

# Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa

*Samoprocjena odgojitelja i učitelja*

Jasna Kudek Mirošević\*

[jasna.kudek@ufzg.hr](mailto:jasna.kudek@ufzg.hr)

<https://orcid.org/0000-0001-7582-0087>

Daria Tot\*\*

[daria.tot@ufzg.hr](mailto:daria.tot@ufzg.hr)

<https://orcid.org/0000-0002-8530-0875>

Anka Jurčević Lozanić\*\*\*

[anka.jlozancic@ufzg.hr](mailto:anka.jlozancic@ufzg.hr)

<https://orcid.org/0000-0002-7090-6110>

<https://doi.org/10.31192/np.18.3.8>

UDK: 376-057.874-056.36

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

Primljeno: 2. lipnja 2020.

Prihvaćeno: 29. rujna 2020.

*O umijeću, kao i o samoprocjeni stvaranja inkluzivnoga ozračja ovisi koliko će potencijali sudionika odgojno-obrazovnoga procesa biti iskorišteni. Obogaćivanje, nadogradnja i samoevaluacija kompetencija odgojitelja i učitelja, između ostaloga, odnosi se na planiranje, pripremanje, stručno usavršavanje te na strategije poučavanja unutar individualiziranih kurikula usmjerenih na dijete. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik za odgojitelje i učitelje. Cilj je putem samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranje, načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitoga rada ispitati postoji li kod ispitanika povezanost između razine kompetentnosti i godina radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama (N=502). Postavljena je hipoteza da postoji povezanost između odgojitelja i učitelja s obzirom na godine njihova radnog iskustva u samoprocjeni navedenih kompetentnosti. Rezultati su pokazali povezanost između odgojitelja i učitelja s većim radnim iskustvom u njihovoj višoj samoprocjeni koja se odnosi na dovoljnu zastupljenost organiziranih različitih oblika unaprjeđenja inkluzivne prakse i cjeloživotnoga obrazovanja u vlastitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i to da*

\* Izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb.

\*\* Izv. prof. dr. sc. Daria Tot, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb.

\*\*\* Prof. dr. sc. Anka Jurčević Lozanić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb.

*se oni s više godina radnoga iskustva smatraju kompetentnijima za planiranje i izradu individualiziranih kurikula.*

*Ključne riječi: inkluzivni pristup, kompetencije u radu s djecom s teškoćama, samoprocjene odgojitelja i učitelja, stručno usavršavanje.*

## *Uvod*

Inkluzivni odgoj i obrazovanje važna je tema u društvenom i pedagoškom kontekstu. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj<sup>1</sup> naglašava individualizirani pristup i podršku svakom pojedinom djetetu. Također se ističe<sup>2</sup> važnost uklanjanja prepreka u sudjelovanju i učenju jer je različitost u sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna u svakom suvremenom društvu. Cilj odgojno-obrazovne inkluzije upravo i jest smanjenje oblika isključenja na bilo kojoj osnovi i stvaranje takvih uvjeta koji će djeci osigurati osjećaj prihvaćenosti.<sup>3</sup> Naglasak je na poticanju djetetove samostalnosti kao i prijateljskim i suradničkim odnosima s drugom djecom i odraslima. Odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva nov odnos prema različitosti ističući različite mogućnosti, a ne nedostatke. U ostvarenju takvih zamisli ključna je praksa usmjerena na dijete koja mu pruža mogućnost izbora, potiče razvoj njegova kritičkoga mišljenja i aktivnoga učenja.

Osiguravanjem prilika za smisleno sudjelovanje u procesu učenja djeci je omogućeno razvijanje sposobnosti putem primjerenih aktivnosti. Raznolikost djece u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao i u školama, zahtijeva individualizirani pristup u poučavanju i učenju. Djeca se najbolje razvijaju u okruženju koje poštuje njihove potrebe, čime se omogućuje razvoj sposobnosti svakog pojedinog djeteta i ujedno ih se potiče na aktivno učenje. Takav je pristup nužan i u provedbi inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Svako dijete zaslužuje prilike za igru i učenje u obogaćenoj sredini i pod vodstvom odraslih. S pedagojskoga motrišta:

»Odgojna nastojanja trebaju biti upravljena na izgrađivanje čovjeka u kojemu se skladno povezuju tjelesne sposobnosti i zdravlje, duhovno bogatstvo, intelektualne sposobnosti i istinoljubivost, moralna snaga i dobrota, estetski smisao, kultura rada, učinkovitost i stvaralaštvo. Glavna svrha odgoja je izgrađena

<sup>1</sup> Usp. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb, Republika Hrvatska, 30.

<sup>2</sup> Usp. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta (2016). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, Nacionalni dokument, Republika Hrvatska, 15.

