na studentovom doživljaju inkluzivne nastave iz dominantno teorijskih i medijskih izvora, uz iznimno oskudnu refleksiju na praktičan rad u nastavi. Studenti koji su boravili na praksi u inkluzivnim razredima u manjoj su mjeri mogli reflektirati svoja znanja, vještine i stavove u stvarnim profesionalnim izazovima inkluzivne nastave u odnosu na studente koji su volontirali s ovom djecom i koji su to mogli učiniti u većoj mjeri.

Kognitivna kompetentnost utemeljena je na znanju kako raditi u inkluzivnoj nastavi, u kojoj učitelji primjenjuju utvrđene nastavne metode i načela (Milenović, 2011). Ako se uzme u obzir da su rijetki učitelji koji se osjećaju kompetentnima za rad u inkluzivnim razredima (Bouillet, 2008., Barber i Turner, 2007., Cook, Cameron i Tankersley, 2007., Forlin i Hopewell, 2006., Vaughn, Linan-Thompson i Hickman, 2003.), studentska percepcija osobnih kompetencija za rad u inkluzivnim razredima je svojevrsni poticaj i pokazatelj mogućnosti koje obrazovanje ima u razvoju kompetencija. Obrazovanje studenata, u Hrvatskoj kao i u većini visokorazvijenih zemalja svijeta, sastoji se samo od jednog obveznog kolegija koji se bavi inkluzivnim odgojem i obrazovanjem (McHatton i McCray, 2007., Bouillet, 2008., Skočić Mihić, 2011.).

Oskudna i nedostatna praktično-iskustvena edukacija mogući je razlog identificiranju osjećaja djelomične osposobljenosti. Osjećaj uplašenosti prisutan u studentskoj percepciji budućih zahtjeva posla u inkluzivnim razredima govori i o određenoj zrelosti i realnosti u njihovom promišljanju inkluzivne prakse. Očito je da se oni, kao i mnogi drugi učitelji koji podržavaju inkluziju, ne osjećaju dovoljno osposobljenima za uspješnu implementaciju inkluzivne prakse (Scruggs i Mastropieri, 1996., Stanisljević-Petrović i Stančić, 2010., Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri, 1998., Killoran, Tymon, Frempong, 2007., Buysse i Bailey, 1993., Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn i Beckman, 1998.). Istraživanja pokazuju da su učitelji najzabrinutiji oko toga imaju li vremena i resursa za inkluzivni rad (Bailey, McWilliam, Buysse i

Wesley, 1998.), a tek jedna trećina učitelja vjeruje da ima adekvatne vještine za implementaciju inkluzivne prakse, vrijeme, pripremljenost, podršku i vještine potrebne za uspješno poučavanje (Scruggs i Mastropieri, 1996.).

Učitelji percipiraju da im općenito nedostaju znanja o brizi za potrebe djece s teškoćama i to utječe na njegovu sposobnost da osiguraju inkluzivno okruženje (Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendry, 1998.). Upravo povezanost procjene kompetencija za rad u inkluzivnim skupinama i osjećaja osposobljenosti, utvrđena je i kod odgajatelja (Skočić Mihić, 2011). Studentova kognitivna procjena kompetencija povezana je s njegovim emocionalnim doživljajem iste. Poučavanje djece s različitim sposobnostima u razredu i osmišljavanje efikasnih načina poučavanja prilagođenih individualnim razlikama i teškoćama u učenju predstavlja glavni izazov za sve učitelje (Yuen, Westwood i Wong, 2004). Razina osobnog osjećaja efikasnosti učitelja ili osposobljenosti studenata veća je ako se osjećaju kompetentniji raditi s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se studenti u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu obzirom na neka socio-demografska obilježja: mjesto izvođenja nastave, godina studija i iskustvo volontiranja provedene su jednosmjerne analize varijance (Tablice 3-5).

Pretpostavilo se da će studenti koji pohađaju fakultet u Rijeci imati prosječno višu razinu samoprocjene kompetencija radi realizacije dijela vježbi iz kolegija u ustanovama i institucijama u kojim se školuju djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Studenti u Gospiću nemaju takve mogućnosti te se pretpostavilo da nedostatak praktičnog iskustvenog učenja može utjecati na procijenjenu razinu kompetencija.

