

RAZLIKE U MIŠLJENJIMA STUDENATA I ZAPOSLENIH UČITELJA O OBRAZOVNOJ INKLUZIJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA

DEJANA BOUILLET¹, ZLATKO BUKVIĆ²

¹Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, dejana.bouillet@ufzg.hr

²Centar za odgoj i obrazovanje "Tomislav Špoljar"

Primljeno: 5.4.2015.

Prihvaćeno: 19.5.2015.

Izvorni znanstveni rad

UDK: 376.1-056.340

Sažetak: Iako inkluzivno obrazovanje ima status temeljne paradigme suvremenog obrazovnog sustava, mnogi autori upozoravaju na nedostižnost tog ideala, a istraživanja kontinuirano potvrđuju da školski sustavi mnogih zemalja i dalje perpetuiraju neravnopravnost i nedovoljnu uključenost učenika s teškoćama u proces učenja i poučavanja.

Ovaj je rad usmjeren analizi mišljenja Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u tri faze njihova inicijalnog obrazovanja i zaposlenih učitelja u hrvatskim osnovnim školama o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama te utvrđivanju razlika u ispitivanim mišljenjima između četiri skupine ispitanika. Sudionici istraživanja bili su studenti prve (187 ili 24,2%), treće (215 ili 27,5%) i pete (198 ili 25,6%) godine studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te učitelji (173 ili 22,4%) zaposleni u hrvatskim osnovnim školama. Ukupan uzorak istraživanja čini 773 ispitanika.

Polazi se od hipoteze da postoje statistički značajne razlike u mišljenjima tri skupine studenata i učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, pri čemu se očekuje pozitivnije mišljenje studenata završne godine studija u odnosu na mlađe studente i zaposlene učitelje.

Primjenom i analizom rezultata dobivenih popunjavanjem Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama, hipoteza je potvrđena samo djelomično. Utvrđeno je da se studenti različitih godina studija i zaposleni učitelji međusobno značajno razlikuju u mišljenjima o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, ali su mišljenja studenata završne godine studija i zaposlenih učitelja nepovoljnija u odnosu na studente prve i treće godine studija. Najpovoljnija mišljenja o obrazovnoj inkluziji iskazali su studenti treće godine.

Ključne riječi: obrazovna inkluzija, učenici s teškoćama u razvoju, inicijalno obrazovanje učitelja

UVOD

U suvremenoj literaturi inkluzivno obrazovanje se definira kao proces jačanja sudjelovanja, a smanjivanja isključivanja iz kulture, kurikuluma i zajednice redovnih škola, što podrazumijeva sposobnost redovnih škola da osiguraju primjereno obrazovanje za svu djecu, neovisno o bilo kojoj socijalnoj, emocionalnoj, kulturalnoj ili razvojnoj različitosti djeteta (Hsien i sur., 2009; Florian i sur., 2010). Međunarodni propisi, poglavito Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (Ujedinjeni narodi, 2006, u: Narodne novine, 2007), kao i suvremena nacionalna zakonodavstva, snažno zagovaraju inkluzivan pristup kao suprotnost dugogodišnjem modelu deficita i dualnog sustava obrazovanja (Lambe i Bones, 2006), afirmirajući

stajalište prema kojem jedino pristup kvalitetnom obrazovanju može znatnije umanjiti siromaštvo, ojačati inkluziju pojedinaca i marginaliziranih društvenih skupina te pridonijeti razvoju inkluzivnog društva. Pritom se obrazovanju pristupa kao ključnom ljudskom pravu, ali i sredstvu ostvarivanja ostalih ljudskih prava (UNICEF, 2014).

Inkluzivno obrazovanje trebalo bi imati status temeljne paradigme suvremenog obrazovnog sustava, iako mnogi autori upozoravaju na nedostižnost tog ideala (Slee i Allan, 2011), budući da istraživanja kontinuirano upućuju na činjenicu da mnoga djeca školu ne doživljavaju kao sigurno mjesto u kojem su dobrodošli (Dessel, 2010, Igrić i sur., 2009). Tako školski sustavi mnogih zemalja i dalje perpetuiraju postojeću neravnopravnost, što

se nepovoljno odražava na ekonomsku i socijalnu dobrobit država (Forlin, 2012). U tom smislu, Tanti Burlo (2010) upozorava da su mnogi europski obrazovni sustavi više usmjereni razrađivanju različitih segregacijskih struktura i mehanizama ekskluzivnog obrazovanja unutar redovnih škola, nego razvoju istinskih inkluzivnih škola koje će omogućiti ravnopravno sudjelovanje i obrazovanje svih učenika kako bi postigli puni razvoj svojih potencijala, neovisno o njihovoj različitosti. Među preprekama razvoju inkluzivnih škola ističu se način na koji su uređene odgojno-obrazovne institucije, nefleksibilni i nerelevantni kurikuli, neprimjereni sustavi vrednovanja ishoda učenja i neprimjereni stavovi o sposobnostima pojedinih skupina djece (Sharma i Loreman, 2014).

Široka suglasnost o pravu sve djece na jednake obrazovne šanse, što uključuje i pristupačnost redovnih škola djeci različitih sposobnosti, interesa i ostalih karakteristika, ima izravnog utjecaja na inicijalno i cjeloživotno obrazovanje učitelja. U literaturi se osobito naglašava potreba pripreme učitelja za inkluzivnu praksu, prilagodbu kurikula, individualizirani pristup poučavanju, vrednovanje i izvještavanje o napretku učenika, ali i razvoj inkluzivnog sustava vrijednosti učitelja (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; Hsien i sur., 2009). Tim više, kad istraživanja pokazuju da postoji pozitivna povezanost stavova učitelja o poučavanju općenito i spremnosti na sudjelovanje u stručnom usavršavanju (Stančić i sur., 2001) te da dobar program edukacije učitelja o toleranciji može povećati njihovo prihvatanje i poštivanje različitosti (Igrić i sur., 2014).

Dok učenici s teškoćama iziskuju učitelje koji uvažavaju njihove načine učenja, istraživanja konzistentno potvrđuju da učitelji izražavaju nespremnost i nedovoljnu kompetenciju za udovoljavanje posebnim odgojno-obrazovnim potrebama različitih skupina učenika, osobito onih s teškoćama u razvoju (Paterson, 2010; Spratt i Florian, 2013; Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014). Cook i sur. (2007) utvrđuju da učitelji u pravilu izražavaju pozitivne stavove o potrebi inkluzivnog obrazovanja, ali izražavaju nepovjerenje o mogućim učincima inkluzije i rijetko osiguravaju potrebne prilagodbe didaktičko-metodičkog pristupa učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Tako istraživanja stavova studenata učiteljskih studija o

njihovoj spremnosti za inkluzivnu praksu pokazuju da viša razina znanja o legislativi i potrebi uključivanja sve djece u redovne škole ne pomažu njihovoj spremnosti za poučavanje sve djece (Forlin i Chambers, 2011), dok viša razina kvalifikacija učitelja u području poučavanja djece s teškoćama pridonosi pozitivnijim stavovima o inkluzivnom obrazovanju (Hsien i sur., 2009; Skočić Mihić i sur., 2014). Ipak, istraživanja upućuju na zaključak da mnogi mladi učitelji smatraju da ih inicijalno obrazovanje nije dovoljno pripremio za poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Hemmings i Woodcock, 2014) i da još uvijek iskazuju visoku razinu vjerovanja u tradicionalnu akademsku selekciju kao preferirani model obrazovanja (Lambe i Bones, 2006).