<sup>3</sup> Usp. Clementina ACEDO, Inclusive education: pushing the boundaries. Prospects, *Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (2008) 1, 5-13, 7.

osobnost koju obilježava istinski humanizam, smisao za vrijednosti, čovjekoljublje i ukrašavaju najplemenitije ljudske odlike.«<sup>4</sup>

Koncept individualiziranoga pristupa polazi od zahtjeva da svako dijete može uspjeti kada mu se pristupi u skladu s njegovim mogućnostima. U tom smislu izražena je potreba za odgovornošću odgojitelja i učitelja u planiranju i primjeni učinkovitih strategija podrške u odgojno-obrazovnom procesu.<sup>5</sup> Didaktičko-metodičko osmišljavanje procesa učenja i poučavanja za djecu s teškoćama zahtijeva stvaranje inkluzivnoga ozračja te planiranje i vrednovanje rada. Takvo kreiranje inkluzivne politike doprinosi razvoju inkluzivne prakse i time stvaranju i življenju inkluzivne kulture odgojno-obrazovne ustanove njegovanjem sustava vrijednosti u kojem su različitosti prihvaćene i podržane. Neke od prednosti kvalitetne inkluzivne prakse uključuju: poučavanje djece o različitosti i jednakosti, razvijanje empatije i osjetljivosti djece za osobe drugačije od sebe, poboljšanje socijalnih interakcija, samopouzdanja i samostalnosti, osiguravanje profesionalcima u sustavu odgoja i obrazovanja edukacije za načine rješavanja problema, timskoga rada i suradnje te promicanje roditeljskoga samopouzdanja da su njihova djeca prihvaćena i da mogu biti uspješna u predškolskom i školskom okruženju.

Inkluzija se temelji na interakciji obiteljskih uvjerenja i vrijednosti, odgojno-obrazovnih aktivnosti i pristupa odgojno-obrazovnih djelatnika te socijalnih procesa/politika i sustava vrijednosti u zajednici.<sup>6</sup> Osobito se naglašava važnost prihvaćajuće i podržavajuće institucijske okoline u kojoj dijete s teškoćama odrasta.<sup>7</sup> Razina odgojno-obrazovne podrške odgojitelja i učitelja povezana je i s njihovim stavovima i uvjerenjima o inkluziji, načinu na koji djeca uče i mogućim potencijalima svakog djeteta. Inkluzivna kultura odgojno-obrazovne ustanove temelji se na pravednosti, toleranciji, solidarnosti i poštivanju ljudskoga dostojanstva, ona

»spaja, a ne razdvaja; u svakom djetetu ili odrasloj osobi prepoznaje njegov dar, a ne hendikep ili drugu različitost; prožima jednakopravno sudjelovanje u donošenju odluka i ostvarenju promjena kroz svakodnevnu humanizaciju odnosa u školi«.<sup>8</sup>

Tri vrste čimbenika imaju velik utjecaj na stavove odgojitelja i učitelja prema odgojno-obrazovnoj inkluziji: razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva,

<sup>4</sup> Ante VUKASOVIĆ, Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju, *Odgojne znanosti*, 12 (2010) 1, 97-117, 99.

<sup>5</sup> Usp., primjerice, Chris FORLIN, Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, 43 (2001) 235-245, 236, 243.

<sup>6</sup> Marci J. HANSON i dr., After preschool inclusion. Childrens educational pathway over the early school years, *Exceptional Children*, 68 (2001) 1, 65-83, 66.

<sup>7</sup> Davor MIKAS, Bernarda ROUDI, Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, *Paediatrica Croatica*, 56 (2012) 1, 207-214, 209.

<sup>8</sup> Dijana VICAN, Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika, *Život i škola*, 30 (2013) 59, 17-37, 19.

vrsta teškoće te dostupnost materijalnih resursa i podrške, pri čemu su razina obrazovanja, profesionalno usavršavanje i iskustva u pozitivnoj korelaciji sa stavovima onih koji odgajaju i obrazuju prema djeci s teškoćama.<sup>9</sup> Naime, dodatno ih obrazovanje osnažuje za prihvaćanje različitosti i stjecanje odgovarajućih kompetencija potrebnih u svakodnevnom radu. Odgojno-obrazovni djelatnik, kao kompetentan i odgovoran profesionalac, na konstruktivan način kreira, reflektira i propituje postojeće odgojno-obrazovne koncepte, formalno i neformalno učenje i profesionalno usavršavanje i prihvaća nova znanja i vještine o vlastitoj praksi. Mijenjajući svoju praksu, kontinuirano mijenja i samoga sebe, a to je istinsko cjeloživotno učenje.

Za djelotvornost inkluzivnoga odgoja i obrazovanja nije značajno samo imaju li odgojitelji i učitelji potrebna znanja i vještine za rad u inkluzivnim skupinama i razredima, već kako će na najbolji način iskoristiti znanja koja već imaju.<sup>10</sup> Takvim pedagoškim pristupom stvara se bogato i raznoliko okruženje za učenje i poučavanje. Osobito je važna izrada i odgovarajuća primjena individualiziranih kurikula za svako dijete u kojem odgojitelji i učitelji u suradnji s roditeljima i stručnjacima planiraju oblike i metode rada koji su primjereni na individualnoj razini, ali i inkluzivnoj razini u smislu uspješne socijalizacije.<sup>11</sup> Riječ je o metodama usmjerenim na dijete kao što su: projekti, učenje usmjerenom na rješavanje problema, učenje kroz igru, učenje kroz istraživanje i drugo.

