

Prihvaćeno: 29. studenoga 2019.

doc. dr. sc. Anela Nikčević-Milković

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
amilkovic@unizd.hr

Denis Jurković, mag. paed. et mag. edu. philo.

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
djurkovic@unizd.hr

Lada Perković, v. pred.

Zdravstveno veleučilište Sveučilišta u Zagrebu
lada.perkovic@zvu.hr

STAVOVI UČITELJA I NASTAVNIKA LIČKO-SENSJSKE ŽUPANIJE PREMA INKLUZIJU

***Sažetak:** Provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja mora biti opća politika i praksa, a kako bi se unaprijedila u određenoj mikro regiji bilo je potrebno istražiti stavove učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o dosadašnjem iskustvu, oblicima i načinima rada sa učenicima s posebnim potrebama. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji osnovnih škola ove županije imaju umjerene do krajnje pozitivne stavove o provedbi inkluzije, dok srednjoškolski nastavnici pokazuju veće nezadovoljstvo procjenom inkluzivne prakse u svojim školama. Inkluzivna praksa u školama u ovoj županiji je općenito vrlo dobra. Međutim, rezultati pokazuju nedostatan formalno obrazovanje učitelja i nastavnika u sadržajima vezanim za poučavanje učenika različitih sposobnosti, što nastoje nadoknaditi različitim stručnim usavršavanjima. Većina ispitanih učitelja i nastavnika ima potporu u radu s ovim učenicima te dobru suradnju sa stručno-razvojnog službom škole. Darovite i talentirane učenike usmjeravaju na dodatne izvanškolske i izvannastavne aktivnosti, kao i na posebne oblike školovanja. Učitelji i nastavnici s manje formalnog obrazovanja za rad sa učenicima s posebnim potrebama usmjereniji su na metodičko-didaktičke aspekte rada s njima.*

***Ključne riječi:** inkluzivni odgoj i obrazovanje, metodičko-didaktički aspekti rada, učenici s posebnim potrebama, učitelji i nastavnici*

UVOD

Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19). Prema ovom zakonu, u članku 63. (str. 18) navodi se: „Škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika, te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima.“ Koren (1989) navodi da se darovitost sastoji od kognitivnih i nekognitivnih činitelja,

što znači da je ona više od samog kvocijenta inteligencije. Ova osobina pojedincu omogućuje izrazito iznadprosječan rad i napredak u jednoj ili više aktivnosti. Učenici s teškoćama u razvoju prema ovom zakonu su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Za ove učenike, navedeni Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj, propisuje primjerene oblike školovanja te posebne nastavne planove i programe. Zakon propisuje da škole izvode uz redovite programe odgoja i obrazovanja posebne programe za učenike s teškoćama, redovite programe i posebne programe za djecu s teškoćama u posebnim razrednim odjelima i/ili posebne programe za darovite učenike. Učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba obiteljska i društvena (institucionalna) podrška, kao i posebni odgojno-obrazovni programi u okviru kojih je jako važna individualizacija programa, odnosno prilagodba programa svakom učeniku ponaosob s obzirom na njegovu kategoriju teškoća ili vrstu darovitosti, kao i metodičko-didaktička prilagodba¹ oblika i načina rada s ovim učenicima.

Obrazovna inkluzija odnosi se na kreiranje uvjeta za adekvatni odgoj i obrazovanje svih učenika. Inkluzivni odgoj znači jednak pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za svu djecu i mlade, odnosno na učenika usmjereno, individualizirano poučavanje koje podržava razvoj i učenje svakog učenika. Inkluzivni odgoj promiče razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje i sudjelovanje u demokratskom društvu. Ovakav pristup svakom učeniku u odgojno-obrazovnom sustavu omogućuje osjećaj pripadnosti i partnerstvo. Igrić (2015) naglašava da stavovi okoline moraju pridonositi ostvarenju inkluzije jer ju zakoni ne mogu ostvariti sami po sebi. Livazović, Alispahić i Terović (2015: 7) navode da je „utemeljenje inkluzivnog odgoja argumentirano i opravdano u planovima ekonomske, neurobiološke, obrazovne i socijalne prirode“. Osnovna načela inkluzivnog odgoja i obrazovanja su razvojno-primjeren i na dijete usmjeren pristup poučavanju jednako dostupan svima, individualizirani proces poučavanja, holistički pristup dječjem razvoju, naglašena aktivna uloga obitelji i društvene zajednice te okruženje za učenje koje uvažava kulturološke specifičnosti. Kod djeteta se razvija autonomija, inicijativa, identitet te ga se priprema za cjeloživotno učenje, građanske kompetencije, održivi razvoj i sl. Značaj inkluzivnog odgoja i obrazovanja je prema tome u promicanju temeljnih ljudskih sloboda, prava i potreba u suvremenom svijetu. Ovo je vrlo važno odgojno-obrazovno pitanje jer je u proteklih četiri desetljeća došlo do porasta uključivanja učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. U navedenom razdoblju došlo je do promjene koncepta odgojno-obrazovne inkluzije s medicinskog na socijalni model, no ta je promjena procesne prirode, što znači da još uvijek traje. Osnovne pretpostavke

1 *Metodičko-didaktička prilagodba* znači individualizirani pristup, odnosno primjerene didaktičko-metodičke postupke u radu koji obuhvaćaju odabir primjerenih strategija i postupaka prilagodavanja u poučavanju sukladno sposobnostima učenika. Primjereni individualizirani didaktičko-metodički postupci primjenjuju se s ciljem postizanja uspjeha učenika. Postupci prilagodavanja su: perceptivni, spoznajni, govorni i prilagodavanje zahtjeva (Ivančić, Stančić, 2006.).

inkluzije uključuju: kompetencije učitelja, suradnju sa stručno-razvojnou službou škole i roditeljima, uključivanje pomoćnika u nastavi, itd.

Svaki vrtić, osnovna ili srednja škola, te visokoškolska ustanova trebala bi razvijati oblike sustava potpore prema odgovarajućim odgojno-obrazovnim potrebama djece i mladih s posebnim potrebama. Ti oblici potpore trebali bi obuhvatiti i osigurati odgojno-obrazovne uvjete za svu djecu i mlade. Prema članku 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (Narodne novine, br. 87/2008, 86/2009, 92/2010), „Inkluzivna potpora proizlazi iz različitosti učenika koja uzima u obzir teškoće u razvoju, kao i one izazvane okolinskim čimbenicima“. Ivančić, Stančić (2006) i Kiš-Glavaš (2012) navode da sustav oblika potpore na razini škole podrazumijeva materijalno-tehničku, kadrovsko-organizacijsku, psihološko-pedagošku, didaktičko-metodičku i socijalnu pripremljenost škole za školovanje svih učenika. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja bitno je da je ono dostupno svojoj djeci i mladima u lokalnoj zajednici, bilo to svojom blizinom, otklanjanjem barijera po unutarnjim i vanjskim prostorima, organizacijom prijevoza prikladnog djece i mladima s posebnim potrebama i sl. Također, ustanova mora raspolagati općom i specifičnom opremom potrebnom za učinkoviti rad učenika, odnosno treba osigurati opća i specifična didaktička sredstva i pomagala, ovisno o potrebama učenika i o postojećim teškoćama. Dostupnost ustanove, otklanjanje barijera, nabava potrebnih materijala traži potrebna financijska sredstva koja si ove ustanove često ne mogu priuštiti pa su prisiljene tražiti brigu resornih ministarstava ili lokalnih uprava kako bi zadovoljile potrebne standarde. Težnja inkluzivnog odgoja i obrazovanja je organizacija rada koja svim učenicima omogućuje optimalni rast i razvoj, odnosno učenje i sudjelovanje u svim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Te se mogućnosti baziraju na zakonskim propisima i dokumentima koji iz njih proizlaze: *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Narodne novine, br. 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19), *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (Narodne novine, br. 63/2008, 90/2010), *Pravilniku o broju učenika u redovitu i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (Narodne novine, br. 124/2009, 73/2010), *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011).

