
DOI: <https://doi.org/10.47960/2303-7431.26.2021.180>

UDK: 376.4-057.87

Stručni članak

Primljen: 1. III. 2020.

Prihvaćen: 24. X. 2021.

KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA – KORALJKA BAKOTA
Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG
kpavicic@suvag.hr – kbakota@suvag.hr

STAVOVI STUDENATA O INKLUZIVNOME OBRAZOVANJU

Sažetak

U radu su izneseni rezultati ispitivanja samoprocjene kompetentnosti studenata nastavničkoga smjera za provođenje inkluzivnoga obrazovanja. Ukupno je ispitano 94 studenata diplomskih studija fakulteta Sveučilišta u Zagrebu tijekom 2018. i 2019. godine. Cilj istraživanja bio je ispitati percepciju studenata o usvojenim općim i specifičnim znanjima i vještinama stečenima tijekom studija za budući odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim uvjetima te zadovoljstvo obveznom studentskom praksom. Rezultati su pokazali da bi, osim o vrstama teškoća u razvoju, studenti trebali razumjeti stavove, potrebe i očekivanja roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Smatraju da nemaju dovoljno kompetencija za izradu specifičnih nastavnih materijala. Studenti su ukazali na potrebu za izmjenom organizacijske strukture kolegija u kojoj bi studentska praksa bila zastupljena većim brojem sati.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje; stavovi studenata

Uvod

Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju predstavlja suvremeni civilizacijski domet u pogledu demokratizacije i humanizacije društva. Da bi se ono moglo provoditi, održati i razvijati, potrebna je cjelovita edukacija svih sudionika toga procesa.

Obrazovanje stručnjaka iz područja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj ima dugogodišnju tradiciju te nastoji pratiti suvremene trendove u svijetu. Poslove odgojitelja, učitelja, nastavnika u inkluzivnome odgoju i obrazovanju rade djelatnici koje su tijekom, uz ili nakon završena diplomskog sveučilišnog studija stekli edukacijsko-rehabilitacijske kompetencije, znanja i vještine.

Na nekim sveučilišnim nastavničkim studijima inkluzivno je obrazovanje našlo svoje mjesto u obrazovanju budućih učitelja i nastavnika te tako omogućilo stjecanje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Međutim, postoje i oni fakulteti nastavničkoga profila koji u svoj sveučilišni program navedene programe još uvijek nisu uključili.

Dugogodišnje iskustvo u radu s učiteljima i stručnim suradnicima redovnih škola, putem mobilnoga tima Poliklinike SUVAG, pokazuje da odgojitelji, učitelji i nastavnici još uvijek često promatraju školovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnome sustavu kao veći izazov. Poteškoće u provođenju uspješna inkluzivnog obrazovanja najčešće objašnjavaju manjkom edukacije iz toga područja tijekom svoga temeljnog akademskog obrazovanja (Dulčić i sur., 2012; Dulčić i sur., 2018).

1. Teorijske spoznaje

Brojna istraživanja u svijetu govore u prilog činjenici da su stavovi učitelja i ravnatelja škola izuzetno bitni za uspješno provođenje procesa inkluzije učenika s teškoćama u redovni školski sustav (Avramidis & Norwich, 2002; Tejada Fernández, 2013; Newton et al., 2014; Blândul & Bradea, 2017; Martan, 2018).

U ovome istraživanju krenulo se od polazišta da su stavovi studenata fakulteta nastavničkoga smjera prema školovanju učenika s teškoćama

u razvoju bitni za uspješnost inkluzije, o čemu svjedoče i dosadašnja istraživanja (Florian, 2015; Kirillova & Faizrakhmanova, 2016; Florian & Beaton, 2017; Opertti, 2017; Rouse, 2017; Bethere et al., 2021;).