Osnovna zadaća svakog učitelja u inkluzivnom procesu je jasna operacionalizacija inkluzije na razini razrednog konteksta, pri čemu termin "uključenost u sustav redovnog školovanja" podrazumijeva aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnim procesima (Karamtić Brčić, 2012). Tako Ivančić i Stančić (2013, str. 144) s pravom naglašavaju da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva "oblikovanje poticajnih, raznovrsnih odgojnih sredina koje raznovrsnošću obrazovnih aktivnosti i njima protkanih socijalnih odnosa omogućavaju stjecanje raznolikih socijalnih iskustava učenika. Razvoj učenikove osobnosti podrazumijeva potpunu uključenost u ono što se uči i suradnju s drugima, a njegovo učenje potiče se određenim kurikulumom i kurikulumskim aktivnostima te s osobnim iskustvima koje učenik tim aktivnostima stječe."

Stoga ne iznenađuje da se upravo obrazovanje učitelja ističe kao iznimno značajna komponenta osiguravanja uspješnosti inkluzivnog procesa (Hemmings i Woodcock, 2011), pri čemu se otvaraju brojne rasprave o potrebnim vrijednostima, stavovima, sposobnostima, vještinama i znanjima inkluzivnih učitelja (Forlin i Chambers, 2011) i nastoje iznaći primjereni oblici inicijalnog obrazovanja učitelja za inkluzivnu praksu. *Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba* (2012) definira četiri temeljne vrijednosti koje su neophodne za inkluzivno obrazovanje. To su: vrednovanje različitosti učenika (pri čemu se različitosti doživljavaju kao izvor i sredstvo obrazovanja), podržavanje svih učenika (pri

čemu učitelji imaju visoka obrazovna očekivanja od svih učenika), suradnja (koja podrazumijeva timski rad) i kontinuirani osobni profesionalni razvoj (u kontekstu cjeloživotnog učenja). Na taj se vrijednosni okvir nadovezuju kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje koje obuhvaćaju znanja i razumijevanje (npr. politički, zakonski i strukturni kontekst, ključna načela i dimenzije socio-kulturne različitosti), komunikacijske vještine (u odnosima s učenicima, roditeljima, kolegama), sposobnost motiviranja svih učenika na učenje, sposobnost upravljanja konfliktnim situacijama, poučavanje učenika nenasilnom rješavanju sukoba, prevencije vršnjačkog nasilja, usmjerenost kreiranju inkluzivnog razrednog ozračja i poučavanja te druge kompetencije (Vijeće Europe, 2009).

Forlin (2012) kvalitetnije pozicioniranje inkluzivnih tema u inicijalnom obrazovanju učitelja za inkluzivnu praksu grupira u tri osnovna smjera. Prvu skupinu čine države koje su usmjerene na ponovno vrednovanje postojećih modela obrazovanja učitelja i promjene studijskih programa koje će bolje odgovoriti potrebama suvremenog školstva, dok su u drugoj skupini države u kojima učiteljska profesija postaje tzv. "regulirana" profesija pri čemu su minimalne kompetencije definirane zakonom, a visoka učilišta su ih obvezna osigurati. U trećoj skupini država inicijalno obrazovanje učitelja je usko vezano uz cjeloživotno obrazovanje, pa su učitelji u prvim godinama radnog iskustva obvezni unaprijediti svoje početne kompetencije, što uključuje i kompetencije u području inkluzivnog obrazovanja.

Sharma i Loreman (2014), temeljem analize kulture učiteljskih fakulteta u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, ukazuju na znatnu podzastupljenost različitosti (npr. nastavnici različitog nacionalnog i kulturalnog porijekla, različite seksualne orijentacije i nastavnici s invaliditetom u strukturi osoblja fakulteta iznimno su slabo zastupljeni). Na to se nadovezuju razmjerno homogena skupina studenata učiteljskih fakulteta, studijski programi koji su uglavnom usmjereni standardnim, prosječnim učenicima i drugi kontekstualni čimbenici visokoškolskog obrazovanja. Istodobno, inkluzivno usmjerenje obrazovnih sustava zahtijeva obrazovanje učitelja koje će ih pripremiti za poučavanje u suvremenim inkluzivnim razredima.

Sve navedeno rezultira činjenicom da su učenici s teškoćama u razvoju u odnosu na standardno razvijene učenike češće izloženi ravnodušnosti ili odbacivanju od strane učitelja pa postižu niže obrazovne rezultate (Cook i sur., 2007). Utvrđeno je, nadalje, da kvalitetnije obrazovanje učitelja u području pedagogije koje uključuje praktična iskustva u poučavanju pridonosi boljoj pripremljenosti učitelja za inkluzivno obrazovanje (Boe i sur., 2007).

Istraživanja primjerenosti inicijalnog obrazovanja učitelja za inkluzivnu praksu u hrvatskom okruženju su relativno rijetka. Zrilić i Brzoja (2013) su analizirale razlike u mišljenjima i stavovima učitelja i studenata učiteljskog studija o inkluziji učenika s teškoćama u redovni sustav školovanja te o njihovu osjećaju kompetentnosti. Autorice utvrđuju da studenti završne godine studija u usporedbi s učiteljima iskazuju povoljnije stavove i višu razinu kompetencija za inkluzivnu praksu. Skočić Mihić i sur. (2014) istraživale su samoprocjenu kompetencija studenata učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i utvrdile da formalno obrazovanje iz inkluzivne pedagogije povećava kognitivnu kompetentnost studenata koja pridonosi većoj sigurnosti i emocionalnoj spremnosti studenata za rad u inkluzivnoj nastavi.

Vican (2013) je istraživala elemente inkluzivne kulture škole na nacionalnom uzorku od 1952 učenika šestih i osmih razreda osnovne škole i utvrdila da mlađi učenici percipiraju inkluzivnost u školi razvijenijom od starijih učenika, da učenici s najnižim školskim uspjehom percipiraju inkluzivnost u školi pozitivnije od učenika koji su na kraju školske godine postigli viši uspjeh, te da učenici iz sjeverne Hrvatske, Slavonije, Like i Banovine pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika koji pohađaju školu u gradu Zagrebu. Autorica kao ometajuće čimbenike u stvaranju inkluzivne kulture škole nalazi u predmetno-sadržajnoj usmjerenosti u školi, niskoj razini međupredmetne povezanosti, nedostatku vremena za odgojni rad zbog opterećenja nastavnim planom i programom te u pritisku zbog vanjskog vrednovanja i općenito učestalih testiranja učenika u školi.

Jasno je, obrazovna inkluzija pretpostavlja promjene na svim razinama odgoja i obrazovanja, uključujući i sustav visokog školstva.

METODE ISTRAŽIVANJA

Istraživački kontekst

Kvalitetno obrazovani učitelji osnovna su poluga razvoja svakog, pa i hrvatskog društva. Poznato je, školski sustav je u svim razvijenim zemljama najveći društveno djelatni sustav, okuplja i obuhvaća izravno i neizravno najbrojniju populaciju, za njega se u vodećim razvijenim zemljama izdvaja više novca nego za bilo koju drugu društvenu aktivnost (Mijatović, 1996). Upravo se pomoću obrazovnog sustava izravno i neizravno djeluje na smjer, izmjenu i razvoj svekolikih socijalnih, kulturnih i gospodarskih pitanja *pro futuro*, uključujući i razinu inkluzivnosti svake zajednice.