Dosadašnji rezultati istraživanja s područja obrazovne inkluzije pokazuju da postoji značajna razlika između učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola u stavovima o obrazovnoj inkluziji učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), nastavnici različitih razina odgoja i obrazovanja (od vrtića do visokoškolske razine) različito percipiraju uključivanje djece i mladih u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, a razlike se najviše očituju u percepciji osobne profesionalne kompetentnosti u radu s ovim učenicima. Kompetencije učitelja i nastavnika temeljni su prediktor kvalitete odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) pokazuju da učitelji i nastavnici imaju pozitivne stavove o inkluziji, ali da su istodobno zabri-

nuti zbog negativnih efekata uključivanja učenika s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, poput dodatnog opterećenja i obveza te mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata. Prema Skočić Mihić, Gabrić, Bošković (2016), učitelji se slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju svih učenika u razredu i školi, kako onih s posebnim potrebama tako i onih urednog razvoja. Međutim, postoje značajne razlike u razini njihova slaganja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju svih učenika u odnosu na dob, godine radnog staža, vrstu i sadržaj studijskog programa, ali ne postoje u odnosu na županiju u kojoj rade. Mlađi učitelji i nastavnici, odnosno oni s manje godina radnog staža, iskazuju višu razinu slaganja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s posebnim potrebama, kao i razvoju učenika urednog razvoja, u odnosu na starije. Učitelji i nastavnici koji su završili sveučilišne studije iskazuju višu razinu slaganja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s posebnim potrebama te razvoju učenika urednog razvoja, u odnosu na one koji su završili stručne studije. Učitelji i nastavnici koji su slušali kolegij(e) o inkluzivnom obrazovanju iskazuju višu razinu slaganja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s teškoćama te razvoju učenika urednog razvoja u odnosu na one koji te kolegije nisu slušali. Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) navode da su učiteljske procjene adaptivnog ponašanja učenika s teškoćama u školskoj sredini značajno niže od učiteljskih procjena adaptivnog ponašanja učenika urednog razvoja. Učitelji i nastavnici višeg temeljnog obrazovanja i obrazovanja o inkluziji i s više godina radnog staža imaju više znanja i razvijenije temeljne kompetencije od onih nižeg obrazovanja i s manje godina radnog staža. Učitelji i nastavnici koji imaju bolju suradnju i podršku stručnih suradnika i ravnatelja u školi osjećaju se kompetentnije i imaju pozitivnije stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama u redovite razrede. Učitelji i nastavnici koji su u dosadašnjem radnom vijeku imali učenika/e s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove o inkluziji.

METODOLOGIJA

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema radu sa učenicima s posebnim potrebama u njihovim školama. Također je bilo zanimljivo ispitati kako izgleda prosječan profil učitelja Ličko-senjske županije s obzirom na niz sociodemografskih osobina te ga usporediti s prosječnim profilom hrvatskog učitelja kako bi se vidjelo mogu li se rezultati učitelja i nastavnika ove županije generalizirati na one iz cijele Republike Hrvatske (RH) ukoliko su rezultati slični. Nadalje, bilo je zanimljivo ispitati koliko su učitelji i nastavnici ove županije obrazovani za rad s učenicima s posebnim potrebama, koje su kategorije ovih učenika učestalije u njihovim školama, kako oni percipiraju potporu ovim učenicima, kao i njihovim roditeljima u svojim školama te potporu ravnatelja učiteljima i nastavnicima u radu s ovim učenicima. Is-

pitana je i suradnja učitelja i nastavnika s roditeljima ovih učenika te stručno-razvojnou službom škole, kao i načini kako učitelji i nastavnici ove učenike usmjeravaju na dodatne aktivnosti i oblike školovanja. Zanimljivo je bilo ispitati i povezanost sociodemografskih varijabli učitelja s metodičko-didaktičkim aspektima rada s ovim učenicima te postoji li značajna razlika između učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola u tim aspektima rada s ovim učenicima.

SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na uzorku od 197 sudionika istraživanja (prosječne dobi $M = 40$, $SD = 0.73$). Od ukupnog broja sudionika istraživanja, 155 je učitelja razredne i predmetne nastave iz osnovnih škola (78.68 %) i 42 nastavnika iz srednjih škola (21.32 %) Ličko-senjske županije.

MJERNI INSTRUMENTI

U istraživanju je korištena subskala *Metodičko-didaktički aspekti rada Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u sustavu odgoja i obrazovanja*, koji je preuzet iz članka *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama* autorica Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), uz njihovo pismeno odobrenje. Tvrdnje subskale odnose se na odabiranje adekvatnih metoda i načina rada s učenicima (primjeri čestica: *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece; Ocjenujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina moga rada, ishoda i rezultata*). Cjelokupni upitnik ima 37 tvrdnji, a korištena subskala 6 tvrdnji. Na početku upitnika je uputa sudionicima za iskreno odgovaranje, da nema točnih i netočnih odgovora, da je ispitivanje anonimno i da isključivo služi u znanstveno istraživačke svrhe. Autorice su u upitnik uvrstile čestice koje proizlaze iz zakonskih i podzakonskih akata predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja koji naglašavaju uključivanje djece s posebnim potrebama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj*, Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13; *Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju*“, Narodne novine 94/13; *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju; Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, Narodne novine, 63/08; *Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja*, Narodne novine, 133/97). Odgovori na tvrdnje upitnika su na 5-stupanjskoj ordinalnoj skali Likertovog tipa s vrijednostima od 1 – nikada do 5 – redovito. U provjeri strukture upitnika i mogućih latentnih dimenzija procjene učitelja i nastavnika o inkluzivnosti u školi primijenjen je postupak eksploratorne faktorske analize, koji je poslužio i za provjeru kvalitete metrijskih karakteristika primijenjenog upitnika. Pouzdanost upitnika izračunatog u istraživanju Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), procijenjena temeljem izračuna koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbah alpha), iznosi 0.78,

a u ovom istraživanju na uzorku učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije iznosi 0.73, što potvrđuje zadovoljavajuću pouzdanost ovog upitnika.