Više istraživanja o stavovima *učitelja prema integriranim učenicima s teškoćama upućuje* na to da su učitelji svjesni svojih ograničenja i uglavnom misle da im nedostaju kvalifikacije da udovolje zahtjevima koje nameće odgojno-obrazovna integracija. Kurniawati i sur. (2014) ukazuju da je promjena stava relevantna za povećanje sposobnosti i spremnosti učitelja i nastavnika da obrazuju učenike s teškoćama u razvoju u inkluzivnim okruženjima. Osim toga, smatraju da treba dobro strukturirati program edukacije za inkluzivno obrazovanje.

Istraživanja su uglavnom pokazala da stjecanje novih znanja i vještina pozitivno utječe na stavove svih odgojno-obrazovnih dionika prema inkluziji (Pit-ten Cate i sur., 2018).

Dockrell i Lindsay (2001) navode da učitelji redovnih škola nemaju dovoljno znanja o potrebama djece s govorno-jezičnim poremećajima. Dulčić i Bakota (2008, 2009) provele su istraživanja o stavovima *učitelja iz kojih* je razvidno da učiteljima redovnih škola nedostaju znanja i kompetencije za rad s učenicima oštećena sluha.

Goldan i Schwab (2018) istaknuli su u svome radu da uspjeh inkluzivnoga obrazovanja ovisi o strukturnim čimbenicima kao i o stavovima svih uključenih dionika.

Zrilić i Brzoja (2013) analizirale su razlike u mišljenjima i stavovima učitelja i studenata učiteljskoga studija o inkluziji učenika s teškoćama u redovni sustav školovanja te o njihovu osjećaju kompetentnosti. Autorice utvrđuju da studenti završne godine studija u usporedbi s učiteljima iskazuju povoljnije stavove i višu razinu kompetencija za inkluzivnu praksu. Također su pokazale da su studenti više motivirani za dodatne edukacije za razliku od učitelja. Autorice smatraju da pozitivniji stavovi studenata proizlaze iz toga što su unazad nekoliko godina uvedeni novi kolegiji koji ih senzibiliziraju na potrebe djece s teškoćama u razvoju.

Skočić Mihić i sur. (2014) istraživali su kompetencije 302 studentice Učiteljskoga studija Sveučilišta u Rijeci za rad u inkluzivnim uvjetima.

Utvrđeno je da se one osjećaju osrednje kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi, a studentice koji imaju višu razinu kognitivnih kompetencija (formalno obrazovanje o inkluzivnome odgoju i obrazovanju) osjećaju i veću emocionalnu sigurnost za rad s učenicima s teškoćama, čemu pridonosi i iskustvo volontiranja.

Woodcock (2014) je proveo istraživanje o stavovima o inkluziji učenika s teškoćama u učenju među kanadskim studentima završnih godina učiteljskih studija. Rezultati su pokazali da se razmjerno s lošim obrazovnim rezultatima učenika povećava suosjećanje budućih učitelja. Štoviše, kako se povećavaju napori učenika, povratne informacije učitelja postaju pozitivnije, frustracije se smanjuju, razine suosjećanja se povećavaju, a očekivanje budućega neuspjeha opada.

Rezultati istraživanja mišljenja studenata učiteljskoga studija i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama koje su proveli Bouillet i Bukvić (2015) ukazuju na nedovoljnu pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje, što se posebno ogleda u razlikama u mišljenjima studenata treće i pete godine učiteljskoga studija, u sva četiri mjerena aspekta inkluzije (dobrobit inkluzije učenika s teškoćama, problemi učenika s teškoćama, dobrobit inkluzije za sve učenike i utjecaj teškoća učenika na vođenje razrednoga odjela). Pri tome su mišljenja studenata treće godine (neposredno nakon odslušana kolegija *Inkluzivna pedagogija*) znatno povoljnija od mišljenja studenata završne godine studija, dok su mišljenja studenata pete godine studija i zaposlenih učitelja razmjerno ujednačena.