Razina individualizacije određena je stupnjem prilagođenosti odgojno-obrazovnih postupaka svakom djetetu. Uključuje praćenje i diferencijaciju, odnosno poznavanje njihova prethodnoga znanja, sposobnosti, mogućnosti, interesa te odgovarajuću prilagodbu. Pritom je nužna profesionalna priprema, odnosno planiranje odgojno-obrazovnoga rada. Rezultati mnogih istraživanja<sup>12</sup> pokazali su da je temeljita priprema i spremnost na stalno učenje залог učinkovitosti odgojno-obrazovnih djelatnika u osmišljavanju inkluzivnoga odgojno-obrazovnoga procesa i, posljedično, doprinosi višim postignućima djece (do razine što svako dijete želi i može). Da bi se osigurale promjene, nužne su odgovarajuće kompetencije odgojitelja i učitelja<sup>13</sup> pri identifikaciji i poznavanju

<sup>9</sup> Roelande H. HOFMAN, Judith, S. KILIMO, Teachers'Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools, *Journal of Education and Training*, 1 (2014) 2, 177-198, 191-192.

<sup>10</sup> Usp. Lani FLORIAN, Holly LINKLATER, Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40 (2010) 4, 369-386, 369-370.

<sup>11</sup> Usp. Festus E. OBIAKOR i dr., Making inclusion work in general education classrooms, *Education and Treatment of Children*, 35 (2012) 477-490, 479.

<sup>12</sup> Usp. Mary T. BROWNELL i dr., Critical features of special education teacher preparation. A comparison with general teacher education, *The Journal of Special Education*, 38 (2005) 4, 242-252; Linda DARLING-HAMMOND, Ruth CHUNG, Fred FRELOW, Variation in Teacher Preparation. How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?, *Journal of Teacher Education*, 53 (2002) 4, 286-302, 294.

<sup>13</sup> Usp. Sofia FREIRE, Margarida CESAR, Inclusive ideas/inclusive practices. How far is a dream from reality? Five comparative case studies, *European Journal of Special Needs Education*, 18

specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba, didaktičko–metodičkoga pristupa i planiranja. Upravo stoga inkluzivna predškolska i osnovnoškolska praksa zahtijeva stalna propitivanja i refleksiju.

Kompetencije su kombinacija profesionalnih znanja, vještina, osobnosti i stavova pojedinca za uspješno funkcioniranje u nekom području rada, društvenom i privatnom životu.<sup>14</sup> Kompetencije koje odgojitelji i učitelji trebaju steći i kontinuirano razvijati promijenile su se u posljednjih nekoliko desetljeća, čineći ih etabliranim profesijama koje zahtijevaju kontinuiranu kritičku refleksiju, objektivno sagledavanje i prihvaćanje vlastite uloge u inkluzivnoj praksi. U individualiziranom pristupu to znači osigurati takve metode i strategije učenja i poučavanja koje su usmjerene razvoju dječje kreativnosti, personaliziranom učenju i stjecanju odgovarajućih kompetencija. Od odgojitelja i učitelja očekuje se da znaju planirati, organizirati i individualizirati odgojno-obrazovni rad te imati fleksibilan pristup u stvaranju inkluzivnoga ozračja i evaluaciji napretka svakoga pojedinog djeteta i vlastitoga rada. Odgojitelji i učitelji u svakodnevnom su kontaktu s djecom i stoga su važni nositelji procesa inkluzije. Njihov rad ovisi o razini njihova profesionalnoga funkcioniranja, a profesionalno iskustvo koje stječu vremenom čini ih kompetentnijima za bavljenje sve složenijim zadacima.<sup>15</sup>

Budući da njihovo planiranje i dizajniranje odgojno-obrazovnoga procesa uvelike ovisi o njihovoj samoprocjeni vlastite spremnosti, odnosno kompetentnosti za inkluzivni pristup, u radu se stavlja naglasak upravo na perspektivu odgojitelja i učitelja. Naime, povezanost predškolskoga sustava odgoja i obrazovanja s osnovnoškolskim važna je u analizi potrebnih sustavnih promjena te stoga i kompetencija odgojitelja i učitelja koje oni imaju. Na temelju navedenoga, cilj ovoga istraživanja je da se putem samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranje, načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitoga rada ispita postoji li povezanost između razine kom-

---

(2003) 3, 341-354, 352-353; Siniša OPIĆ, Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ, Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama, *Istraživanja u edukaciji i rehabilitaciji*, 1 (2018) 1, 48-58, 50.