Rezultati su pokazali da se studenti u Rijeci i Gospiću ne razlikuju u samoprocijenjenoj kompetenciji za rad u inkluzivnoj nastavi. Neovisno o tome jesu li tijekom kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju dio nastave vježbi realizirali u posebnim ustanovama (u kojima se školuju djecu s teškoćama) i inkluzivnim razredima, ili su vježbe realizirali u predavaonici, studenti procjenjuju podjednaku razinu kognitivnih kompetencija i emocionalne nesigurnosti za rad u inkluzivnoj nastavi.

Dobivene razlike u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu u odnosu na godinu studija prikazane su u Tablici 4.

Utvrđeno je da se studenti statistički značajno razlikuju u procjeni kognitivnih kompetencija za inkluzivnu nastavu ($F(4,299)=4,875$; $p<0,00$) i to studenti druge i treće, u odnosu na prvu i četvrtu godinu studija. Studenti druge i treće godine studija procjenjuju višu razinu kognitivnih kompetencija u odnosu na studente prve i četvrte godine studija. Vjerojatno je to posljedica neposredno odslušanog kolegija na drugoj godini i jednog izbornog na trećoj godini.

Tablica 3. Razlike u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu u odnosu mjesto izvođenja nastave

Kompetencije	Mjesto izvođenja nastave	N	M	SD	F	df	p
Kognitivne	Gospić	147	3,220	0,781	0,047	1,299	0,495
	Rijeka	153	3,283	0,822			
Emocionalna nesigurnost	Gospić	147	2,979	1,067	0,315	1,297	0,575
	Rijeka	151	2,912	1,004			

Tablica 4. Razlike u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu u odnosu na godinu studija

Kompetencije	God. studija	N	M	SD	F	df ₁ , df ₂	p	Post Hoc*
Kognitivne	1	50	3,010	0,944	4,875	4, 299	0,001	(2,3)*
	2	63	3,476	0,733				(1,4)*
	3	73	3,442	0,682				(1,4)*
	4	66	3,035	0,790				(2,3)*
	5	48	3,218	0,786				
Emocionalna nesigurnost	1	51	2,519	0,919	3,980	4, 297	0,004	(2,4)*
	2	63	3,174	1,017				(1)*
	3	72	2,822	1,010				
	4	66	3,140	1,049				(1)*
	5	46	3,016	1,065				

* Oznake grupa od kojih se grupa u tom retku statistički značajno razlikuje uz Bonferoni korekciju za kontrolu Alpha pogreške pri višestrukim usporedbama u paru.

Postoji statistički značajna razlika u procjeni emocionalne nesigurnosti za inkluzivnu nastavu ($F(4,297)=3,980$; $p<0,004$) među studentima prve i druge i četvrte godine. Studenti druge i četvrte godine studija emocionalno su nesigurniji kad promišljaju kako će odgovoriti zahtjevima inkluzivne nastave u odnosu na studente prve godine studija. Studenti koji su tek započeli studij emocionalno su sigurniji pri pomisli na rad u inkluzivnoj nastavi, u odnosu na ostale studente s viših godina studija. Istovremeno procjenjuju da najmanje poznaju način rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, što je vjerojatno i razlog njihove najmanje zabrinutosti.

Specifične kompetencije za inkluzivnu nastavu učitelji stječu u jednom obveznom kolegiju tijekom studija⁴. Naziv kolegija se mijenjao u skladu s odnosom društva prema osobama s invaliditetom od Specijalne pedagogije preko Odgoja djece s posebnim potrebama do Inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Ishodi učenja za studenta uključuju: definiranje zakonskih odrednica edukacijskog uključivanja, analizu razvojnih potencijala učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, s osobitim naglaskom na postupcima i didaktičko-metodičkim prilagodbama učitelja u radu s ovim učenicima, tumačenje glavnih načela pružanja jednakih mogućnosti za sve učenike i načela suradnje u interdisciplinarnom timu, komunikacije s roditeljima i etička pravila struke, te evaluaciju inkluzivne prakse i njene facilitatore. U kontekstu ovog rada, važno je napomenuti da su studenti stekli kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi kroz ukupno 75 nastavnih sati u jednom obveznom kolegiju.