Tournaki i Samuels (2016) proveli su istraživanje među studentima završnih godina učiteljskih studija na Sveučilištu u New Yorku u kojem su ispitali njihove stavove o inkluzivnoj praksi. Bitno pozitivnije stavove pokazali su studenti specijalističkih učiteljskih studija, dok su također pozitivne stavove iskazali oni studenti redovnih učiteljskih studija koji su bili uključeni u dodatnu edukaciju o inkluzivnome obrazovanju i to u završnome dijelu same edukacije. Rezultati ukazuju na potrebu dodatne edukacije učitelja o inkluzivnome obrazovanju.

2. Cilj istraživanja

Cilj ovoga pilot-istraživanja bio je istražiti stavove studenata nastavnčkih usmjerenja prema inkluzivnomu obrazovanju.

U skladu s općim ciljem definirani su sljedeći zadatci istraživanja:

- utvrditi spremnost studenata za provođenje inkluzivnoga obrazovanja
- utvrditi potrebu studenata za dodatnom studentskom praksom
- utvrditi spremnost studenata za osmišljavanje i izradu specifična didaktičkog materijala kao djela pripreme za nastavni sat
- utvrditi spremnost studenata za komunikacijom s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.

3. Metodologija istraživanja

Ovo poglavlje opisuje metodologiju provedenoga istraživanja: uzorak, upitnik korišten u istraživanju te sam istraživački postupak.

3.1. Uzorak

U istraživanju su sudjelovali studenti pet fakulteta diplomskoga studija nastavnčkoga smjera zagrebačkoga sveučilišta. Namjerni uzorak (uzorak prema odluci istraživača) za potrebe izrade ovoga rada činilo je 94 studenata. Većina studenata, njih 73,4 %, imala je neki od kolegija koji se odnosi na školovanje učenika s teškoćama u razvoju, odnosno na etiologiju i fenomenologiju samih teškoća u razvoju. Dobni raspon sudionika kreće se od 21 do 28 godina, s prosječnom dobi 22,96 godina. U uzorku se nalazi 82 % studentica i 18 % studenata. Ispitivanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Upitnik je distribuiran uz pomoć predstavnika studenata svake godine. Tijekom rješavanja upitnika studenti su mogli odustati u bilo kojem trenutku, a upitnici koji nisu bili do kraja ispunjeni isključeni su iz daljnje obrade.

3.2. Mjerni instrumenti

Ispitivanje je provedeno pomoću *Upitnika za ispitivanje stavova studenata prema inkluzivnomu obrazovanju*, posebno izrađenu za ovu svrhu. Veći je dio upitnika strukturiran prema principu Likertove skale. Ispitanici su se opredjeljivali za jedan od pet ponuđenih odgovora na postavljenu tvrdnju: potpuno se slažem, uglavnom se slažem, ne mogu se odlučiti, uglavnom se ne slažem, uopće se ne slažem. Ispitivanje studenata bilo je pismeno i anonimno, a provedeno je tijekom 2018. i 2019. godine. Ovaj upitnik općega tipa sastojao se od nekoliko skupina pitanja. Prva skupina pitanja odnosila se na opće podatke o sudionicima istraživanja. U drugoj skupini sudionici su na skali od pet stupnjeva procjenjivali svoj stupanj percepcije s općim znanjima i vještinama stečenima tijekom studija o inkluzivnome obrazovanju. Nakon toga sudionici su odgovarali na pitanja koliko su zadovoljni nekim specifičnim znanjima i vještinama stečenim tijekom studija, koje se odnose na školovanje učenika s teškoćama u razvoju u uvjetima inkluzivnoga obrazovanja. Ispitivano je pet sadržajnih područja: (1) opća znanja o inkluzivnome obrazovanju, (2) procjena spremnosti za provođenje inkluzivnoga obrazovanja, (3) percepcija o osmišljavanju i izradi specifična didaktičkog materijala kao djela pripreme za nastavni sat u uvjetima inkluzivnoga obrazovanja, (4) percepcija o uspješnoj komunikaciji učitelja s učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima, (5) znanja o vrstama i stupanju teškoća učenika.

3.3. Metoda

Primjenom statističkoga programa SPSS 23 napravljene su obrada podataka i analiza koja je izvršena na razini deskriptivne statistike i t-test za nezavisne uzorke.