Uz navedeni upitnik korišten je i *Sociodemografski upitnik* sastavljen za potrebe ovog istraživanja. Njime su prikupljeni podatci učitelja i nastavnika koji se odnose na: spol, dob, godine staža, grad/mjesto škole, broj učenika u razredu, vrstu studijskog programa kojeg su završili (trogodišnji stručni studij, četverogodišnji stručni ili sveučilišni studij, petogodišnji sveučilišni studij, magisterij ili doktorat), obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz studij i/ili iskustvo rada u školi, dosadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama, potpora škole u radu s ovim učenicima s obzirom na vrstu posebnih potreba, potpora ravnatelja škole u radu s ovim učenicima, suradnja s roditeljima ovih učenika, suradnja s roditeljima ostalih učenika u razredu, suradnja sa stručno-razvojnou službom škole, dominacija pomoćne struke u suradnji sustručnjaka u radu s ovim učenicima, suradnja s udrugama/organizacijama/ustanovama u lokalnoj zajednici za dobrobit ovih učenika i njihovih roditelja, vođenje dokumentacije o ovim učenicima, tehnička prilagodba škole ovim učenicima, usmjeravanje učenika s posebnim potrebama na dodatne aktivnosti i/ili posebne oblike školovanja, dodatne napomene i sugestije za rad s ovim učenicima.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno od siječnja do travnja 2018. godine na način da je poslano 600 upitnika u 15 osnovnih i 5 srednjih škola Ličko-senjske županije. Popunjeni upitnici, oko 220, vraćeni su iz 11 osnovnih i 3 srednje škole. Ukupan broj ispravno popunjenih upitnika bio je 197, što čini trećinu. Prije provođenja istraživanja zatražena je suglasnost Stručnog vijeća Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru za njegovo provođenje. Ravnateljima škola upućena je zamolba za sudjelovanje učitelja i nastavnika u ovom istraživanju. Nakon suglasnosti Nastavničkih vijeća u školama, upitnici su u škole poslani poštom. Popunjavanje upitnika trajalo je oko 35 minuta. Obrada podataka napravljena je u programima *Excel* i *Statistika 13.2*.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Spol, dob, radni staž, profil, završeno obrazovanje učitelja i nastavnika iz osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije

	Spol		Dob		Radni staž		Profil		Završeno obrazovanje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muško	51	26 %								
Žensko	146	74 %								
od 25 do 35 godina			81	41 %						
od 35 do 55 godina			82	42 %						
od 55 do 65 godina			34	17 %						

do 5 godina					50	26 %				
od 5 do 25 godina					103	53 %				
više od 25 godina					44	22 %				
Učitelj							67	35 %		
Nastavnik humanističkog profila							53	27 %		
Nastavnik društvenog profila							39	20 %		
Nastavnik prirodoslovnog profila							30	16 %		
Nastavnik umjetničkog profila							8	4 %		
Trogodišnji stručni studij									35	18 %
Četverogodišnji sveučilišni studij									107	55 %
Petogodišnji sveučilišni studij									40	20 %
Magisterij/doktorat									14	7 %

N=197; Legenda: Spol: 1-Muško, 2-Žensko; Dob: 1- od 25 do 35 godina, 2- od 35 do 55 godina, 3- od 55 do 65 godina; Radni staž: 1 - do 5 godina, 2 - od 5 do 25 godina, 3 - više od 25 godina; Profil: 1-Učitelj razredne nastave, 2-Nastavnik humanističkog profila, 3-Nastavnik društvenog profila, 4-Nastavnik prirodoslovnog profila, 5-Nastavnik umjetničkog profila; Završeno obrazovanje: 1-Trogodišnji stručni studij, 2-Četverogodišnji stručni ili sveučilišni studij, 3-Petogodišnji sveučilišni studij, 4-Magisterij ili doktorat.

U *Tablici 1* su navedeni rezultati uzorka učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije koji su sudjelovali u istraživanju. U uzorku je više učitelja ženskog spola (74 %), što je u skladu s podacima koji vrijede za cijelu RH^{2 3}. Među sudionicima ovog istraživanja, najviše je učitelja i nastavnika srednje odrasle dobi (između 35 i 55 godina) 42 %, što je u skladu s rezultatima istraživanja TALIS 2018., koji pokazuju da je čak 67 % učitelja u RH u rasponu ove dobi. Potom slijede oni mlađe odrasle dobi (od 25 do 35 godina) 41 %, a najmanje je onih starije dobi (između 55 i 65 godina) 17 % u ovom istraživanju. Prema rezultatima istraživanja TALIS 2013. i 2018., prosječna dob učitelja i nastavnika u RH je 43 godine (TALIS 2013.), odnosno 42,1 godine za

- 2 Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. provedenog u RH, 74 % učitelja su žene (http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf), a prema rezultatima istog istraživanja iz 2018. 78,2 % u osnovnim i 67,2 % u srednjim školama su žene (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019)
- 3 „TALIS istraživanje je pokrenula *Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) 2000. god. s ciljem prikupljanja valjanih i usporedivih međunarodnih podataka o učenju i poučavanju, kako bi se zemljama sudionicama pomoglo u evaluaciji i redefiniranju politika vezanih uz učenje i poučavanje. Istraživanja se provode u 5-godišnjim ciklusima od 2008. (24 zemlje), potom 2013. (34 zemlje, hrvatsko sudjelovanje po prvi puta) do 2018. (48 zemalja). U TALIS 2018. ukupno je sudjelovalo više od 240 000 učitelja i nastavnika, te 13 000 ravnatelja iz 48 zemalja, od čega je 30 zemalja članica OECD-a i 18 zemalja partnerica“ (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019: 13, 14, 15).

učitelje u osnovnim školama i 45,4 godine za nastavnike u srednjim školama (TALIS 2018.), što odgovara EU prosjeku koji iznosi 45 godina. Najveći broj učitelja je u dobi između 30 i 39 godina, mladih učitelja (od 25 do 29 godina) tek je 14 % (prema TALIS 2013.), odnosno 8,4 % učitelja osnovnih škola i 7 % nastavnika srednjih škola (prema TALIS 2018.), dok ih je 13 % starije od 60 godina. Nadalje, u ovom istraživanju, učitelji i nastavnici imaju između 5 i 25 godina radnog staža (53 %), potom do 5 godina (26 %) te više od 25 godina (22 %), što je također u skladu s nalazima istraživanja TALIS 2013. i 2018. godine. U uzorku ovog istraživanja najviše je učitelja razredne nastave (35 %), 27 % je nastavnika humanističkog profila, 20 % je nastavnika društvenog profila, 16 % je nastavnika prirodoslovnog profila, a najmanje je nastavnika umjetničkog profila (4 %). Prema istraživanju TALIS 2018. najviše je nastavnika Hrvatskog jezika (15 %) i modernih stranih jezika (14 %). Na koncu, u uzorku ovog istraživanja najviše učitelja i nastavnika ima završen četverogodišnji stručni ili sveučilišni studij (55 %), zatim petogodišnji sveučilišni studij (20 %), višu školu ili trogodišnji stručni studij (18 %), a najmanje je onih s magisterijem ili doktoratom (7 %). Prema istraživanju TALIS 2018., 91 % učitelja osnovnih i 92,1 % nastavnika srednjih škola završilo je četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij, a za 66,7 % učiteljska karijera im je prvi izbor (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).⁴