Moguće da radi protoka vremena i fokusa na druge nastavne sadržaje studenti četvrte i pete godine procjenjuju nižu razinu kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi, što bi trebalo provjeriti u daljnjim istraživanjima. Obzirom na svu složenost i zahtjevnost rada u inkluzivnoj nastavi nužno je promišljati o jačanju studijskih programa nastavnim sadržajima koji studente osposobljavaju za kvalitetnu provedbu inkluzije i omogućuju kontinuirani razvoj potrebnih kompetencija.

U tablici 5. prikazane su razlike u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu u odnosu na iskustvo volontiranja s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Postoji statistički značajna razlika u procjeni kognitivnih kompetencija ($F(1,287)=13,498$; $p<0,00$) među studentima koji su volontirali i onima koji nisu. Studenti koji su volontirali procjenjuju se kognitivno kompetentnijima raditi s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u odnosu na studente koji nisu volontirali.

Na osjećaju emocionalne nesigurnosti u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama dobiveni su rezultati na razini granične značajnosti (065). Moguće je da bi na većem uzorku studenata volontera dobivena razlika bila statistički značajna čime bi se potvrdilo utjecaj iskustva volontiranja na emocionalnu kompetenciju za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Studenti koji su volontirali procjenjuju da imaju više znanja i da bolje poznaju rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama od studenata koji nisu volontirali. Potvrđeno je da volontiranje omogućuje stjecanje dodatnih znanja i vještina te utječe na osobni razvoj (Astin i Sax, 1998., Ricijaš, Huić i Branica, 2006., Perić, 2010., Huić, Ricijaš i Branica, 2010.). Studijski programi se trebaju rekonstruirati

⁴ Studijski program Učiteljskog fakulteta u Rijeci

Tablica 5. Razlike u samoprocijenjenoj kompetenciji za inkluzivnu nastavu u odnosu na iskustvo volontiranja s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Kompetencije	Volontiranje	N	M	SD	F	df ₁ , df ₂	p
Kognitivne	ne	239	3,185,	0,053	13,498	1, 287	,000
	da	49	3,643	0,087			
Emocionalna nesigurnost	ne	237	3,005	0,068	3,376	1, 285	,067
	da	49	2,709	0,134			

i uključivati praktična iskustva kako bi pripremili učitelje za efikasno poučavanje sve većeg broja djece s izazovnim i različitim odgojno-obrazovnim potrebama i to temeljem iskustvenog učenja (Ernest i sur., 2011.). Povezanost iskustva u radu s djecom s teškoćama i kompetencije učitelja potvrđena je u evaluacijskom programu stanja inkluzije u četiri osnovne i srednje škole (Idol, 2006). Kako učitelj stječe više iskustva u radu u inkluziji, njegovo prihvaćanje učenika s teškoćom u razredu se povećava. Osim toga postaju i vještiji u tumačenju gradiva za učenike s različitim mogućnostima u učenju. Pozitivno iskustvo učitelja s djecom s teškoćama potiče i njihove pozitivne stavove (Hobbs i Westling, 1998, prema Sharma, Forlin, Loreman i Earle, 2006).

Rezultati ovog istraživanja jasno potvrđuju značaj koji edukacija, a osobito praktična iskustva u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama imaju u razvoju kompetencija studenata za rad u inkluzivnoj nastavi. Istraživanje također daje vrijedan doprinos unaprjeđenju nastavnog rada izvoditelja kolegija s temom inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Skalom samoprocijenjene kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi mogu se evaluirati elementi nastave i procjenjivati ishodi učenja. Refleksija na rezultate studenata osobito na skali emocionalne nesigurnosti u dvije vremenske točke (pri upisu i pri kraju kolegija) pruža mogućnost studentima za analizu osobnog stava prema inkluziji i čimbenika koji utječu na formiranje pozitivnih stavova. Kako se u skali koristio obuhvatni termin “djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama”, bilo bi dobro da studenti na skali procjenjuju zasebno kompetentnost u radu s djecom s teškoćama te u radu s darovitom djecom. Nakon takvog provedenog istraživanja bilo bi dobro usporediti rezultate prikupljenih samoprocjena te vidjeti osjećaju li se studenti više kompetentni za rad s darovitom djecom ili s djecom s teškoćama.