4. Analiza rezultata i rasprava

Ovo istraživanje pokazalo je da studenti imaju pozitivan stav prema inkluzivnomu obrazovanju te razumiju njegovu društvenu vrijednost.

Kako je veći dio studenata, sudionika ovoga istraživanja, pohađao neki od kolegija koji se odnosi na neki segment inkluzivnoga obrazovanja, zaključeno je da je to razlog razumijevanja važnosti inkluzije, kao i općega, društvenoga, pozitivna stajališta prema djeci s teškoćama u razvoju.

Rezultati su pokazali da se 89,3 % ispitanih studenata u potpunosti ili donekle slaže s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje korisno za sve učenike, ne samo za učenike s teškoćama u razvoju, jer pridonosi razvoju empatije. Nitko od studenata nije odgovorio da se ne slaže s tvrdnjom, 8,5 % studenata nije znalo kako odgovoriti na ponuđenu tvrdnju, a svega 2,1 % studenata odgovorilo je da se ne slaže s tvrdnjom.

Tablica broj 1. Razlika samoprocjene studenata s obzirom na pohađanje kolegija o inkluzivnome obrazovanju o školovanju učenika s teškoćama u razvoju u posebnim ustanovama

Tablica broj 2. Razlika samoprocjene studenata s obzirom na pohađanje kolegija o inkluzivnome obrazovanju o školovanju učenika s teškoćama u razvoju uredovnim školama i redovnim razredima

Iako nisu pronađene statistički bitne razlike kod ispitivanih varijabli, zanimljivo je da su usklađeni odgovori obiju skupina studenata s obzirom na to da je riječ o socijalnoj, osjetljivoj temi.

4.1. Spremnost za provođenje inkluzivnoga obrazovanja

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske u školskoj godini 2020./2021. u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju ukupno se školovalo 457 777 učenika od kojih je 30 729 učenika s teškoćama u razvoju, odnosno njih 6,71 % (Šer, 2021). Budući da je inkluzivno obrazovanje prihvaćeno kao temeljni model školovanja učenika s većim teškoćama u razvoju i obvezuje nas međunarodnim konvencijama koje je Republika Hrvatska potpisala kao i zakonima i ostalim pravnim aktima koji slijede iz njih, dobivanje spoznaja o motivaciji budućih stručnjaka koji će inkluzivno obrazovanje provoditi važan je segment ostvarivanja prava učenika s teškoćama u razvoju na inkluzivno obrazovanje (Karamatić, 2011).

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da se manji broj studenata želi aktivno uključiti u taj proces – njih 43,6 %, (23,4 % studenata u potpunosti se slaže, 20,2 % donekle se slaže s tvrdnjom), dok većina njih ne zna, njih 22,3 %. Nadalje, 34 % studenata smatra da nije spremno raditi u uvjetima odgojno-obrazovne inkluzije. Rezultati istraživanja pokazali su da studenti, iako imaju pozitivan stav prema inkluziji, manju motivaciju pokazuju za osobnu uključenost u inkluzivni proces. U nastavku ovoga rada analizom čestica upitnika nastojalo se adresirati i ovu spoznaju.

4.2. Opća znanja o inkluzivnome obrazovanju

Iako je 73,4 % studenata pohađalo neki od kolegija koji se odnosi na školovanje učenika s teškoćama u razvoju, odnosno na etiologiju i fenomenologiju samih teškoća u razvoju, studenti su svojim odgovorima pokazali da i dalje postoji potreba za edukacijom iz područja inkluzivnoga obrazovanja. Svega 3,2 % studenata smatra da ima sva znanja o toj temi. Iz Tablice 3 i Tablice 4 vidljivo je da ne postoji statistički bitna razlika između studenata koji su imali i onih koji nisu imali kolegij iz područja inkluzivnoga obrazovanja. Moglo se očekivati da se studenti na ove dvije čestice razlikuju, tj. da puno veća znanja i vještine imaju oni koji su dobili formalnu edukaciju iz toga područja. Buduća istraživanja trebala bi utvrditi je li organizacijska struktura kolegija dovoljno prilagođena potrebama studenata. S obzirom na to da nema velike razlike između dviju skupina studenata (s obzirom na slušanje kolegija o inkluzivnoj edukaciji), s razlogom se treba upitati što treba mijenjati u kurikulumima predmeta koji trenutačno postoje.