<sup>14</sup> Usp. Branislava BARANOVIĆ, Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje, u: isti (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*, Zagreb, IDIZ, 2006, 15-44, 21; Kiyet SELVI, Teachers Competencies, *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (2010) 1, 167-175, 174.

<sup>15</sup> Usp. Neven RICIJAŠ, Aleksandra HUIĆ, Vanja BRANICA, Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2006) 2, 51-68, 54; Aileen RUDELIĆ, Zorina PINOZA KUKURIN, Sanja SKOČIĆ MIHIĆ, Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji. Stanje i perspektive, *Napredak – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (2013) 1-2, 131-148, 139; Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ, Anka JURČEVIĆ LOZANČIĆ, Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2014) 2, 17-29, 18; Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ, The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice, *Croatian Journal of Education*, 18 (2016) 1, Sp. Ed., 71-86, 75.

petentnosti i godina radnog iskustva odgojitelja i učitelja u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Postavljena je hipoteza da postoji povezanost između odgojitelja i učitelja s obzirom na godine njihova radnog iskustva u samoprocjeni navedenih kompetentnosti.

## 1. Metodologija istraživanja

### 1.1. Uzorak

Prikupljanje podataka za potrebe ovoga istraživanja provedeno je metodom slučajnoga odabira na dvjema skupinama ispitanika u redovitim predškolskim i osnovnoškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama na području središnje Hrvatske. Uzorak ispitanika čini ukupno 502 (468 ženskih i 32 muških ispitanika) odgojitelja i učitelja i to 239 odgojitelja (48 %) i 263 učitelja (52 %) od prvog do osmog razreda. U tablici 1 prikazani su ispitanici prema godinama radnoga iskustva. Najviše ispitanika ima od 11 do 15 godina radnoga iskustva, a najmanji broj ispitanika je s radnim iskustvom do godine dana.

Tablica 1. Godine radnoga iskustva ispitanika (N = 502)

Godine radnoga iskustva		Frekvencija	Postotak	Valjan postotak	Kumulativni postotak
Valjan	<1	29	5,8	5,8	5,8
	2-5	79	15,7	15,9	21,7
	6-10	79	15,7	15,9	37,6
	11-15	83	16,5	16,7	54,3
	16-20	59	11,8	11,9	66,2
	21-25	51	10,2	10,3	76,5
	26-30	38	7,6	7,6	84,1
	>30	79	15,7	15,9	100
Ukupno		497	99	100	
Nedostaje		5	1,0		
Ukupno		502	100		

### 1.2. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Ovo je dio širega istraživanja provedenog 2019. godine pod nazivom »Istraživanje inkluzivne prakse i partnerstva s roditeljima iz perspektive odgojitelja i učitelja« u okviru znanstvenoga projekta na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.<sup>16</sup> Za potrebe ovoga ispitivanja o poimanju realizacije inkluzivne

<sup>16</sup> Projekt potpore Sveučilišta u Zagrebu (2019/2020), voditeljica Anka Jurčević Lozančić.

prakse odgojitelja i učitelja, konstruiran je *Upitnik o odgojno-obrazovnoj inkluzivnoj praksi u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja*. Anonimni dvodjelni upitnik, koji je bio podijeljen ispitanicima, sastoji se od 40 čestica. U prvom, općem dijelu, pitanja su se odnosila na sociodemografska obilježja ispitanika (spol, zanimanje odgojitelj ili učitelj, radno iskustvo). U drugom dijelu, koji je obuhvaćao 40 tvrdnji, za ovaj rad analizirano je sedamnaest varijabli koje su odgojitelji i učitelji procjenjivali na petostupanjskoj skali Likertova tipa (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – redovito) svoje poimanje kompetentnosti u realizaciji inkluzivne prakse kroz stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranje, načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitoga rada. Popunjavanje upitnika provodilo se izravno u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama, u skladu s najvišim etičkim normama odgovorne provedbe istraživanja. To je uključivalo znanstvenu čestitost, kolegijalnost, zaštitu ispitanika te društvenu odgovornost. Također je, sukladno *Etičkom kodeksu Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju*,<sup>17</sup> bilo zajamčeno dragovoljno sudjelovanje odgojitelja i učitelja, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima.

Osim inferencijalne statistike, izračunani su i osnovni deskriptivni parametri – minimalni i maksimalni rezultat (*Min. i Maks.*), aritmetička sredina (*Aritm. sred.*), standardna devijacija (*Stan. dev.*), asimetričnost i spljoštenost te su ti rezultati prikazani u tablici 2. Za testiranje hipoteze ovoga istraživanja na izdvojenim varijablama, a u sklopu korelacija između demografske varijable – radno iskustvo – i varijabli primjene samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranja i načina rada s djecom s teškoćama te vrednovanja vlastitoga rada, korišten je neparametrijski Spearmanov koeficijent korelacije. Neparametrijski koeficijent korelacije korišten je zbog neispunjenja preduvjeta o normalnosti distribucije.