U Hrvatskoj se od 2005. godine, implementacijom Bolonjskog procesa u visoko obrazovanje, učitelji školuju na sveučilišnoj razini u sklopu studijskih programa koji se realiziraju na šest sveučilišta (u Osijeku, Puli, Rijeci, Splitu, Zadru i Zagrebu). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu među njima ima najdulju tradiciju obrazovanja učitelja (od 1919. godine), a prema broju upisanih studenata predstavlja najveću visokoškolsku ustanovu za obrazovanje učitelja.

Učiteljski su studiji ustrojeni prema modelu 0 + 5, što znači da integriraju preddiplomsku i diplomsku razinu. Završetkom studija stječe se 300 ECTS bodova. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu realiziraju se dva studijska programa kojima se stječe akademski naziv magistra primarnog obrazovanja. To su:

- *Program Učiteljskog studija s engleskim/njemačkim jezikom* čijim se završetkom stječu kompetencije potrebne za cjelovit odgoj i obrazovanje djece mlađe školske dobi (1. – 4. razred osnovne škole) prema organizacijskom načelu razredne nastave te za izvođenje nastave engleskog ili njemačkog jezika u cjelokupnoj osnovnoj školi.
- *Program Učiteljskog studija s modulima* čijim se završetkom stječu kompetencije za rad u prvom ciklusu osnovne škole (prva četiri razreda), dok im kompetencije stečene u sklopu pojedinih modula omogućuju sudjelovanje u izvođenju nastave iz pojedinih predmeta u višim razredima osnovne škole (5. - 8. razred).

Prema tome, osnovne razlike između dva studijska programa učiteljskog studija ogledaju se u kompetencijama za poučavanje jednog stranog jezika (koju stječu studenti studija sa stranim jezikom) i u kompetencijama za odgoj i obrazovanje učenika mlađe i starije osnovnoškolske dobi. Pri tome studenti učiteljskog studija sa stranim jezikom stječu kompetencije za rad u cijeloj osnovnoj školi, a studenti studija s modulima za rad u razrednoj nastavi.

Priprema studenata za inkluzivno obrazovanje u oba se studijska programa poglavito realizira u sklopu jednosemestralnog kolegija na trećoj godini studija koji u studijskom programu s modulima nosi 4, a u studijskom programu s usmjerenjem 3 ECTS boda. Tijekom tog razdoblja, studente se nastoji osposobiti za:

- definiranje elemenata, pretpostavki i društvenog značaja odgojno-obrazovne inkluzije
- obrazlaganje uloge učitelja u kreiranju i razvijanju inkluzivnih odgojno-obrazovnih okruženja (temeljem suvremenih pedagoških, psiholoških i eklektičkih teorija)
- opisivanje djelokruga rada pojedinih pomažućih profesija u ostvarivanju edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija
- razvoj inkluzivne i suradničke klime u razrednim odjelima i školama
- objašnjenje etiološke osnove i fenomenologije socijalizacijskih teškoća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
- uočavanje, prepoznavanje i zadovoljenje posebnih odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama u razvoju, problemima u ponašanju i drugih manjinskih skupina učenika
- sudjelovanje u timskom radu u sklopu edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija i kritičku analizu socijalnih okolnosti u kontekstu ostvarivanja prava djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na najbolje moguće obrazovanje.

Radi se o iznimno zahtjevnom kolegiju čiji bi ishodi učenja bili neostvarivi bez nadovezivanja na obrazovne sadržaje koji se poučavaju u drugim kolegijima u sklopu studijskih programa, poglavito pedagoško-psihološke i metodičke skupine predmeta.

Istraživanje je provedeno u sklopu znanstvenog projekta "Čimbenici kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije" koje je realizirano na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu uz potporu Sveučilišta u Zagrebu i odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Svrha projekta bila je otvoriti proces multidisciplinarnog istraživanja inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u hrvatskim školama, kao doprinos razvoju modela obrazovne inkluzije temeljene na pokazateljima uspješnosti koji bi u konačnici školski sustav u većoj mjeri usuglasili s odgojno-obrazovnim potrebama djece s teškoćama.

Istraživanje je realizirano 2013./2014. akademske godine, a podaci su prikupljeni krajem zimskog i početkom ljetnog semestra, odnosno u siječnju, veljači i ožujku 2014. godine. Sudionici istraživanja anonimno su ispunjavali opsežniji mjerni instrument, uz vođenje suradnika na znanstvenom projektu.

Ciljevi i hipoteza istraživanja

Budući da je hrvatski obrazovni sustav snažno orijentiran ka inkluzivnom obrazovanju (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije i dr.), inicijalno obrazovanje učitelja moralo bi osigurati stjecanje kompetencija koje će učitelje osposobiti za poučavanje svih učenika, uključujući i učenike s teškoćama u razvoju.

Stoga istraživanje koje je prikazano u ovom radu ima dva cilja. Prvi se odnosi na analizu mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u tri faze njihova inicijalnog obrazovanja i zaposlenih učitelja u hrvatskim osnovnim školama o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Drugi se cilj odnosi na utvrđivanje razlika u mišljenjima četiri skupine ispitanika (studenti prve, treće i pete godine studija te zaposleni učitelji) o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama.

U istraživanju se polazi od hipoteze da postoje statistički značajne razlike u mišljenjima tri skupine studenata i učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hipoteza je postavljena temeljem rezultata ranije provedenih istraživanja (Boe i sur., 2007; Hsien i sur., 2009; Forlin i Chambers, 2011; Zrilić i Brzoja, 2013; Skočić-Mihić i sur., 2014) pa se očekuje pozitivnije mišljenje o obrazovnoj

inkluziji učenika s teškoćama studenata završne godine studija u odnosu na mlađe studente i zaposlene učitelje.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku 773 studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i učitelja zaposlenih u hrvatskim osnovnim školama. Sudionici istraživanja bili su studenti prve (187 ili 24,2%), treće (215 ili 27,5%) i pete (198 ili 25,6%) godine studija te učitelji zaposleni u osnovnim školama u Varaždinskoj, Zagrebačkoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji i gradu Zagrebu (173 ili 22,4%). Opisana struktura uzorka istraživanja omogućuje praćenje doprinosa stečenih kompetencija i iskustva u području inkluzivnog obrazovanja, budući da se studenti prve godine nalaze na početku obrazovanja za učiteljsku profesiju i nemaju specifičnih kompetencija u ovom području, dok su studenti treće godine stekli određene kompetencije studiranjem kolegija Inkluzivna pedagogija. Studenti pete godine nalaze se u završnoj fazi inicijalnog obrazovanja pa su stekli znanja, vještine i sposobnosti kojima su namijenjeni kolegiji obuhvaćeni studijskim programom. Subuzorak učitelja čine učitelji koji su se školovali prema različitim studijskim programima, ali imaju iskustva u obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u razvoju (prosječno radno iskustvo iznosi 6 godina). U uzorku učitelja je 50 (28,9%) učitelja razredne i 123 (71,1%) učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi. Učitelji razredne i predmetne nastave su istraživanju tretirani kao jedan subuzorak jer je t-testom utvrđeno da među njima ne postoji statistički značajna razlika u mjerenim mišljenjima o inkluziji učenika s teškoćama iskazanim u ekstrahiranim faktorima Skale. U uzorku prevladavaju osobe ženskog spola koje čine 93,4% ukupnog uzorka, dok je ispitanika muškog spola svega 6,6%.