Tablica 2. Broj učenika u razredu, dodatno obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama i iskustvo rada u školi s ovim učenicima učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije

	Broj učenika u razredu		Obrazovanje na studiju za rad sa učenicima s posebnim potrebama		Obrazovanje kroz rad u školi za rad sa učenicima s posebnim potrebama		Dosadašnje iskustvo rada sa učenicima s posebnim potrebama	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Manje od 15	77	40 %						
Od 15 do 25	116	59 %						
Od 25 do 35	4	2 %						
Da			69	35 %				
Ne			128	65 %				

4 Rezultati TALIS 2018. pokazuju da hrvatski učitelji i nastavnici imaju viši završeni stupanj obrazovanja od njihovih kolega u mnogim zemljama. Čak 91 % hrvatskih osnovnoškolskih nastavnika predmetne nastave i 92 % hrvatskih srednjoškolskih nastavnika ima završen 4-godišnji ili 5-godišnji studij. Međunarodni prosjek je 41 % učitelja u zemljama sudionicama istraživanja, 44 % učitelja u OECD-ovim zemljama te 55 % učitelja u EU zemljama. Kada se uspoređi stupanj završenog formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika s dobrim uspjehom u PISA međunarodnoj procjeni znanja učenika, onda se vidi da bi formalno obrazovanje učitelja i nastavnika trebalo trajati najmanje 4 godine. Hrvatska se već nalazi pri samom vrhu ljestvice zemalja po duljini trajanja učiteljskog i nastavničkog formalnog obrazovanja.

Da					119	61 %		
Ne					78	40 %		
Da							171	87 %
Ne							26	13 %

N=197; Legenda: Broj učenika u razredu: 1-manje od 15, 2-od 15 do 25 učenika, 3-od 25 do 35 učenika; Obrazovanje na studiju za rad s učenicima s posebnim potrebama: 1-Da, 2-Ne; Obrazovanje kroz rad u školi za rad s učenicima s posebnim potrebama: 1-Da, 2-Ne; Dosadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama: 1-Da, 2-Ne.

U uzorku ovog istraživanja najviše je učitelja i nastavnika s 15 do 25 učenika u razredu (59 %), a potom s manje od 15 učenika u razredu (40 %). Prema rezultatima TALIS 2013. „u prosječnom hrvatskom razredu nalazi se 20 učenika, što je također manje u odnosu na TALIS prosjek (24 učenika)“. Prema istraživanju TALIS 2018., smanjio se prosječan broj učenika u razredu u RH – u osnovnim školama je 18,6 učenika, a u srednjim školama 21,3 učenika te je ponovno manji u odnosu na međunarodni kontekst u kojem prosječno u razredu ima 24,5 učenika. U istraživanju Nikčević-Milković, Jurković i Durdov (2019) nađeno je da učitelji i nastavnici Ličko-senjske županije, kao i oni iz cijele RH (prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003), pokazuju zabrinutost za odgojno-obrazovni proces ukoliko se veći broj učenika s posebnim potrebama integrira u redoviti(e) razred(e), a s druge strane izostane stručna timska pomoć, kao i podrška škole i lokalne zajednice. Također, učitelji i nastavnici Ličko-senjske županije izražavaju zabrinutost ukoliko im se roditelji ovih učenika previše upliću u profesionalni rad, naročito u razrednoj nastavi gdje je to uplitanje veće. U uzorku učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije prema kriteriju obrazovanja za rad s ovim učenicima za vrijeme studija dobiveni su rezultati većeg broja učitelja i nastavnika koji se nisu obrazovali za ovaj rad (65 %), u odnosu na one koji jesu (35 %). Nadalje, prema kriteriju obrazovanja za rad s ovim učenicima za vrijeme rada u školi (npr. kroz seminare, stručne skupove, radionice, individualno) većina učitelja i nastavnika navodi pozitivne odgovore (61 %), dok je negativnih odgovora puno manje (40 %). Na koncu, više je onih učitelja i nastavnika koji navode da su do sada radili s ovim učenicima u razredu (87 %), u odnosu na one koji nisu (13 %). Prema rezultatima istraživanja Nikčević-Milković i sur. (2019), učitelji i nastavnici Ličko-senjske županije koji imaju niže formalno obrazovanje, kao i niže obrazovanje za rad s ovim učenicima za vrijeme rada u školi, ali koji s druge strane, izražavaju bolju suradnju i podršku škole za rad s ovim učenicima, imaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Prema rezultatima istraživanja TALIS 2018., u formalnim programima obrazovanja u RH zabilježena je prilično slaba zastupljenost sadržaja vezanih uz poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju (25 %), kao i sadržaji vezani uz poučavanje učenika različitih sposobnosti (47 %). Slična je situacija i u drugim zemljama. Razlog tome mogla bi biti činjenica da se fenomen globalizacije pojavio tek u zadnjih par desetljeća pa se tek odnedavno počeo uključivati u formalne programe obrazovanja za učitelje i nastavnike. Zanimljivo je istaknuti da se 73 % hrvatskih učitelja osjeća bolje pedagoški pripremljeno za navedene sadržaje

u odnosu na učitelje i nastavnike iz drugih zemalja EU (EU prosjek iznosi 60 %) (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Tablica 3. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije na pitanje: Jeste li do sada kroz svoje iskustvo imali učenike s posebnim potrebama u razredu?

Vrsta posebne potrebe	OŠ		SŠ	
	f	%	f	%
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina umjetnička područja	16	8 %	1	1 %
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja	15	8 %	1	1 %
Iznadprosječne psihomotorne sposobnosti	5	3 %	2	1 %
Iznadprosječne opće intelektualne sposobnosti	14	7 %	-	-

S obzirom da je 87 % učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije imalo iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u razredu, zanimljivo je bilo ispitati u kojem omjeru se radilo o darovitim i talentiranim učenicima. Kao što je vidljivo u *Tablici 3* učitelji i nastavnici iz osnovnih škola iznose da je 8 % od svih učenika s posebnim potrebama bilo učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina umjetnička područja, jednako toliko učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina nastavna i znanstvena područja, 7 % učenika s iznadprosječnim općim intelektualnim sposobnostima, a 3 % učenika s iznadprosječnim psihomotornim sposobnostima. Na isto pitanje, nastavnici srednjih škola iznose da su imali po 1 % učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina umjetnička područja, 1 % učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina nastavna i znanstvena područja i 1 % učenika s iznadprosječnim psihomotornim sposobnostima.

Tablica 4. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o njihovom trenutnom iskustvu rada s učenicima s posebnim potrebama u školi te odgovori na pitanje: Imate li sada u razredu učenika(e) s posebnim potrebama?