## 2. Rezultati i rasprava

Osnovne deskriptivne vrijednosti prikazane su u tablici 2.

Odgojitelji i učitelji nositelji su inkluzivne odgojno-obrazovne prakse i ključni čimbenici odgojno-obrazovnoga sustava u pružanju potpore za razvoj iskustava djece i mladih te imaju važnu ulogu u izgradnji inkluzivnoga i kohezivnoga društva, na što upućuje i Strateški okvir za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja – ET 2020.<sup>18</sup> Okvir upravo naglašava učenje kroz kontekst formalnoga, neformalnoga i informalnoga te je jedan od ciljeva pove-

<sup>17</sup> Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006) <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14038> (23.11.2019).

<sup>18</sup> European policy cooperation (ET 2020 framework). [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en) (26.04.2020).

Tablica 2. Osnovne deskriptivne vrijednosti (N = 502)

Varijable	Min.	Maks.	Aritm. sred.	Stan. dev.	Asimetričnost		Spljoštenost	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Stand. greška	Stat.	Stand. greška
V 16 – U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece.	2	5	4,51	0,619	-0,932	0,109	0,094	0,218
V 9 – Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djecom.	2	5	4,25	0,632	-0,301	0,110	-0,421	0,219
V 12 – Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.	1	5	4,24	0,838	-1,050	0,110	1,131	0,219
V 5 – Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece.	2	5	4,19	0,750	-0,672	0,110	0,123	0,219
V 8 – Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece.	2	5	4,18	0,668	-0,305	0,110	-0,455	0,219
V 7 – Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece.	2	5	4,17	0,712	-0,391	0,109	-0,498	0,218
V 36 – U svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu.	1	5	4,02	0,847	-0,798	0,110	0,941	0,219
V 10 – Ocjenjujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina svoga rada, ishoda i rezultata.	1	5	3,91	0,846	-0,550	0,110	0,215	0,220
V 38 – Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe/kurikule za djecu s teškoćama.	1	5	3,82	1,187	-0,831	0,109	-0,141	0,218
V 15 – U ustanovi u kojoj radim ostvarujem uspješnu suradnju sa stručnim suradnicima vezanu uz djecu s teškoćama.	1	5	3,79	1,110	-0,713	0,110	-0,222	0,219
V 37 – Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju kolege/kolegice u mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju.	1	5	3,76	0,940	-0,568	0,109	-0,006	0,218
V 13 – U svojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnoga obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo).	1	5	3,46	1,021	-0,117	0,110	-0,643	0,219
V 40 – Smatram se kompetentnom/im za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa/kurikula za djecu s teškoćama.	1	5	3,18	1,035	-0,145	0,109	-0,382	0,218
V 6 – Smatram se kompetentnim za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama.	1	5	3,07	0,964	-0,123	0,110	-0,161	0,219
V 39 – Smatram se kompetentnom/im za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa/kurikula za djecu s teškoćama.	1	5	3,01	1,067	-0,034	0,109	-0,498	0,218
V 11 – Dovoljno se stručno usavršavam za rad s djecom s teškoćama.	1	5	2,97	0,986	0,196	0,110	-0,534	0,219
V 14 – Smatram da ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstva i pomagala za rad s djecom s teškoćama.	1	5	2,82	1,037	0,188	0,110	-0,636	0,219

ćanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja i osposobljavanja na svim razinama obrazovanja, od predškolskoga odgoja do strukovnoga i visokoga obrazovanja odraslih.

Kao što je vidljivo u tablici 2, najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla *U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece* (V 16), zatim slijedi varijabla *Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom* (V 9) te varijabla *Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama* (V 12). Također višu aritmetičku sredinu imaju i varijable *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece* (V 5), *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece* (V 8), *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece* (V 7) te varijabla *U svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu* (V 36).

Rezultati pokazuju visoku potvrđenost varijabli koje se odnose na stvaranje inkluzivnoga ozračja te planiranja i načina rada s djecom s teškoćama (V 16, 9, 5, 8 i 7), a zatim varijabli (V 12 i 36) koje se odnose na samoprocjenu potrebe za dodatnim edukacijama u stjecanju kompetencija u radu s djecom s teškoćama, kao i potrebe za unapređenjem inkluzivne prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama. Iz vrijednosti aritmetičkih sredina očigledno je da odgojitelji i učitelji iz uzorka u okviru svoje profesije relativno visoko procjenjuju vlastitu inkluzivnu praksu koja je nadahnutna vrijednostima inkluzivnosti i svjesni su potreba njegovanja potencijala svakog djeteta.