Zaključak

Kvalitetna inkluzija podrazumijeva kompetentne učitelje koji mogu zadovoljiti potrebe sve djece u inkluzivnoj nastavi. Učitelji ne posjeduju dostatne kompetencije za inkluzivnu nastavu, a slični rezultati odražavaju se u ovom istraživanju. Studenti se procjenjuju djelomično kompetentni za rad u inkluzivnoj nastavi. Kognitivno kompetentniji za rad u inkluzivnoj nastavi su studenti koji su neposredno odslušali sadržaje o djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kroz obvezni i izborni kolegij na studiju i oni koji su volontirali s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Na smanjivanje kognitivnih kompetencija na višim godinama studija moguće utječe vremenski odmak i promjena fokusa na druge elemente nastavnog rada, što je potrebno dalje istražiti. Kognitivno kompetentniji studenti osjećaju se i emocionalno kompetentnijima, ali ne jednoznačno. Studenti prve godine bez formalnog znanja procjenjuju se emocionalno sigurnijima raditi u inkluzivnoj nastavi, što je povezano s manjim znanjem i iskustvom. Potrebno je intenzivno znanje i iskustvo koje se može steći volontiranjem da bi se studenti osjećali emocionalno sigurnijima raditi u inkluzivnoj nastavi, što naznačuju rezultati. Razlike među studentima koji studiraju na različitim lokacijama nisu se pokazale značajnima što pokazuje da identičan program i isti izvoditelji nastave mogu kompenzirati nedostatak prilika za praktično iskustveno učenje. Uspoređene grupe studenata razlikuju se po brojnim drugim obilježjima te se ovi rezultati mogu koristiti tek kao naznaka mogućeg utjecaja metoda i uvjeta poučavanja na kompetencije, što treba dodatno provjeriti eksperimentalnom metodom.

Studijski programi za učitelje trebaju osigurati stjecanje kompetencija za inkluzivnu nastavu na diplomskoj razini. S obzirom na dobivene rezultate trebalo bi te sadržaje proširiti na barem dva obvezna kolegija i rasporediti ih ravnomjerno tijekom petogodišnjeg studija. Kolegiji o inkluzivnom odgoju i obrazovanju nužno trebaju uključiti više prakse kako bi studenti došli u neposredan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i kako bi na te načine stekli potrebne kompetencije. Iskustveno učenje u nastavnom procesu može se realizirati kroz model organiziranog volontiranja studenta s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ili kroz model učenja zalaganjem u zajednici koje će utjecati na jačanje emocionalne sigurnosti za rad u razredu. Uz navedeno, programi cjeloživotnog usavršavanja trebaju odgovoriti potrebama učitelja u praksi kroz relevantna znanja i vještine, te prilike za učenje na praktičnim primjerima inkluzivne prakse.

Literatura

- Astin, A. W. i Sax, L. J. (1998.). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Bailey, D.B., McWilliam, R.A., Buysse, V. i Wesley, P.W. (1998.). Inclusion in the the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 27-47.
- Barber, N. i Turner, M. (2007.). Even while they teach, newly – qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 33-39.
- Bouillet, D. (2008.). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U: *Pedagogija i društvo znanja*, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, 37-45. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D. (2010.). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buysse, V. i 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.
- Carroll, A., Forlin, C. i Jobling, A. (2003.). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities, *Teacher Education Quarterly*, 65 – 79.
- Cook, B.G., Cameron, D.L i Tankersley, M. (2007.). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. i Mastropieri, M.A. (1998.). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 350-356.
- Ćulum, B. (2007.). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U: Ledić, J. (ur.), *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno Sveučilište – poticaj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci, 16-20.
- Ćulum, B. i Ledić, J. (2010.). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.
- Dinnebeil, L.A., McInerney, W., Fox, C. i Juchartz-Pendry, K. (1998.). An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special needs in Community-Based Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 118-128.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. i Jobling, A. (2003.). Parent's attitude to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3, 122-129.
- Ernest, J.M., Heckaman, K.A, Thompson, S.E., Hull, K.M. i Carter, S.W. (2011.). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: A case study, *International Journal of Special Education*, 26(1), 191-201.
- Forlin, C. i Hopewell, T. (2006.). Inclusion – the heart of the matter: trainee teacher's perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33(2), 55-61.
- Friend, M. i Bursuck, W.D. (2006.). *Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers* (4th ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Hrnjica, S. (2007.). *Djeca s razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji: trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju: istraživačka studija*. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

- Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010.). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata- validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.
- Idol, L. (2006.). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Killoran, I. Tymon D. i Frempong, G. (2007.). Disabilities and inclusive practices withn Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 1(11), 81-95.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E. i Beckman, P. (1998.). Inclusive preschool programs: teacher's beliefs and practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.
- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479-497.
- Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009.). *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Lorenz, S. (2002). *First steps in Inclusion*. London: David Futton Publishers.
- McCormick, L.; Noonan, M.J.; Ogata, V.; Heck, R. (2001.). *Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 119 – 132.
- McHatton, P.A. i McCray, E. (2007.). *Inclination Toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates. Action in Teacher Education*, 29(3), 25-32.
- Milenović, Ž. (2011.). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 25(1), 154-167.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010.). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), 143-158.
- Novović, T. (2010.). Predškolsvo u kontekstu Bolonjski promjena. *Sociološka luča*, 4(1), 106-122.
- Odom, S.L. i Diamond, K.E. (1998.). Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Perić, D. (2010.). Volontiranjem u svijet rada. U: Bužinić, E. (ur.), *Mladi i društvo pitanje identiteta, Bilten studija o mladima za mlade* (str. 80-87). Čakovec: Mreža mladih Hrvatske.
- Purude, K., Gordon – Burns, D., Gunn, A., Madden, B. i Surtes, N. (2009.). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805 – 815.
- Ricijaš, N., Huić, A. i Branica, V. (2006.). Zadovoljstvo studijem i samopocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51-68.
- Sadler, R. (2013.). Making Competent Jugments of competence. U: Blomeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O, Kuhn, C. i Fege, J. (ur.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sence Publishers.
- Sari, H., Çeliköz, N. i Seçer, Z. (2009.). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29 – 42.

- Scruggs, T.E. i Mastropieri, M.A. (1996.). Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958-1995: A research synthesis, *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shade, R.A. i Stewart, R. (2001.). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion, *Preventing School Failure*, Fall, 46(1), 37-41.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. i Earle, C. (2006.). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Skočić Mihić, S. (2011.). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Rudelić, A. (2011.). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3): 579-600.
- Stanisavljević-Petrović, Z. i Stančić, M. (2010.). Stavovi i iskustva vaspitača o radu s decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451-461.
- Sunko, E. (2005.). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, *Napredak*, 147(2), 209-221.
- Sze, S. (2009.). A Literature Review: Pre-service Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. i Hickman, P. (2003.). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Vislie, L. (2003.). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vizek Vidović, V. (ur.) (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Yuen, M., Westwood, P. i Wong, G. (2004.). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.
- Zrilić, S. i Košta, T. (2008.). Specifičnosti rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. *Magistra Iadertina*, 3(3), 171-186.

Self-Assessed Competences of Students of Teacher Education Studies for Work with Children with Special Educational Needs

Summary

Research shows that teachers as educational process key holders feel insufficiently competent to work in inclusive classes, mostly because of lack of education in this area. This research started from the assumption that formal knowledge, practical, and experiential learning about working with children with special educational needs affect higher level of students' self-assessment of competence to work in inclusive classrooms.

The aim of this study was to examine how students assess their competence to work in inclusive classes and whether they differ according to the location and year of study and experience of volunteering. The participants were 302 students of the Faculty of Teacher Education in Rijeka. The Scale of Competence Self-Assessment to work in inclusive classes was used. Two factors were obtained by factor analysis, resulting in subscales that have good psychometric characteristics: (1) emotional insecurity and (2) cognitive competence.

Moderate level of competence for working in inclusive classes has been established. Formal education in this field increases students' cognitive competence, and the method of tuition has not proved to be a relevant factor. In general, cognitively more competent students feel emotionally more secure to work in inclusive classes, although this relationship is not unambiguous. First-year students without formal knowledge are the least emotionally insecure. Volunteering was confirmed as a significant factor of higher cognitive competence, and there is indication of its impact on emotional confidence for working in inclusive classes.

These results are consistent with previous studies and indicate the need for changes in teacher education in order to strengthen their competence to work in inclusive classes. Students' experiential learning has a particular importance and can be acquired through volunteering with children with special needs.

Keywords: competence, students, teachers, children with special educational needs, volunteering