Mjerni instrument

Dio istraživanja koje je prikazano u ovom radu temelji se na podacima prikupljenim mjernim instrumentom *Skala mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama* koji je konstruiran za potrebe projekta temeljem prilagodbe ranije formirane Skale

Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (Antonak i Larrivee, 1995). Radi se o skali koja omogućuje mjerenje općih stavova učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Originalnu skalu razvili su Larrivee i Cook (1979, prema Monsen, Frederickson, 2004), a sastojala se od 30 čestica koje mjere sljedećih pet faktora: opći stav prema inkluzivnoj filozofiji (npr. *Učenike s teškoćama uvijek treba uključivati u redovne škole.*), ponašanje učenika s teškoćama u razredu (npr. *Ponašanje učenika s teškoćama služi kao loš primjer ostalim učenicima.*), procjena sposobnosti poučavanja učenika s teškoćama (npr. *Inkluzija učenika s teškoćama zahtijeva intenzivno dodatno obrazovanje učitelja.*), vođenje razreda u koje su uključeni učenici s teškoćama u razvoju (npr. *Inkluzija učenika s teškoćama zahtijeva značajnije promjene u vođenju razreda.*) te obrazovni i socijalni napredak učenika s teškoćama (npr. *Inkluzija učenika s teškoćama doprinosi razvoju njihovih socijalnih vještina.*). Revidirana skala sastoji se od 25 čestica i obuhvaća četiri faktora: (1) dobiti od inkluzije; (2) vođenje inkluzivnih razreda, (3) procjena sposobnosti poučavanja učenika s teškoćama i (4) specijalno nasuprot inkluzivnom obrazovanju (Antonak i Larrivee, 1995).

Monsen i sur. (2015) testirali su revidiranu skalu i utvrdili da ona sadržava četiri subskale: (1) problemi inkluzije učenika s teškoćama, (2) socijalna dobit svih učenika od inkluzije djece s teškoćama, (3) posljedice inkluzije na praksu učenja i poučavanja i (4) posljedice uvažavanja posebnih odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama.

U ovom je istraživanju primijenjena revidirana *Skala mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama* u kojoj je zadržano 23 čestica. Uz svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertovog formata s pet verbaliziranih skalnih točaka, pri čemu procjena 1 podrazumijeva potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje s pripadajućom tvrdnjom. Iz revidirane skale izuzete su dvije čestice koje su negativno formulirane, budući da u hrvatskom jeziku nije uobičajeno korištenje dvostruke negacije (radi se o česticama *“Inkluzija učenika s teškoćama neće promovirati njihovu socijalnu samostalnost.”* i *“Učenici s teškoćama neće monopolizirati vrijeme i pažnju učitelja.”*). Metrijske karakteristike ove skale prikazane su u poglavlju Rezultati.

Podaci prikupljeni Skalom mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama ponajprije su podvrgnuti faktorskoj analizi s Varimax rotacijom. Po definiranju ekstrahiranih faktora, izračunate su srednje vrijednosti pojedinih skupina ispitanika na pojedinim faktorima, nakon čega je pomoću ANOVE i Scheffe-ovog testa izračunata i analizirana statistička značajnost razlika u mišljenjima pojedinih skupina ispitanika. Sve obrade izvršene su u programu SPSS.

REZULTATI

Čestice *Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama* imaju zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Prosjeci rezultata ukupnog uzorka ispitanika na česticama kreću se u rasponu od 1,81 do 4,47, a standardne devijacije čestica kreću se u rasponu od 0,713 do 1,192. S obzirom na raspon odgovora ispitanika od 1 do 5, sve čestice pokazuju zadovoljavajući varijabilitet. On je najmanji na čestici *“Inkluzija učenika s teškoćama omogućava ostalim učenicima u razredu razumijevanje i prihvaćanje različitosti.”*, a najveći na čestici *“Održavanje discipline u razredu u kojem je učenik s teškoćama teže je nego u razredu bez takvih učenika”*. Korelacija čestica s ukupnim rezultatom na Skali su niske do srednje i kreću se u rasponu od 0,080 do 0,495. Sve su korelacije statistički značajne ($p \leq 0,05$).

Radi utvrđivanja pouzdanosti Skale, provedena je faktorska analiza glavnih komponenata s Varimax rotacijom. Bartlettovim i Kaiser-Meyer-Olkin testom prikladnosti utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO=0.884$; Bartlettov test sfericiteta=3633,099; $df=253$; $p=.000$). Sukladno Guttman-Kaiserovom kriteriju, ekstrahirano je četiri faktora (tablica 1) koji zajedno objašnjavaju 46,2% varijance.

S prvim faktorom visoko su korelirane tvrdnje koje se sadržajno odnose na pozitivne stavove o doprinosu obrazovne inkluzije akademskom i socijalnom napretku učenika s teškoćama, na što se nadovezuje procjena primjerene obrazovnosti učitelja za poučavanje učenika s teškoćama. Faktorska opterećenja kreću se od .436 do .680, a pouzdanost ovog faktora iznosi $\alpha = 0,694$. Radi se o faktoru *procjene dobiti inkluzije za učenike s teškoćama*.

Šest tvrdnji koje su korelirane s drugim faktorom odnose se na emocionalne, ponašajne i socijalizacijske teškoće učenika s teškoćama ako pohađaju školu sa standardno razvijenim vršnjacima. Faktorska opterećenja kreću se od .409 do .625, a pouzdanost ovog faktora iznosi $\alpha = 0.718$. Faktor je nazvan *procjene problema učenika s teškoćama u inkluzivnom okruženju*.

S trećim faktorom korelirane su tvrdnje kojima se propituje doprinos uključivanja učenika s teškoćama ukupnoj kvaliteti obrazovanja i razrednog ozračja. Pouzdanost trećeg faktora iznosi $\alpha = .632$, a opterećenja se kreću od ,483 do ,669. Sukladno sadržaju tvrdnji ovaj faktor je nazvan faktorom *procjene dobrobiti inkluzije za sve učenike*.

U četvrtom se faktoru grupiralo 6 tvrdnji koje opisuju probleme učitelja ako su u razredu uključeni učenici s teškoćama, s posebnim naglaskom na posebnosti koje učenici s teškoćama iziskuju u odnosu na vođenje razreda i probleme nedovoljne educiranosti učitelja za vođenje inkluzivnih razreda. Faktorska opterećenja kreću se od .456 do .642, a pouzdanost ovog faktora iznosi $\alpha = 0,683$. Faktor je nazvan faktorom *procjene utjecaja teškoća na vođenje razrednog odjela*.