To ukazuje i na potrebu društva za daljnjim unapređivanjem uloge odgojitelja i učitelja kao najvažnijega potencijala za oblikovanje budućnosti generacija.<sup>19</sup> U tom smislu, da bi postigla svoj ambiciozan cilj, i Europska unija smatra uloge odgojitelja i učitelja te njihovo cjeloživotno učenje i razvoj karijere ključnim prioritetima.<sup>20</sup> Adekvatno okruženje valja planirati tako da bude usmjereno na dijete jer je ono značajna sastavnica postizanja postavljenih ciljeva. Odgojitelji i učitelji planiraju i pripremaju svoj rad prema individualnim sposobnostima djece/učenika te potiču njihovu kreativnost različitim metodama i oblicima, što može uključivati glazbu, kinestetičke i druge aktivnosti koje pomažu djeci da uče i stječu nova iskustva sukladno individualnim sposobnostima i mogućnostima. Desetljećima istraživačke studije pokazuju da će visoka očekivanja i pozitivne interakcije tijekom ovakvoga angažmana i provođenja inkluzivnih vrijednosti dovesti do uspjeha<sup>21</sup>. Svako dijete ima preferirani stil i način učenja,

<sup>19</sup> Daria TOT, Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, 13 (2019) 197-217, 201.

<sup>20</sup> Usp. European policy cooperation, *nav. dj.*

<sup>21</sup> Usp., primjerice, Robert ROSENTHAL, Lenore JACOBSON, *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston,

pa su odgojitelji i učitelji odgovorni za korištenje više načina koji omogućuju razumijevanje tema i aktivnosti.

Rezultati u tablici 3 prikazuju Spearmanov koeficijent korelacije između godina radnoga iskustva odgojitelja i učitelja i zastupljenosti njihove samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnog ozračja, planiranja i načina rada s djecom s teškoćama te vrednovanja vlastitoga rada.

Tablica 3. Spearmanov koeficijent korelacije s obzirom na godine radnoga iskustva ispitanika (N=502)

Varijable			V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Spearmanov koef. korel.	God. radnog iskust.	Koef. korelac.	-0,033	-0,023	-0,018	-0,029	0,079	0,065	0,164**	-0,122**	0,095*
		Stat. značajnost	0,459	0,607	0,685	0,523	0,080	0,150	0,000	0,006	0,035
Varijable			V14	V15	V16	V36	V37	V38	V39	V40	
Spearmanov koef. korel.	God. radnog iskust.	Koef. korelac.	0,000	0,015	0,007	0,124**	-0,008	0,145**	0,034	0,026	
		Stat. značajnost	0,996	0,746	0,883	0,006	0,867	0,001	0,455	0,560	

Iz tablice 3 vidljivo je da postoji statistički značajna povezanost između godina radnoga iskustva odgojitelja i učitelja i zastupljenosti njihove samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranja i načina rada s djecom s teškoćama te vrednovanja vlastitoga rada i to na sljedećim varijablama: *Dovoljno se stručno usavršavam za rad s djecom s teškoćama (V 11); Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V 12); U svojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnoga obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo) (V 13); U svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu (V 36) i na varijabli Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe/kurikule za djecu s teškoćama (V 38).* Time se djelomično potvrđuje postavljena hipoteza da postoji povezanost između odgojitelja i učitelja s obzirom na godine njihovog radnog iskustva u samoprocjeni kompetentnosti za stvaranje inkluzivnog ozračja, planiranje i načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitog rada.

Rezultati za navedene varijable pokazuju da odgojitelji i učitelji promišljaju o svojim metodama i praksama o učenju i poučavanju te se ispitanici s više godina radnoga iskustva procjenjuju s više, tj. dovoljno zastupljenoga stručnoga usavršavanja koje im je potrebno za rad djecom s teškoćama. Ujedno, ispitanici

1968, 240; Yurong WANG, Li LIN, Pygmalion effect on junior English teaching, *Advances in Language and Literary Studies*, 5 (2014) 6, 18-23, 18; Anka JURČEVIĆ LOZANČIĆ, Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ, Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Školski vjesnik*, 64 (2015) 4, 541-560, 542.

s više godina radnoga iskustva smatraju da im je potrebno manje dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V 12). Također, povezanost s većim radnim iskustvom ispitanika očituje se i u njihovoj višoj samoprocjeni dovoljno organiziranih različitih oblika unaprjeđenja inkluzivne prakse i cjeloživotnoga obrazovanja u vlastitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi (radionica, stručnih skupova i dr.).

Istraživači često istražuju probleme i ukazuju na potencijalne barijere koje bi mogle učiniti učenje i poučavanje manje učinkovitim za stvaranje kvalitetnoga inkluzivnoga okruženja.<sup>22</sup> Međutim, rezultati pokazuju da ni angažiranost odgojitelja i učitelja s obzirom na vrijeme koje ulažu u planiranje svojega rada, niti angažman djece ne razlikuju inkluzivne od manje inkluzivnih odgojno-obrazovnih ustanova, već razvoj svijesti djece bez teškoća o tome da uz njih u odgojnim skupinama i razredima postoje i djeca s teškoćama, tj. prisutnost vršnjačke podrške, prihvaćanje i tolerancija.