Vrsta posebne potrebe	OŠ		SŠ	
	f	%	f	%
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina umjetnička područja	2	1 %	-	-
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja	4	2 %	2	1 %
Iznadprosječne psihomotorne sposobnosti	1	1 %	-	-
Iznadprosječne opće intelektualne sposobnosti	4	2 %	1	1 %

Kao odgovor na pitanje imaju li sada u razredu učenika(e) s posebnim potrebama, 117 učitelja i nastavnika je odgovorilo da trenutno imaju takvog(e) učenika(e) u razredu (60 %), dok 69 njih nema (35 %). Od ukupnog broja ovih učenika u osnovnoj školi 1 % je učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina umjetnička područja, 2 % je učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina nastavna i znanstvena područja, 1 % je učenika s iznadprosječnim psihomotornim sposobnostima, a 2 % je učenika s iznadprosječnim općim intelektualnim sposobnostima. U srednjoj školi je pak 1 % učenika s iznadprosječnim sposobnostima za pojedina nastavna i znanstvena područja te 1 % učenika s iznadprosječnim općim intelektualnim sposobnostima. Prema nalazima istraživanja TALIS 2018. 9,8 % učitelja osnovnih i 8,2 % nastavnika srednjih škola u RH poučava u razredu s više od 10 % učenika s posebnim potrebama, što je puno manje od međunarodnog prosjeka koji iznosi 21,7 %.

Tablica 5. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o potpori škole u radu s učenicima s posebnim potrebama s obzirom na kategoriju tih učenika

	OŠ						SŠ					
	slaba		umjerena		jaka		slaba		umjerena		jaka	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Potpora škole u radu s darovitim učenicima	31	16 %	72	37 %	36	18 %	16	8 %	19	10 %	2	1 %
Potpora škole u radu s učenicima s teškoćama	8	4 %	96	49 %	49	25 %	8	4 %	28	14 %	5	3 %

N = 197

Tablica 5 prikazuje da osnovnoškolski učitelji i nastavnici smatraju da je potpora škole u radu s učenicima s posebnim potrebama umjerena (49 % za učenike s teškoćama i 37 % za darovite učenike), zatim jaka (25 % za učenike s teškoćama i 18 % za darovite učenike), a najmanje slaba (4 % za učenike s teškoćama i 16 % za darovite učenike). U uzorku srednjoškolskih nastavnika najviše je onih koji smatraju da je potpora umjerena (14 % za učenike s teškoćama i 10 % za darovite učenike), zatim slaba (4 % za učenike s teškoćama i 8 % za darovite učenike), a najmanje jaka (3 % za učenike s teškoćama i 1 % za darovite učenike).

Tablica 6. Rezultati odgovora učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o potpori ravnatelja u radu s učenicima s posebnim potrebama

	OŠ		SŠ	
	f	%	f	%
Potpora ravnatelja u radu s darovitim i talentiranim učenicima	132	62 %	36	15 %
Potpora ravnatelja u radu s učenicima s teškoćama	152	55 %	40	17 %

N = 197

U uzorku učitelja i nastavnika iz osnovnih škola o potpori ravnatelja u radu s učenicima s posebnim potrebama 62 % je onih koji smatraju da je potpora uglavnom jaka ili umjerena u radu s darovitim i talentiranim učenicima, a 55 % u radu s učenicima s teškoćama. S druge strane samo 15 % nastavnika iz srednjih škola smatra da je potpora umjerena ili jaka u radu s darovitim i talentiranim učenicima, a 17 % da je umjerena ili jaka u radu s učenicima s teškoćama.

Tablica 7. Rezultati odgovora učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o suradnji s roditeljima učenika s posebnim potrebama te odgovori na pitanje: Kojim oblicima i načinima rada ostvarujete dobru suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama?

OŠ			SŠ		
Oblici suradnje	f	%	Oblici suradnje	f	%
Razgovor	61	31 %	Razgovor	14	7 %
Konzultacije	16	8 %	Konzultacije	7	4 %
Savjetovanje	8	4 %	Podrška	3	2 %
Roditeljski sastanci	7	4 %	Savjetovanje	3	2 %
Podrška	3	2 %	Informacije	1	1 %
Informacije	3	2 %	Roditeljski sastanci	1	1 %

N = 197

Upitani o kvaliteti suradnje s roditeljima učenika s posebnim potrebama, učitelji i nastavnici iz osnovnih škola uglavnom smatraju da je dobra (58 %), a znatno manje njih smatra da nije dobra (16 %). Nastavnici srednjih škola smatraju da je suradnja dobra (14 %), odnosno znatno manje njih smatra da nije dobra (6 %). Nadalje, učitelji i nastavnici iz osnovnih škola smatraju da suradnju s roditeljima najviše ostvaruju kroz razgovor (31 %), konzultacije (8 %), savjetovanje (4 %), roditeljske sastanke (4 %), a manje kroz podršku (2 %) i informacije (2 %). Nastavnici iz srednjih škola smatraju da suradnju najviše ostvaruju kroz razgovor (7 %), konzultacije (4 %), podršku i savjetovanje (po 2 %), a manje kroz informacije i roditeljske sastanke (po 1 %).

Tablica 8. Rezultati odgovora učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o suradnji i oblicima suradnje sa stručno-razvojnjom službom škole

OŠ			SŠ		
Oblici suradnje	f	%	Oblici suradnje	f	%
Razgovor	42	21 %	Razgovor	13	7 %
Savjetovanje	16	8 %	Roditeljski sastanci	3	2 %
Konzultacije	10	5 %	Savjetovanje	3	2 %
Roditeljski sastanci	6	3 %	Konzultacije	1	1 %
Podrška	5	3 %	Sudjelovanje roditelja	1	1 %
Sudjelovanje roditelja	3	2 %	Dokumentacija	1	1 %
Informacije	3	2 %	Informacije	1	1 %
Dokumentacija	2	1 %			

N = 197

Učitelji i nastavnici iz osnovnih škola Ličko-senjske županije smatraju da je suradnja sa stručno-razvojnou službom škole (edukacijskim rehabilitatorom, logopedom, psihologom, pedagogom, knjižničarom) uglavnom dobra (64 %), odnosno puno manje njih smatra da nije dobra (8 %). Nastavnici iz srednjih škola smatraju da je ova suradnja dobra (18 %), odnosno da nije dobra (njih 3 %). Učitelji iz osnovnih škola ovu suradnju najviše ostvaruju kroz razgovor (21 %), znatno manje kroz savjetovanje (8 %), još manje kroz konzultacije (5 %), roditeljske sastanke (3 %), podršku (3 %), sudjelovanje roditelja (2 %), dijeljenje informacija (2 %) te kroz različitu dokumentaciju (1 %). Nastavnici srednjih škola tu suradnju najviše ostvaruju kroz razgovor (7 %), manje kroz roditeljske sastanke (2 %), savjetovanje (2 %), a najmanje kroz konzultacije (1 %), sudjelovanje roditelja (1 %), različitu dokumentaciju (1 %) i informacije (1 %). U istraživanju Nikčević-Milković i sur. (2019), učitelji i nastavnici Ličko-senjske županije suradnju sa stručno-razvojnou službom škole te podršku škole u radu s učenicima s posebnim potrebama smatraju ključnim za kompetentan odgojno-obrazovni rad s ovim učenicima.