Ukratko, struktura faktora dobivena na uzorku studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja u hrvatskim osnovnim školama razmjerno je podudarna faktorima koji su utvrđeni u ranijim istraživanjima, s određenim razlikama u rasporedu i

Tablica 1. *Eksploratorna faktorska struktura Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama (matrica faktorskog obrasca) i pripadajući Cronbachovi α koeficijenti subskala*

Tvrdnje	Komponente			
	1	2	3	4
1. Učenici s teškoćama se najbolje razvijaju ako su u razredu zajedno s učenicima bez teškoća.	,646			
2. Zajedničko obrazovanje učenika s i bez teškoća najbolje je za akademsko napredovanje učenika s teškoćama.	,680			
3. Učitelji su dovoljno obrazovani za rad s učenicima s teškoćama.	,436			
4. Učenici s teškoćama brže uče ako su u razredu s učenicima bez teškoća.	,667			
5. Učenike s teškoćama uvijek treba uključivati u redovne škole.	,678			
6. Učenik s teškoćama će u razredu s učenicima bez teškoća manifestirati probleme u ponašanju.		,526		
7. Ponašanje učenika s teškoćama služi kao loš primjer ostalim učenicima.		,409		
8. Učenici s teškoćama zbunjuju ostale učenike u razredu.		,547		
9. Inkluzija ima nepovoljan utjecaj na emocionalni razvoj učenika s teškoćama.		,625		
10. Poučavanje učenika s teškoćama je bolje ako ga provode rehabilitatori, a ne učitelji.		,458		
11. Obrazovanje u posebnom razredu je bolje za emocionalni i socijalni razvoj učenika s teškoćama.		,607		
12. Učenici bez teškoća će socijalno izolirati učenike s teškoćama.		,562		
13. Većina učenika s teškoćama uložiti će primjeren trud u vlastito obrazovanje.			,533	
14. Inkluzija učenika s teškoćama omogućava ostalim učenicima u razredu razumijevanje i prihvaćanje različitosti.			,669	
15. Inkluzija učenika s teškoćama potiče njihovo prihvaćanje od strane ostalih učenika.			,554	
16. Inkluzija učenika s teškoćama doprinosi razvoju njihovih socijalnih vještina.			,483	
17. Učenik s teškoćama djeluje pozitivno na ostale učenike u razredu.			,526	
18. Inkluzija učenika s teškoćama zahtijeva intenzivno dodatno obrazovanje učitelja.				,550
19. Dodatna potreba za pažnjom učenika s teškoćama ide na štetu ostalih učenika u razredu.				,456
20. Inkluzija učenika s teškoćama zahtijeva značajnije promjene u vođenju razreda.				,642
21. Održavanje discipline u razredu u kojem je učenik s teškoćama teže je nego u razredu bez takvih učenika.				,571
22. Učitelj tijekom nastave troši većinu vremena na učenike s teškoćama.				,509
23. Ponašanje učenika s teškoćama u razredu zahtijeva više učiteljevog strpljenja od ponašanja ostalih učenika.				,596
Karakterističan korijen	2,87	2,84	2,48	2,43
% objašnjene varijance	12,49	12,36	10,81	10,59
Cronbachovi α koeficijenti	,694	,718	,632	,683

sadržaju faktora. Ta se razlika ponajprije ogleda u grupiranju nekoliko aspekata obrazovne inkluzije u općenitiji faktor. Tako faktor 'dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama' obuhvaća čestice faktora 'obrazovni i socijalni napredak učenika s teškoćama' (Monsen i Frederickson, 2004) te faktora 'specijalno nasuprot inkluzivnom obrazovanju' (Antonak i Larrivee, 1995). Faktor 'problemi učenika s teškoćama' subsumira faktore 'problemi inkluzije učenika s teškoćama' (Monsen i sur., 2015) i 'ponašanje učenika s teškoćama u razredu' (Monsen i Frederickson, 2004). Faktor 'dobrobit inkluzije za sve učenike' podudaran je faktorima 'dobiti od inkluzije' (Antonak i Larrivee, 1995), 'socijalna dobit svih učenika od inkluzije djece s teškoćama' (Monsen i sur., 2015) i 'opći stav prema inkluzivnoj filozofiji' (Monsen i sur., 2015). Četvrti faktor ekstrahiran ovim istraživanjem, nazvan 'utjecaj teškoća na vođenje razrednog odjela', obuhvaća čestice koje su se u ranijim istraživanjima grupirala u brojne specifičnije faktore (npr. posljedice inkluzije na praksu učenja i poučavanja, vođenje inkluzivnih razreda i sl.). Razlike u strukturi faktora posljedica su promjena u sadržaju primijenjene skale (manji broj čestica) i specifičnosti uzorka na kojem je primijenjen (u ovom su istraživanju skalu popunjavali studenti, dok su u

ostalim istraživanjima ispitanici bili samo učitelji).

Svojstva ekstrahiranih faktora ipak su pogodna za daljnje analize, a opisuju mišljenje ispitanika o inkluzivnom obrazovanju koje se odnose na procjenu dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama, procjenu problema učenika s teškoćama u inkluzivnom okruženju, procjenu dobrobiti inkluzije za sve učenike i procjenu utjecaja teškoća na vođenje razrednog odjela.

Logično, faktori su međusobno visoko povezani pri čemu visoki rezultat na prvom i trećem faktoru upućuje na nizak rezultat na drugom i četvrtom faktoru (tablica 2). Drugim riječima, uočavanje dobrobiti obrazovne inkluzije umanjuje usmjerenost na probleme i specifičnosti učenika s teškoćama koji otežavaju učenje i poučavanje.

Standardne devijacije srednjih vrijednosti rezultata pojedinih skupina ispitanika na ekstrahiranim faktorima pokazuju da su sve skupine ispitanika razmjerno homogene, pa srednje vrijednosti valjano prezentiraju odnos ispitanika prema inkluzivnom obrazovanju (tablica 3).

Kao što je ranije navedeno, analiza varijance mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave nije dovela do statistički značajnih razlika. F-omjeri

Tablica 2. Korelacije među faktorima Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama

Faktori	Komponente			
	1	2	3	4
DOBROBIT INKLUZIJE ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA (1. faktor)	1	-,327**	,581**	-,232**
PROBLEMI UČENIKA S TEŠKOĆAMA (2. faktor)		1	-,416**	,525**
DOBROBIT INKLUZIJE ZA SVE UČENIKE (3. faktor)			1	-,242**
UTJECAJ TEŠKOĆA NA VOĐENJE RAZREDNOG ODJELA (4. faktor)				1

** $p < ,001$

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji i statistička značajnost razlika u faktorima Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama među ispitanicima (F-omjer)

FAKTORI	Dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama		Problemi učenika s teškoćama		Dobrobit inkluzije za sve učenike		Utjecaj teškoća na vođenje razrednog odjela	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Skupina ispitanika								
Studenti 1. godine (n = 187)	3,40	,590	2,55	,589	4,01	,562	3,32	,586
Studenti 3. godine (n = 215)	3,63	,523	2,15	,575	4,17	,461	3,18	,550
Studenti 5. godine (n = 198)	3,19	,561	2,57	,630	3,81	,497	3,57	,545
Učitelji (n = 173)	2,99	,702	2,77	,744	3,65	,800	3,67	,684
F-omjer	39,104		31,735	26,733	26,037			
Značajnost	,000	,000	,000	,000				

M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija

Tablica 4. Razlike među skupinama ispitanika u rezultatima na faktorima Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama (Scheffe-ov test)

Faktor	Skupina ispitanika	Studenti 1. godine	Studenti 3. godine	Studenti 5. godine
Dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama	Studenti 3. godine	.003		
	Studenti 5. godine	,027	,000	
	Učitelji	,000	,000	,045
Problemi učenika s teškoćama	Studenti 3. godine	,000		
	Studenti 5. godine	,989	,000	
	Učitelji	,013	,000	,068
Dobrobit inkluzije za sve učenike	Studenti 3. godine	,076		
	Studenti 5. godine	,035	,000	
	Učitelji	,000	,000	,176
Utjecaj teškoća na vođenje razrednog odjela	Studenti 3. godine	,147		
	Studenti 5. godine	,003	,000	
	Učitelji	,000	,000	,635

razlika u mišljenjima učitelja s obzirom na radno mjesto ekstrahiranim faktorima kreću se od 0,002 do 0,748¹, a f-omjer razlika s obzirom na radni staž iznosi 1,374 (p = 0,243). Navedeni pokazatelji omogućuju tretiranje ove skupine ispitanika kao homogenog skupa.