Rezultati ovoga istraživanja također ukazuju na to da se odgojitelji i učitelji s više godina radnoga iskustva samoprocjenjuju kompetentnijima za planiranje i izradu individualiziranih kurikula za djecu s teškoćama (V 38). Stalno oslanjanje na ciljeve i planirane ishode individualiziranoga kurikula kao individualizirane podrške, u svijetu se pokazalo još krajem prošloga stoljeća, kao preporučena praksa u radu s djecom s teškoćama<sup>23</sup> u pitanjima pripreme, primjene i procjene individualnoga plana podrške koji je usmjeren na dijete. Također, brojne studije u okviru takve preporučene prakse ukazivale su da se učenje i razvoj djece može poboljšati kada su ciljevi i ishodi individualiziranoga kurikula usklađeni s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece i kada su definirani u namjeri da koriste cijelom timu u i izvan odgojno-obrazovne ustanove koji prate i rade s djetetom.<sup>24</sup> U tom smislu međusobna podrška, povezanost, stjecanje novih kompetencija, prenošenje ideja i iskustava te angažiranje odgojno-obrazovnih ustanova u planiranju, organizaciji i poticanju edukacija, uključuje profesionalce koji timski rade i djeluju da bi zadovoljili odgojno-obrazovne potrebe svakoga djeteta kojemu je to potrebno. Kada su ciljevi i planirani ishodi izravno povezani s drugim ključnim kurikulskim komponentama, kao što su procjena,

<sup>22</sup> Usp. Kenneth A. KAVALE, Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea, *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (2002) 2, 201-214, 210; John FINK, Conclusions on inclusion, *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77 (2004) 6, 272-274, 273.

<sup>23</sup> Usp. Samuel L. ODOM, Mary MCLEAN, Establishing recommended practices in early intervention/early childhood special education, u: Samuel L. ODOM i dr. (ur.), *Early intervention/early childhood special education. Recommended practices*, Austin, TX: PRO-ED, 1996, 1-22, 15; Samuel L. ODOM, Karen E. DIAMOND, Inclusion of young children with special needs in early childhood education. The research base, *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1998) 1, 3-25, 7.

<sup>24</sup> Usp. Jennifer GRISHAM-BROWN, Mary Louise HEMMETER, Writing IEP goals and objectives: Reflecting an activity-based approach to instruction for young children with disabilities, *Young Exceptional Children*, 1 (1998) 3, 2-10, 3; Odom, *nav. dj.*, 20.

intervencija i evaluacija, studije naglašavaju važnost unapređenja kompetencija i cjeloživotnoga učenja.<sup>25</sup>

Drugim riječima, ispitanici iz ovoga istraživanja vjeruju da su individualne odgojno-obrazovne potrebe djece zadovoljene jer u njihovim odgojno-obrazovnim ustanovama unapređuju inkluzivnu praksu. Na to ukazuju i druga istraživanja, naglašavajući važnost međusobnoga podržavanja i redovitoga educiranja za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.<sup>26</sup> U tom kontekstu smatraju da je potrebno izrađivati individualizirane kurikule koji su rezultat sveobuhvatnoga postupka procjenjivanja, planiranja adekvatnih aktivnosti i evaluacije te unaprjeđivanja inkluzivne prakse u njihovim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Može se zaključiti da postoji povezanost između odgojitelja i učitelja s obzirom na godine njihovoga radnoga iskustva u samoprocjeni navedenih kompetentnosti koja se očituje u potrebi odgojno-obrazovnih ustanova za podrškom profesionalcima s manje godina radnoga iskustva te početnicima odgojiteljima i učiteljima u provođenju inkluzivne prakse. Pregledom literature, kao i u praksi, vidljivo je da još uvijek odgojitelji i učitelji imaju ili neutralan ili negativan stav o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Naime, radno iskustvo, odgoj, osobnost, zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo poslom mogu utjecati na mišljenja o identitetu profesije, a samim time i podsvjesno na način poučavanja. Međutim, istraživanja pokazuju da su odgojitelji i učitelji s više radnoga iskustva i s više edukacija u području inkluzivnoga obrazovanja bili znatno pozitivniji.<sup>27</sup> Proizlazi da se oni s manje iskustva ne osjećaju dovoljno kompetentnima ili sigurnima u to kako planirati i realizirati razne načine individualiziranoga pristupa. Stoga bi se trebali i dalje, tj. nakon visokoga obrazovanja, educirati za provođenje inkluzivne prakse stalnim cjeloživotnim učenjem. Rezultati ovoga istraživanja potkrepljuju činjenicu da odgojitelji i učitelji trebaju biti stalno informirani o najučinkovitijim metodama u poučavanju djece s teškoćama i primjenjivati ih jer će se time osjećati sigurniji i kompetentniji u radu. Time će također razvijati pozitivne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, koji su među najvažnijima za stvaranje učinkovite inkluzivne prakse.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> Usp. Stephen J. BAGNATO, John T. NEISWORTH, Susan M. MUNSON, *LINKing assessment and early intervention. An authentic curriculum-based approach*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 1997, 340-370, 347; Kristie PRETTI-FRONTCZAK, Diane BRICKER, Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives, *Journal of Early Intervention*, 23 (2000) 2, 92-105, 101.