Tablica 9. Rezultati odgovora učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o usmjeravanju darovitih i talentiranih učenika na dodatne aktivnosti ili posebne oblike školovanja

OŠ			SŠ		
Oblici usmjeravanja	f	%	Oblici usmjeravanja	f	%
Sport	30	15 %	Školske i izvanškolske aktivnosti	6	3 %
Glazba	27	14 %	Sport	4	2 %
Školske i izvanškolske aktivnosti	19	10 %	Glazba	3	2 %
Ples	6	3 %	Ljetne škole	2	1 %
Ljetne škole	6	3 %	Natjecanja	2	1 %
Druge aktivnosti u kojima pokazuje interes	5	3 %	Ples	1	1 %
Dramska	3	2 %	Dramska	1	1 %
Likovne/umjetničke grupe	2	1 %	Informatika	1	1 %
Novinarstvo	2	1 %			
Posjeti ustanovama i izleti	1	1 %			
Informatika	1	1 %			

N = 197

U uzorku učitelja i nastavnika iz osnovnih škola Ličko-senjske županije 42 % njih smatra da darovite i talentirane učenike usmjerava na dodatne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te posebne oblike školovanja, a 23 % njih smatra da ih ne usmjerava. U uzorku nastavnika iz srednjih škola 11 % njih smatra da ove učenike usmjerava na navedeno, a 8 % da ne. Promatrajući oblike usmjeravanja učenika,

vidljivo je da učitelji i nastavnici iz osnovnih škola darovite i talentirane učenike najviše usmjeravaju na sport (15 %), glazbu (14 %), školske i izvanškolske aktivnosti (10 %), potom znatno manje na ples (3 %), ljetne škole (3 %), druge aktivnosti u kojima pokazuju interes (3 %), dramsku grupu (2 %), a najmanje na likovne i umjetničke grupe (1 %), novinarstvo (1 %), posjete kulturnim ustanovama i izlete (1 %) te informatiku (1 %). Nastavnici iz srednjih škola ove učenike najviše usmjeravaju na školske i izvanškolske aktivnosti (3 %), sport (2 %), glazbu (2 %), ljetne škole (1 %), natjecanja (1 %), a najmanje na ples (1%), dramsku grupu (1%) i informatiku (1%).

Tablica 10. Osnovni statistički pokazatelji Uputnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse za faktor Metodičko-didaktički aspekti rada sa učenicima s posebnim potrebama

Faktor	N	M	D	SD	Min	Max	Skewness	Std. greška Skewness	Kurtosis	Std. greška Kurtosis
Metodičko-didaktički aspekti rada	155	4,26	4	0,477	3	5	-0,238	0,195	-0,635	0,387
	42	3,98	4	0,639	2	5	-1,376	0,365	2,991	0,717

N = 197; Legenda: M - aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; D – dominantna vrijednost; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; Skewness - indeks spljoštenosti; Kurtosis – indeks asimetričnosti.

Gledajući prvi red *Tablice 10* koji predstavlja rezultate osnovnoškolskih učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije vidi se da je raspon vrijednosti gotovo na svim česticama od 3 do 5, što implicira *umjerene do krajnje pozitivne percepcije učitelja i nastavnika o provedbi obrazovne inkluzije* kao predmetu mjerenja. S druge strane, srednjoškolski nastavnici imaju veći raspon odgovora što ukazuje i na moguće *veće nezadovoljstvo procjenom inkluzivne prakse* u njihovim školama, no vrijednosti mjera centralne tendencije u oba slučaja ukazuju na to da je *inkluzivna praksa u njihovim školama vrlo dobra*. Prema Klineu (2005), ekstremno odstupajuće distribucije su one čiji je indeks spljoštenosti veći od 10, a indeks asimetričnosti veći od 3, provjerene su veličine tih indeksa te je utvrđeno da oni u ovom istraživanju ne prelaze navedene vrijednosti. Prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), učitelji i nastavnici smatraju da imaju nedostatna znanja za rad s učenicima s posebnim potrebama, a postojeća stručna usavršavanja koja su im namijenjena nisu dovoljno praktična. Prema rezultatima istraživanja TALIS 2013., prosječno 63 % hrvatskih učitelja radi u školama u kojima nedostaju učitelji za poučavanje učenika s posebnim potrebama (TALIS prosjek iznosi 48 %), umjerene su stope sudjelovanja u programima osposobljavanja koji su učiteljima i nastavnicima najpotrebniji (46 %), a jedan od takvih programa upravo je poučavanje učenika s posebnim potrebama. Prosječno 23 % učitelja izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju programa koji obrađuju teme poučavanja učenika s posebnim potrebama i upravljanja razredom, a 80 % učitelja govori o umjerenom ili velikom važnosti koja se pridaje temi poučavanja učenika s posebnim potrebama (TALIS prosjek iznosi 82 %). Prema Čepić i Kalin (2017), hrvatski učitelji poput slovenskih, procjenjuju se osposobljenima za inkluzivno poučavanje uz korištenje savjeta stručnih suradnika, primjenu individua-

liziranih postupaka, suradnju i oblikovanje razrednog ozračja kroz jačanje socijalnih vještina svih učenika te pozitivnu razrednu disciplinu.

Tablica 11. Korelacije sociodemografskih varijabli učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije i Metodičko-didaktičkih aspekata rada s učenicima s posebnim potrebama

Faktor	Spol	Dob	Stupanj završenog obrazovanja	Broj učenika u razredu	Obrazovanje za rad sa učenicima s posebnim potrebama na studiju	Obrazovanje za rad sa učenicima s posebnim potrebama kroz iskustvo rada u školi
OSNOVNA ŠKOLA						
Metodičko-didaktički aspekti rada sa učenicima s posebnim potrebama	0.11	-0.02	0.05	0.04	-0.16*	-0.12
SREDNJA ŠKOLA						
Metodičko-didaktički aspekti rada sa učenicima s posebnim potrebama	0.48*	-0.08	-0.02	0.20	-0.10	-0.33*

* $p < ,00$; $N=197$

Prema rezultatima Spearmanovih korelacija nađena je neznatna negativna statistički značajna korelacija između obrazovanja učitelja i nastavnika osnovnih škola Ličko-senjske županije na studiju o radu sa učenicima s posebnim potrebama i metodičko-didaktičkih aspekata rada s njima ($r_s = -0.16$, $p < ,00$), što znači da učitelji i nastavnici s manje formalnog inicijalnog obrazovanja o radu s ovim učenicima pridaju veće značenje metodičko-didaktičkim aspektima rada s njima. Ovaj rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja Nikčević-Milković i sur. (2019) prema kojima učitelji i nastavnici s manjim stupnjem formalnog obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u odgojno-obrazovni sustav. Učitelji koji su manje obrazovani kroz studij i/ili kroz iskustvo rada u školi za rad s ovim učenicima imaju pozitivnije stavove prema primjeni individualiziranih programa. Također, manje obrazovani učitelji za rad s ovim učenicima kroz iskustvo rada u školi imaju pozitivnije stavove prema stručnom usavršavanju i suradnji, u odnosu na učitelje s više obrazovanja. Učitelji s manjom razinom formalnog obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju ovih učenika u odgojno-obrazovni sustav te pozitivnije stavove o prihvaćanju ovih učenika od strane vršnjaka urednog razvoja i njihovih roditelja u odnosu na učitelje i nastavnike s višom razinom obrazovanja. Također je nađena niska negativna statistički značajna korelacija između obrazo-

vanja nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije kroz iskustvo rada u školi o načinu rada s učenicima s posebnim potrebama i metodičko-didaktičkih aspekata rada s njima ($r_s = -0.33, p < ,00$), što znači da nastavnici koji su manje obrazovani kroz iskustvo rada u školi o radu s ovim učenicima imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada s njima. Kao da učitelji i nastavnici svoje slabije obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama žele kompenzirati boljim metodičko-didaktičkim angažmanom u radu s njima.