Vrijednosti aritmetičkih sredina prikazanih u tablici 3 upućuju na zaključak da najpovoljnije stavove prema inkluzivnom procesu iskazuju studenti 3. godine učiteljskog studija, dok su najnepovoljnija mišljenja uočljiva u skupini učitelja. Takav zaključak proizlazi iz činjenice da studenti treće godine (neposredno nakon odslušanog kolegija Inkluzivna pedagogija) postižu najviše rezultate na faktorima procjene dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama i sve učenike, a najniže rezultate na faktorima procjene problema i utjecaja učenika s teškoćama na vođenje razrednih odjela. Pritom u procjeni dobrobiti inkluzije prosječno iskazuju mišljenje koje upućuje na slaganje s ponuđenim tvrdnjama, u procjeni problema učenika s teškoćama prosječno iskazuju neslaganje s ponuđenim tvrdnjama, dok u procjeni utjecaja teškoće učenika na vođenje razrednog odjela iskazuju neodlučnost.

Mišljenja studenata prve godine u pravilu upućuju na neodlučnost, uz višu razinu prepoznavanja moguće dobrobiti inkluzije za standardno razvijene učenike. Neutralnosti naginju i mišljenja studenata pete godine koji dobrobiti inkluzije uočavaju rjeđe no što je to slučaj sa studentima treće i prve godine.

S druge strane, zaposleni učitelji postižu najniže vrijednosti na faktorima procjene dobrobiti inkluzije, a najviše na faktorima procjene teškoća koje inkluzivno obrazovanje nosi sa sobom.

Vrijednost i statistička značajnost F-omjera ukazuje na zaključak da su dobivene razlike u mišljenjima o inkluziji učenika s teškoćama među analiziranim skupinama ispitanika statistički značajne (tablica 3).

O razlikama među pojedinim skupinama ispitanika na faktorima mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama informira nas statistička značajnost Scheffe-ovog testa (tablica 4).

Iz podataka prikazanih u tablici 4 proizlazi da se mišljenja studenata treće godine učiteljskog studija statistički značajno razlikuju na svim analiziranim faktorima od mišljenja studenata 5. godine i zaposlenih učitelja, dok se od mišljenja studenata 3. i 1. godine razlikuju kada se radi o procjenama dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama i problema učenika s teškoćama.

Studenti prve godine dijele statistički značajno različita mišljenja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama od zaposlenih učitelja, što je vidljivo na svim analiziranim faktorima.

Između studenata 5. godine učiteljskog studija i zaposlenih učitelja blage razlike u mišljenjima postoje samo u pogledu procjene dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama, a značajne razlike

1 $F_1 = ,103, p = ,748; F_2 = ,002, p = ,964; F_3 = 752, p = ,387; F_4 = ,101, p = ,751$

dobivene su u usporedbi mišljenja studenata 1. i 5. godine o dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama i za sve učenike, kao i u procjeni utjecaja teškoća na vođenje razrednog odjela.

Pri tom su, podsjetimo, mišljenja studenata prve i treće godine znatno povoljnija no što je to slučaj s mišljenjima studenata pete godine i zaposlenih učitelja.

RASPRAVA

Rezultati istraživanja mišljenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, uopćeno uzevši, ukazuju na nedovoljnu pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje, što se posebno ogleda u razlikama u mišljenjima studenata 3. i 5. godine učiteljskog studija, u sva četiri mjerena aspekta inkluzije (dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama, problemi učenika s teškoćama, dobrobit inkluzije za sve učenike i utjecaj teškoća učenika na vođenje razrednog odjela). Pri tome su mišljenja studenata 3. godine (neposredno nakon odslušanog kolegija Inkluzivna pedagogija) znatno povoljnija od mišljenja studenata završne godine studija, dok su mišljenja studenata 5. godine studija i zaposlenih učitelja razmjerno ujednačena. Usporedba mišljenja studenata 1. godine, na samom početku inicijalnog obrazovanja, i ostalih skupina ispitanika, upućuje na izraženiju neutralnost mišljenja.

Tako i ovo istraživanje doprinosi ranije utvrđenoj nedovoljnoj educiranosti učitelja za inkluzivnu praksu (Dingle i sur., 2004; Richards i Clough, 2004) te potvrdi pozitivnog utjecaja educiranosti o obrazovnoj inkluziji na afirmativne stavove o uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole i razrede, na koje se nadovezuje i viša razina spremnosti učitelja za prilagodbu poučavanja posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika s teškoćama (Van Reusen i sur., 2001; Igrić i sur., 2014; Skočić-Mihić i sur., 2014 i dr.).

Nedvojbeno je da učitelji tijekom inicijalnog obrazovanja moraju steći više znanja i vještina koje su neophodne za poučavanje sve većeg broja učenika s različitim teškoćama u redovnim razrednim odjelima. Sudeći prema rezultatima ovog istraživanja, također je neophodno da studijski programi namijenjeni inicijalnom obrazovanju učitelja budu

u većoj mjeri usklađeni s izazovima učiteljske profesije u suvremenim inkluzivnim odgojno-obrazovnim uvjetima, budući da je posredno utvrđena nedovoljna zastupljenost inkluzivne komponente studijskih programa inicijalnog obrazovanja učitelja. Navedeno proizlazi iz mišljenja studenata završne godine učiteljskog studija koja su u odnosu na mišljenja studenata izraženih neposredno nakon studiranja kolegija Inkluzivna pedagogija znatno nepovoljnija.

U tom smislu, Richards i Clough (2004) upozoravaju na razmimoilaženje kolegija učiteljskog studija koji su izrazito usmjereni usvajanju obrazovnih sadržaja, uz zanemarivanje odgojno-obrazovnih procesa koji uvažavaju različitosti. O neprimjerenosti inicijalnog obrazovanja inkluzivnoj praksi izvještavaju i drugi autori, a Garner (2000) osobito naglašava izostanak nacionalnih okvira koji bi osigurali da inicijalno obrazovanje učitelja pridonosi razvoju refleksivnih praktičara koje je neophodno za inkluzivnu praksu i upućuje na potrebu ozbiljnog promišljanja promjena u kurikulumima učiteljskih fakulteta na međunarodnoj i na nacionalnim razinama.