Tablica broj 3. Razlika samoprocjene studenata s obzirom na usvojene vještine, znanja i kompetencije koji su im potrebni u radu s učenicima s teškoćama u razvoju

Tablica broj 4. Razlika samoprocjene studenata s obzirom na znanja o razvojnim teškoćama učenika koja su im potrebna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju

4.3. Studentska praksa

Rezultati pokazuju da većina studenata, njih 54,2 %, smatra da tijekom školovanja nisu imali dovoljno prakse u inkluzivnome obrazovanju. Nadalje, 11,7 % studenata ne zna, tj. ne može procijeniti jesu li imali dovoljno prakse za aktivno uključenje u inkluzivno obrazovanje. Na kraju, 34 % ispitanih studenata zadovoljno je brojem sati prakse koje su imali u sklopu svoga studijskog programa.

Lautenbach i Heyder (2019) istraživale su radove koji se bave stavovima o inkluziji studenata učiteljskih studija. Cilj je bio utvrditi koji bi obrazovni program za studente pridonio razvijanju pozitivnih stavova o inkluziji učenika s teškoćama. Zaključuju da bi najbolje rezultate postigao program koji uključuje unaprjeđivanje znanja i kognitivnih vještina za rad s učenicima s teškoćama te podjednaku količinu informativna i praktična rada. Rezultati njihova istraživanja potvrđuju važnost prakse koju navode i studenti u ovome istraživanju.

4.4. Osmišljavanje i izrada specifična didaktičkog materijala kao djela pripreme za nastavni sat

Studenti su iskazali svoju nespremnost i premalo usvojenih znanja za samostalnu izradu specifičnih nastavnih materijala za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnome sustavu obrazovanja. Svega 7,4 % studenata smatra da ima potrebna znanja za izradu nastavnoga materijala i prilagodbu sadržaja za provođenje inkluzivne nastave.

Rezultati Kudek Mirošević (2016), koja je preko Skale procjene kompetencija za inkluzivno obrazovanje istraživala kako studenti različitih godina Učiteljskoga studija Sveučilišta u Zagrebu (N = 339) te učitelji redovnih škola (N = 151) samoprocjenjuju osobne kompetencije za odgojno-obrazovnu inkluziju, pokazali su da su učitelji i studenti treće godine

studija koji su slušali kolegij o inkluzivnome obrazovanju iskazivali viši stupanj kompetentnosti u planiranju nastave, programskoj podršci, tj. izradi individualiziranih odgojno-obrazovnih programa i izradi specifičnih nastavnih materijala, dok su se studenti završne godine studija osjećali kompetentnijima za primjenu više razine etičnosti i profesionalnosti. Dobivena razlika u odnosu na rezultate ovoga istraživanja moguća je zbog različite strukture studenata. Naime, uzorak ispitanika u ovome istraživanju sastojao se od studenata različitih fakulteta koji tijekom svoga nastavnog programa imaju manje nastavnih sati vezanih za inkluzivno obrazovanje, zbog čega je moguća niža razina znanja potrebna za izradu specifičnih nastavnih materijala za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnome sustavu obrazovanja.

4.5. Komunikacija učitelja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju

Roditelji djece s teškoćama u razvoju ranjiva su skupina roditelja koji očekuju češću, pažljiviju i usmjereniju komunikaciju s učiteljima. Studenti su u ovome istraživanju pokazali da im nedostaju znanja o stavovima, potrebama i očekivanjima roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Njih 43,6 % izjasnilo se da nisu upućeni u tu problematiku. Samo 5,3 % studenata u potpunosti se složilo s tvrdnjom *Smatram da su roditelji učenika s teškoćama u razvoju zadovoljni inkluzivnim obrazovanjem*. Nadalje, 23,4 % studenata donekle se složilo s tvrdnjom, 24,5 % studenata donekle se ne slaže s tvrdnjom, dok se 3,2 % u potpunosti ne slaže.