Tablica 12. Korelacije sociodemografskih varijabli učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije i Metodičko-didaktičkih aspekata rada sa učenicima s posebnim potrebama

Faktor	Dosadašnje iskustvo rada sa učenicima s posebnim potrebama	Sadašnje iskustvo rada sa učenicima s posebnim potrebama	Potporna škole u radu sa učenicima s posebnim potrebama	Suradnja s roditeljima učenika s posebnim potrebama	Suradnja učitelja i nastavnika sa stručno-razvojnog službom škole	Suradnja učitelja i nastavnika sa stručnjacima izvan škole
OSNOVNA ŠKOLA						
Metodičko-didaktički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama	-0.15	0.03	0.20*	-0.18*	-0.12	-0.17*
SREDNJA ŠKOLA						
Metodičko-didaktički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama	-0.31*	0.01	0.34*	-0.19	-0.03	-0.15

* $p < ,00$; N = 197

Gledajući osnovnu školu, *Metodičko-didaktički aspekti rada sa učenicima s posebnim potrebama* neznatno su pozitivno povezani s potporom škole u radu s ovim učenicima ($r_s = 0.20, p < ,00$), što znači da što je veća potpora škole za rad s ovim učenicima bolji je metodičko-didaktički angažman rada s njima; neznatno negativno su povezani sa suradnjom s roditeljima ovih učenika ($r_s = -0.18, p < ,00$), što znači da što je manja suradnja s roditeljima ovih učenika učitelji više naglašavaju metodičko-didaktički angažman u radu s ovim učenicima; neznatno negativno su povezani sa suradnjom sa stručnjacima izvan škole ($r_s = -0.17, p < ,00$), što znači da što je manja suradnja ovih učitelja sa stručnjacima izvan škole veći je metodičko-didaktički angažman u radu s ovim učenicima. Kod nastavnika srednjih škola niska je negativna korelacija između dosadašnjeg iskustva rada s ovim učenicima i metodičko-didaktičkih aspekata rada s njima ($r_s = -0.31, p < ,00$), što znači da što je manje dosadašnje iskustvo rada s ovim učenicima veći je metodičko-didaktički angažman u radu s njima; umjerena pozitivna korelacija između potpore škole u radu s ovim uče-

nicima i metodičko-didaktičkih aspekata rada s njima ($r_s = -0.34, p < ,00$), što znači da što je veća potpora škole u radu s ovim učenicima veći je didaktičko-metodički angažman u radu s njima. U istraživanju Nikčević-Milković i sur. (2019) dobiven je nalaz prema kojem što je manja potpora škole u radu s ovim učenicima, učitelji i nastavnici imaju pozitivnije stavove prema uključivanju ovih učenika u odgojno-obrazovni sustav. Oni individualno nadoknađuju slabiju potporu škole kao sustava jer su osviješteni u smislu pozitivnih karakteristika inkluzije. Isto tako s manjom potporom škole, učitelji imaju pozitivnije stavove o prihvaćanju učenika posebnih potreba od vršnjaka i njihovih roditelja. Kao da učenici i njihovi roditelji osjećaju i znaju da je inkluzija pozitivna za ukupnu dinamiku odgojno-obrazovnog sustava, tj. za adekvatan rast i razvoj kako učenika s posebnim potrebama, tako i ostalih učenika. Dobiven je rezultat i prema kojem što je manja suradnja s roditeljima učenika s posebnim potrebama, učitelji imaju pozitivnije procjene vlastite kompetentnosti u radu s njima, primjene individualnih programa i stručnog usavršavanja. Izgleda da učiteljima i nastavnicima preveliko uplitanje roditelja učenika s posebnim potrebama u njihov profesionalni rad nekad predstavlja smetnju u radu.

Tablica 13. Ispitivanje razlika (t-test) između učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije za Metodičko-didaktičke aspekte rada sa učenicima s posebnim potrebama

FAKTOR	M	M	t-test	df	p	N	N	SD	SD	F-omjer	p
	OŠ	SŠ				OŠ	SŠ	OŠ	SŠ		
Metodičko-didaktički aspekti rada sa učenicima s posebnim potrebama	4,26	3,98	3,12*	195	0,00	155	42	0,477	0,639	1,800*	0,011

* $p < ,00$, $N = 197$; Legenda: M OŠ – prosječne vrijednosti za učitelje i nastavnike osnovnih škola; M SŠ – prosječne vrijednosti za nastavnike srednjih škola; t - test za izračunavanje statističke značajnosti razlike; df – broj sudionika po grupama; p – vjerojatnost; N OŠ – broj sudionika iz osnovnih škola; N SŠ - broj sudionika iz srednjih škola; F – omjer – razlika varijabiliteta među grupama i varijabiliteta unutar grupa.

Razlika između učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije u *Metodičko-didaktičkim aspektima rada* je statistički značajna ($t = 3.12, p < 0.00$). Učitelji i nastavnici iz osnovnih škola značajno bolje ($M = 4.26$) odabiru adekvatne metode i načine rada, odnosno imaju adekvatnije metodičko-didaktičke pristupe u radu sa učenicima s posebnim potrebama u odnosu na nastavnike srednjih škola ($M = 3.98$). Prema rezultatima istraživanja Nikčević-Milković i sur. (2019), učitelji i nastavnici iz osnovnih škola Ličko-senjske županije statistički značajno pozitivnije procjenjuju korištenje adekvatnih metoda i načina rada s ovim učenicima, primjenu individualiziranih programa te stručno usavršavanje i suradnju u odnosu na nastavnike srednjih škola. Mogući razlozi tome su veće iskustvo učitelja osnovnih škola u radu s ovim učenicima jer neki razredi srednjih škola nemaju učenike s posebnim potrebama