Suprotno postojećoj praksi, inicijalno bi obrazovanje učitelja trebalo pridonijeti pripremi učitelja za različitost u svim kurikularnim temama. Rodriguez (2012) inkluzivnog učitelja opisuje kao obrazovnog stručnjaka koji je predan svojoj zajednici, prepoznaje različitosti i uvažava ih u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnih aktivnosti, a svojom kreativnošću sudjeluje u kolektivnom učenju. Autor ističe sedam iznimno važnih komponenti inicijalnog obrazovanja učitelja. To su (Rodriguez, 2012):

- *socijalni aspekti obrazovanja*, što podrazumijeva razumijevanje povezanosti škole sa zajednicom, utjecaja različitih ekoloških sustava na proces obrazovanja učenika i važnosti sudjelovanja i suradnje svih dionika zajednice u inkluzivnom procesu
- *kvaliteta*, jednakost i ravnopravnost, što podrazumijeva prepoznavanje individualnih razlika učenika i njihovo povezivanje s primjenom različitih strategija učenja i poučavanja
- *suradnički rad i učenje*, što podrazumijeva komunikacijske vještine za timski rad u

kojem se izmjenjuju znanja i iskustva, donose zajedničke odluke i djeluje u stalnom unaprjeđivanju inkluzivnosti škola

- *sposobnost dijaloga*, poglavito u kontekstu provedbe akcijskih istraživanja i mogućnosti uvažavanja različitih pogleda na inkluzivno učenje i poučavanje
- *kontekstualizirana profesionalna praksa* koja upućuje na potrebu kvalitetnijeg povezivanja praktičnog iskustva, teorijskih objašnjenja i znanstvene utemeljenosti inkluzivne prakse
- *inkluzivnost svih programa obrazovanja učitelja*, neovisno o tome radi li se o učiteljima koji se školuju za rad u osnovnoj ili srednjoj školi, ili za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a koja je prepoznatljiva u dijeljenju inkluzivne filozofije i ujednačenih kompetencija za inkluzivno obrazovanje
- *savjetovanje i mentorstvo* koje podrazumijeva sudjelovanje iskusnih inkluzivnih učitelja u inicijalnom obrazovanju učitelja.

Pitanje je u kojoj su mjeri opisani sadržaji uključeni u studijske programe učiteljskih studija na hrvatskim učiteljskim fakultetima. Sudeći prema razmjerno nepovoljnim mišljenjima zaposlenih učitelja i studenata završne godine učiteljskih studija o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, postoji znatan prostor za njihovo usavršavanje. Ovim je istraživanjem, naime, utvrđeno da zaposleni učitelji manje od studenata uočavaju dobrobit inkluzije, a više su usmjereni na isticanje teškoća koje inkluzivno obrazovanje nosi sa sobom. Istodobno, studenti završne godine studija dobiti inkluzije uočavaju rjeđe nego ostali studenti.

Naše je mišljenje da je u promišljanju promjena studijskih programa inicijalnog obrazovanja učitelja nužno postići društveni konsenzus u odnosu na pet ključnih dimenzija. To su: (a) definiranje ishoda učenja i načela obrazovanja, (b) operacionalizacija pedagoških i administrativnih planova djelovanja unutar obrazovnog sustava, (c) osiguravanje koherentnosti i konzistentnosti planova u odnosu na željene ciljeve i svrhu obrazovanja, (d) osmišljavanje načina vođenja i podržavanja profesionalnog razvoja učitelja i (e) prilagodba sustava obrazovanja kako bi on u većoj mjeri uvažavao različitosti (Operti i sur., 2012). Ove su dimenzije obrazovanja važne jer inkluzija ne podrazumijeva

va raslojavanje i razvoj diferenciranih obrazovnih programa i modela obrazovanja, već iskorak prema univerzalnom kurikulumu u kojem proces učenja i poučavanja od samog početka uzima u obzir različitosti potreba svih učenika. Takav bi kurikulum zamijenio dosadašnje planiranje nastave koje je prilagođeno prosječnim učenicima, uz individualizaciju ili prilagodbu sadržaja učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Radi se o vrlo ambicioznom cilju kojeg će, nadamo se, potaknuti realizacija *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, 2014) koja predviđa znatne promjene hrvatskog obrazovnog sustava, uključujući i licenciranje učitelja kojem prethodi pripravništvo učitelja – početnika. “Licenciranjem se potvrđuje osposobljenost učitelja za samostalan rad, odnosno licenca predstavlja jamstvo za osiguravanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada za sve učenike...” (Vizek Vidović i sur., 2015, str. 77). Uz to, *Strategija* u središte odgojno-obrazovnog procesa stavlja učenika kojemu odgojno-obrazovni sustav osigurava najbolje moguće uvjete i podršku za uspješno učenje i cjelovit osobni razvoj, što uključuje i učenike s teškoćama u razvoju i drugim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U pitanju je orijentacija k osiguravanju odgovarajuće podrške za svakog učenika kako bi, u skladu s vlastitim životnim okolnostima, specifičnim životnim iskustvom i sposobnostima, talentima i interesima, ostvario uspjeh i pripremio se za cjeloživotno učenje. Od ovog ideala nikada ne bismo smjeli odustati.

ZAKLJUČAK

Hipoteza kojom je pretpostavljeno da postoje statistički značajne razlike u mišljenjima tri skupine studenata i učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, pri čemu se očekuje pozitivnije mišljenje o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama studenata završne godine studija u odnosu na mlađe studente i zaposlene učitelje, ovim je istraživanjem potvrđena samo djelomično. Pokazalo se da su mišljenja studenata završne godine učiteljskog studija podudarna razmišljanjima zaposlenih učitelja, a znatno se razlikuju od mišljenja studenata koji su neposredno studirali inkluzivnu pedagogiju. Pri tom su mišljenja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama zaposlenih učitelja i studenata završne

godine učiteljskog studija znatno nepovoljnija u odnosu na studente 3. godine, neposredno nakon studiranja kolegija Inkluzivna pedagogija.

Ovakvi rezultati otvaraju prostor za različite sumnje u uspješnost i opravdanost inkluzivnog obrazovanja, uključujući usklađenost studijskih programa za inicijalno obrazovanje učitelja s potrebama inkluzivne prakse, ali i postojanje različitih prepreka s kojima se učitelji suočavaju u inkluzivnoj praksi, ponajviše zbog suviše standardiziranog i formaliziranog sustava obrazovanja.

Prema tome, smatramo da je povoljnije mišljenje učitelja o inkluziji učenika s teškoćama moguće očekivati nakon što se dogode promjene u oba aspekta hrvatskog školstva, što podrazumijeva i specifičnu edukaciju nastavnika na nastavničkim fakultetima kako bi mogli učinkovito poučavati buduće učitelje inkluzivnoj praksi. Naše je mišljenje da bi većoj razini inkluzivnosti hrvatskih učitelja znatno pridonijelo definiranje učiteljske profesije kao regulirane profesije, što bi sve učiteljske fakultete obvezalo na osiguravanje unaprijed specificiranih ishoda učenja, uz visoku razinu kontrole kvalitete studijskih programa. Tim više, kad je poznato da su učitelji u svakoj zemlji najvažniji izvor obrazovanja. Od ranog i predškolskog, preko osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, kvalificirani i visoko motivirani učitelji od vitalnog su značaja za učinkovito učenje (UNESCO, 2010), budući da kvaliteta obrazovnog sustava ne može

nadmašiti kvalitetu učitelja koji u njemu rade. Taj stav potkrijepljen je i rezultatima novijih istraživanja koja pokazuju da škole mogu značajno pridonijeti postignuću učenika te da je utjecaj učitelja na rezultate učenika značajan. “Utvrđeno je da učenici koji su tijekom školovanja imali uzastopno vrlo djelotvorne učitelje ostvaruju bolje rezultate od komparabilne skupine koja je imala manje uspješne učitelje” (Darling-Hammond i Bransford, 2005, prema Vizek Vidović i sur., 2014, str. 17).