<sup>26</sup> Usp. Bagnato i sur., *nav. dj.*, 360; Bricker i sur., *nav. dj.*, 150.

<sup>27</sup> Usp. Anke DE BOER, Sip JAN PIJL, Alexandre MINNAERT, Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (2011) 3, 331-353.

<sup>28</sup> Robert Samuel SAVAGE, Ozlem ERTEN, Teaching in Inclusive Classrooms. The Link Between Teachers' Attitudes-Practices and Student Outcomes, *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5 (2015) 6, 1-7, doi:10.4172/2161-0487.1000219.

## *Zaključak*

Cilj istraživanja bio je da se putem samoprocjene kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranje, načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitoga rada ispita postoji li povezanost između razine kompetentnosti I godina radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Postavljena hipoteza da postoji povezanost između odgojitelja i učitelja s obzirom na godine njihovoga radnog iskustva u samoprocjeni kompetentnosti za stvaranje inkluzivnoga ozračja, planiranje i načine rada s djecom s teškoćama te vrednovanje vlastitoga rada je djelomično potvrđena. Rezultati pokazuju da su odgojitelji i učitelji s većim radnim iskustvom sigurniji, procjenjuju svoje kompetencije boljima te imaju potrebu za manje dodatnih edukacija za stjecanjem novih kompetencija u radu s djecom s teškoćama. Njihova edukacija, cjeloživotno obrazovanje i podrška, kako njihovih odgojno-obrazovnih ustanova tako i cijeloga društva, omogućuju im da s uspjehom provode inkluzivni odgoj i obrazovanje. Dakle, inkluzivno obrazovanje može ispunjavati adekvatno planirano i realizirano okruženje i zahtjeve za djecu s teškoćama i da od inkluzivnoga pristupa korist mogu imati i svi ostali dionici u sustavu odgoja i obrazovanja, kao i cijelo društvo. Odgojiteljima i učiteljima valja osigurati i pružiti priliku za stjecanjem iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama da bi razvijali svoje profesionalne kompetencije u planiranju i realizaciji novih metoda i strategija za planiranje aktivnosti u radu s djecom s teškoćama. Zbiljski i dugoročan uspjeh zahtijeva stalno cjeloživotno, informalno i neformalno, učenje.

Iako, općenito uzevši, dobiveni istraživački nalaz utvrđuje bolje razumijevanje čimbenika koji pridonose većoj kompetentnosti odgojitelja i učitelja, ove rezultate valja tumačiti s oprezom. Njegova ograničenja s obzirom na provođenje na užem području Republike Hrvatske potencijalnu su smjernica za obuhvat šire populacije odgojitelja i učitelja u budućim istraživanjima.

Jasna Kudek Mirošević\* – Daria Tot\*\* – Anka Jurčević Lozančić\*\*\*

*Designing an Inclusive Educational Process: Preschool and Primary School Teachers' Self-assessment*

Summary

How the potentials of the participants in the educational process will be used depends both on their competencies and their self-evaluation of creating an inclusive environment. Expanding, upgrading and self-evaluating the competencies of preschool and primary school teachers include, among other things, planning, preparing, professional development and teaching strategies within individualized curricula that are directed at the child. A questionnaire targeted at preschool and primary school teachers was constructed for this purpose. Based on the self-evaluation of the competencies for creating an inclusive environment, planning, teaching disabled children in appropriate ways and that of their work, this research aims to examine whether there is a correlation between preschool and primary school teachers in regular education institutions (N = 502). It has been hypothesised that there is a correlation between preschool and primary school teachers regarding their years of work experience in the self-evaluation of such competencies. The results confirm the correlation between the preschool and primary school teachers with more work experience in their higher self-assessment when it comes to the inclusive practice and lifelong education in their own education facilities, the one which sufficiently includes a variety of organized forms. Besides, the more experienced preschool and primary school teachers consider themselves more competent at planning and developing individualized curricula.

*Key words: competencies related to working with disabled children, inclusive approach, preschool and primary teachers' self-evaluation, professional development.*

(na engl. prev. Renata Šamo)

---

\* Jasna Kudek Mirošević, PhD, Assoc. Prof., University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; Address: Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb, Croatia; e-mail: jasna.kudek@ufzg.hr.

\*\* Daria Tot, PhD, Assoc. Prof., University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; Address: Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb, Croatia; e-mail: daria.tot@ufzg.hr.

\*\*\* Anka Jurčević Lozančić, Full Prof., University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; Address: Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb, Croatia; e-mail: anka.jlozancic@ufzg.hr.