zbog zahtjevnosti i težine srednjoškolskih programa; studiji obrazovanja učitelja i nastavnika, naročito učitelja razredne nastave, u posljednjih petnaestak godina imaju više kolegija odgoja i obrazovanja učenika s posebnim potrebama (kako onih s teškoćama u razvoju, tako i darovitih i talentiranih učenika) te veću satnicu didaktičko-metodičkih kolegija. Prema rezultatima navedenog istraživanja, učitelji i nastavnici osnovnih škola u odnosu na nastavnike srednjih škola iz Ličko-senjske županije više primjenjuju individualizaciju programa te se više stručno usavršavaju u ovom području, što je bilo za očekivati s obzirom na veći broj učenika s posebnim potrebama u osnovnim školama. Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) također navode da je inkluzija više zaživjela u osnovnim nego u srednjim školama u RH. Njene objektivne i organizacijske pretpostavke više su zadovoljene u osnovnim nego u srednjim školama, međutim, još uvijek nisu u potpunosti zadovoljene. Pozitivnije stavove prema inkluziji imaju učitelji koji nisu imali puno iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama. Učitelji kroz vlastito iskustvo rada s ovim učenicima postaju svjedoci brojnih nedostataka u praktičnoj provedbi inkluzije. Zbog toga su potrebna daljnja istraživanja analize objektivnih, subjektivnih i organizacijskih preduvjeta inkluzije. Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) navode da učitelji iskazuju načelnu potporu procesu inkluzije, ali je uočljivo da se različito nose s ovim profesionalnim izazovima. Oni inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s posebnim potrebama, kao i za njihove vršnjake urednog razvoja. Vidljivo je da na njihovo mišljenje utječe i vrsta posebne potrebe kod učenika te razredi s velikim brojem učenika, što za posljedicu ima nemogućnost dovoljnog posvećivanja učenicima s teškoćama i darovitim učenicima u njihovom radu. Prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016), postoje značajne razlike u razini slaganja učitelja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju svih učenika u odnosu na dob, godine radnog staža, vrstu i sadržaj studijskog programa. Oni koji su završili sveučilišni studij, s manje godina radnog staža, koji su slušali kolegij(e) o inkluzivnom obrazovanju iskazuju višu razinu slaganja s tvrdnjom da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s posebnim potrebama, kao i razvoju onih urednog razvoja. Učitelji koji imaju bolju suradnju i podršku stručnih suradnika i ravnatelja u školi te koji su u dosadašnjem radnom vijeku imali učenike s posebnim potrebama u razredu, osjećaju se kompetentnije u radu i iskazuju pozitivnije stavove o inkluziji.

ZAKLJUČCI

U provedenom istraživanju dobiveni su nalazi prema kojima ima daleko više učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije koji se nisu formalno obrazovali za rad sa učenicima s posebnim potrebama za vrijeme tercijarnog obrazovanja u odnosu na one koji jesu. Međutim, većina ih se dodatno obrazovala za rad s ovim učenicima za vrijeme rada u školi. Većina ispitanih učitelja i nastavnika do sada su radili s ovim učenicima u svojim razredima te i sada imaju ovakvog(e) učenika(e) u razredu.

Prema rezultatima istraživanja TALIS 2018., još uvijek je slaba zastupljenost sadržaja vezanih za poučavanje u multikulturalnom i višejezičnom okruženju te sadržaja vezanih uz poučavanje učenika različitih sposobnosti u formalnim programima

obrazovanja učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj. Stoga se oni osjećaju manje pripremljenima za rad s ovim učenicima, međutim, hrvatski učitelji osjećaju se bolje pedagoški pripremljenima u odnosu na učitelje iz drugih zemalja EU.

Većina učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije smatra da je potpora škole i ravnatelja u radu sa učenicima s posebnim potrebama primjerena. Većina ispitanih učitelja i nastavnika ima dobru suradnju s roditeljima ovih učenika, koja se uglavnom ostvaruje kroz razgovore i konzultacije. Suradnja učitelja i nastavnika sa stručno-razvojnog službom škole, koja je ključna u radu s ovim učenicima, također je dobra kako u osnovnim tako i u srednjim školama ove županije te se najviše ostvaruje kroz razgovore.

Većina ispitanih učitelja i nastavnika darovite i talentirane učenike usmjerava na dodatne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te posebne oblike školovanja, što je izuzetno važno za napredovanje ovih učenika.

Učitelji i nastavnici iz osnovnih škola imaju umjerene do krajnje pozitivne percepcije o provedbi obrazovne inkluzije, dok srednjoškolski nastavnici pokazuju veće nezadovoljstvo procjenom inkluzivne prakse u svojim školama. Međutim, rezultati pokazuju da je inkluzivna praksa kako u osnovnim tako i u srednjim školama ove županije vrlo dobra.

Učitelji i nastavnici iz osnovnih škola s manje formalnog obrazovanja o radu sa učenicima s posebnim potrebama pridaju veće značenje metodičko-didaktičkim aspektima rada s njima. Nastavnici srednjih škola manje obrazovani za rad s ovim učenicima kroz iskustvo rada u školi imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada s ovim učenicima. Što je veća potpora škole za rad s ovim učenicima, što je suradnja s roditeljima i stručnjacima izvan škole manja, bolji je metodičko-didaktički angažman osnovnoškolskih učitelja i nastavnika ove županije u radu s učenicima s posebnim potrebama. Što je manje dosadašnje iskustvo rada, a veća potpora škole u radu s ovim učenicima, veći je metodičko-didaktički angažman srednjoškolskih nastavnika ove županije u radu s učenicima s posebnim potrebama.

Dobiveni nalazi upućuju da je odgojno-obrazovna inkluzija u osnovnim i srednjim školama Ličko-senjske županije zaživjela, ali ima prostora i za njeno daljnje unaprjeđenje.

LITERATURA

1. Čepić, R.; Kalin, J. (2018). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, *Odgojno-obrazovne teme*, 1-2: 179-192.
2. Dorman, G. (1981). *Middle grades assessment program*. Chapel Hill, NC: Centre for Early Adolescence.
3. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine, br. 63/2008, 90/2010.
4. Fuchs, R.; Vican, D.; Milanović Litre, I. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto s: [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf\(2.8.2019.\)](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf(2.8.2019.))

5. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, d.d.
6. Ivančić, Đ.; Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *Časopis S vama*, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3 (2/3): 91-119.
7. Kiš-Glavaš, L. (2012). Univerzalni dizajn za učenje i akademski standard. U: Vulić-Prtorić, A.; Kranželić, V. i Fajdetić, A. (ur.), *Izvođenje nastave i ishodi učenja, Studenti s invaliditetom (17–42)*. Zagreb: Offset NPGTO d.o.o.
8. Kline, B. R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
9. Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
10. Kranjčec Mlinarić, J.; Žic Ralić, A.; Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65: 233-247.
11. 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*, 5(2): 17-29.
12. Lipsitz, S. J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction.
13. Livazović, G.; Alispahić, D.; Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje, Udruženje „društvo ujedinjenih građanskih akcija“. Sarajevo, Bosna i Hercegovina. Preuzeto s: https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf (5.7.2019.)
14. 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.
15. Markočić Dekanić, A.; Markuš Sandrić, M.; Gregurović, M. (2019). TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. Preuzeto s: http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/TALIS/TALIS_2018_nacionalni_izvjestaj.pdf (1.8.2019.)
16. Nikčević-Milković, A.; Jurković, D.; Durdov, J. (2019). Estimate of Implementation of Educational Inclusion by Primary School Teachers and High School Teachers. *Croatian Journal of Education*, 21(2): 599-638. doi: 10.15516/cje.v21i2.3107
17. *Podaci TALIS istraživanja*. Zagreb: Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama Hrvatske. Preuzeto s: http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf (12.6.2019.)
18. *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine, 23/1991.
19. *Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja*. Narodne novine, 133/1997.
20. *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Narodne novine, 124/2009, 73/2010.
21. Skočić Mihić, S.; Gabrić, I.; Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1): 30-41.
22. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/2008,

86/2009, 92/2010.

23. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19.
24. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju; Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Narodne novine, 63/2008.