U mnogim zemljama, među kojima je i Hrvatska, nedostatak treniranih učitelja ostaje osnovna prepreka postizanju ciljeva Obrazovanja za sve, osobito u odnosu na marginalizirane društvene skupine (UNESCO, 2010). Pritom u vidu treba imati okolnost da mjera uspješnosti inkluzivnog obrazovanja nije broj djece s teškoćama koja pohađaju redovne škole, već je relevantan pokazatelj inkluzije što i kako djeca uče.

Sudeći prema rezultatima našeg istraživanja, osiguravanje kvalitete inkluzivnog obrazovanja u hrvatskim školama iziskuje još mnogo truda, što podrazumijeva ujedinjavanje svih dionika obrazovnog sustava – od političkih institucija, preko visokoškolskih ustanova za inicijalno i cjeloživotno obrazovanje učitelja, do samih škola u kojima uprava i učitelji najneposrednije svojim profesionalnim djelovanjem filozofiju inkluzivnog obrazovanja pretvaraju u stvarnost ili mit.

LITERATURA:

- Antonak, R.F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 2, 139-149.
- Boe, E.E., Shin, S., Cook, L.H. (2007). Does Teacher Preparation Matter for Beginning Teachers in Either Special or General Education?. *The Journal of Special Education*, 4, 3, 158-170.
- Cook, B.G., Cameon, D.L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 4, 230-238.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*, 42, 4, 407-429. doi: 10.1177/0013124510361852.
- Dingle, M., Falvey, M.A., Givner, Ch.C., Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13, 1, 35-50.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Florian, L., Young, K., Rouse, M. (2010). Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 7, 709-722, doi: 10.1080/13603111003778536.
- Forlin, Ch. (2012). Responding to the Need for Inclusive Teacher Education: Rhetoric or Reality? U: Forlin, Ch. (ur.): *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (str. 3-12), New York: Routledge.
- Forlin, Ch., Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 1, 17-32.
- Garner, Ph. (2000). Pretzel only Policy? Inclusion and the Real World of Initial Teacher Education. *British Journal of Special Education*, 27, 3, 111-116.
- Hemmings, B., Woodcock, S. (2011). Preservice Teachers' Views of Inclusive Education: A Content Analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35, 103-116. doi: 10.1375/ajse.35.2.103.
- Hsien, M., Brown, P.M., Bortoli, A. (2009). Teacher Qualifications and Attitudes toward Inclusion. *Australian Journal of Special Education*, 33, 26-41, doi:10.1375/ajse.33.1.26
- 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.
- Igrić, Lj., Fulgosi Masnjak, R., Lisak, N. (2014). Učenik s teškoćama između škole i obitelji. Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 2, 139-157.
- Karamtić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7, 7, 101-109.
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom UN-a. *Narodne novine*, br. 6/2007; 3/2008; 5/2008.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
- Lambe, J., Bones, R. (2006). Student Teachers' attitudes to Inclusion: Implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 6, 511-527.
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 2, 129-136.
- Mijatović, A. (1996). Usustavljivanje razvoja obrazovanja. *Društvena istraživanja*, 5, 1, 3-22.

- Monsen, J.J., Ewing, D., Bove, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude toward Inclusion Scale. *International Journal of School / Educational Psychology*, 3, 1, 64-71. DOI: 10.1080/21683603.2014.938383
- Monsen, J.J., Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes towards Mainstreaming and their Pupils' Perceptions of their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Operti, R., Brady, J., Duncombe, L. (2012). Interregional Discussions around Inclusive Curriculum and Teachers in Light of the 48th International Conference on Education. U: Forlin, Ch. (ur.): *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (str. 183-191), New York: Routledge.
- Paterson, D. (2010). Teachers' In-Flight Thinking in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 5, 427-435.
- Richards, G., Clough, P. (2004). Initial Teacher Education Students' Attitudes to Inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86.
- Rodriguez, H. (2012). Seven Essential Components for Teacher Preparation Programs for Inclusion. U: Forlin, Ch. (ur.): *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (str. 102-113), New York: Routledge.
- Sharma, U., Loreman, T. (2014). Teacher Educator Perspectives on Systemic Barriers to Inclusive Education: an International Conversation. U: Jones, Ph. (ur.): *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning*. (str. 168-177), London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Slee, R., Allan, J. (2011). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 2, 173-192, doi: 10.1080/09620210100200073.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, M., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154, 3, 303-322.
- Spratt, J., Florian, L. (2013). Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: from University Based Course to Classroom Action. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 3, 133-140.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37, 2, 143-152.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine, 124/2014.
- Tanti Burlo, E. (2010). Inclusive Education: a Qualitative Leap. *Life Span and Disability*, 13, 2, 203-221.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (2014). Call for Action: Education Equity Now – Including All Children in Quality Learning. Posjećeno 25. 03. 2015. na mrežnoj stranici: <http://education-equity.org/wp-content/uploads/2013/12/>
- Van Reusen, A., Shoho, A.R., Barker, K.S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84, 2, 7-20.
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 59, 2, 17.-37.
- Vijeće Europe (2009). Key Competences for Diversity - Diversity and Inclusion: Challenges for Teacher Education – Final conference of the Council of Europe project “Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity” (2006 – 2009). 26 – 28 October 2009, Oslo, Norway.
- Vizek Vidović, V., Domović, V., Marušić, I. (2014). Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Vizek Vidović, V., Domović, V., Buntić Rogić, A. (2015). Nacionalni standard kvalifikacije za učitelje. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- UNESCO (2010). Reaching the Marginalized – Education for All Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>, posjećeno 01. 04. 2015. godine.
- Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8, 1, 141-153.

DIFFERENCES IN THE OPINIONS OF STUDENTS AND EMPLOYED TEACHERS ON THE EDUCATIONAL INCLUSION OF PUPILS WITH DISABILITIES

Abstract: *Inclusive education is the basic paradigm of current and modern education. However, many authors are concerned that this goal is not being achieved, while studies continue to confirm that numerous school systems perpetuate the inequality and insufficient involvement of students with disabilities in the process of learning and teaching.*

This paper is directed at the analysis of the opinions of students at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb in three phases of their initial education and those of employed teachers in Croatian compulsory schools about inclusive education of pupils with disabilities. It also aims to determine the differences in the opinions of the study's four groups of informants. These groups were students in their first (187 or 24.2%), third (215 or 27.5%), and fifth (198 or 25.6%) year of study at the Faculty of Teacher Education, as well as teachers who are employed in Croatian primary schools (173 or 22.4%). The total sample of the study was 773 participants.

The authors hypothesized that there are statistical significant differences in the opinions among the three groups of students and the group of teachers about the inclusive education of pupils with disabilities, where more positive opinions were expected in the group of students in their fifth and final year of study in comparison with the groups of younger students and the employed teachers.

An opinion scale about the inclusion of pupils with disabilities was used and analyzed. The hypothesis was partially confirmed.

The results show significant differences in opinions about inclusive education of pupils with disabilities in the groups of students in different years of study and the teachers, but the opinions of the final-year students are less positive in comparison to younger students and employed teachers than was initially expected. The group of third-year students had the most positive opinion.

Key words: *educational inclusion, students with developmental disabilities, initial teacher education*