Roditelji učenika s teškoćama u razvoju trebali bi biti uključeni u obrazovanje svoje djece kao partneri školi. Model suradnje i partnerstva podrazumijeva interakcijske procese komunikacije i suradnje učitelja i roditelja na svim razinama. Takav oblik suradnje u kojemu je roditelj aktivan sudionik obrazovnoga procesa smanjuje komunikacijske barijere i moguća nezadovoljstva roditelja (Vrkić Dimić, i sur. 2017). Upravo iz navedenih razloga izuzetno je važno da učitelji i nastavnici budu educirani i spremni za komunikaciju s roditeljima u kojoj će razviti povjerenje kao temelj suradnje.

4.6. Vrste i stupanj teškoća učenika

Većina studenata pokazala je da ima pozitivan stav za rad s učenicima s teškoćama u razvoju bez obzira na vrstu oštećenja, no vidi se da studenti, kada je riječ o radu s učenicima s motoričkim teškoćama i oštećenjem vida, pokazuju manje spremnosti za rad s njima.

S obzirom na vrstu teškoće učenika studenti su pokazali da imaju najmanje znanja o motoričkim teškoćama, dok smatraju da najviše znanja imaju o intelektualnim teškoćama.

Iako postoji još prostora za edukaciju o svim vrstama i stupnjevima teškoća, potrebno je istaknuti da su veće potrebe za upoznavanjem potreba i mogućnosti učenika s oštećenjem vida i autizmom. U tome kontekstu zanimljivo je istraživanje u kojemu su se ispitali stavovi studenata specijalne edukacije i rehabilitacije i studenata različitih fakulteta Beogradskoga sveučilišta prema osobama s oštećenjem vida. Uzorak je činilo 69 studenata i 44 studentice. Istraživanje je ukazalo i na to da velik broj studenata tiflologije, koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem (87,5 %), još nije bio u prilici biti u kontaktu sa slijepom ili slabovidom osobom (Obrenović-Ilić i Strižak, 2020). Isto tako, u istraživanju koje je ispitalo znanje i stavove studenata studija sestrinstva o autizmu pokazalo se da je najviše studenata istaknulo kako je prvenstveno najbitnija edukacija populacije o autizmu kako bi se povećala njihova svijest o samoj bolesti i razbile postojeće stigme o istoj (Srpak, 2021).

Fokus svakoga akademskog programa temeljen je na konceptu postizanja znanja, vještina i kompetencija koje će im po završetku fakulteta omogućiti rad na visokoj razini stručnosti. U tome je kontekstu provedeno i ovo preliminarno ispitivanje koje nam je dalo neke smjernice kojim bi putem trebalo ići obrazovanje budućih učitelja i nastavnika radi kvalitetna i uspješna inkluzivnog obrazovanja.

5. Ograničenje istraživanja

Rezultati ove preliminarne studije provedeni su na temelju istraživanja stavova manjega broja studenata studija Sveučilišta u Zagrebu, što smatramo najvećim ograničenjem. No, mogući su temelji za veći

istraživački projekt koji bi svojim rezultatima mogao utjecati na kreiranje smjernica nastavničkih studija u svezi sa stjecanjem znanja, vještina i kompetencija za kvalitetno provođenje inkluzivnoga obrazovanja.

Zaključak

Pozitivan stav učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju važan je čimbenik za uspješnu inkluziju, a pozitivni se stavovi trebaju razvijati već tijekom školovanja budućih učitelja i nastavnika.

Ovo istraživanje pokazalo je da studenti nastavničkoga smjera imaju pozitivan stav prema inkluzivnomu obrazovanju te razumiju njegovu društvenu vrijednost.

No, isto tako, rezultati su pokazali da se manji broj studenata želi aktivno uključiti u inkluzivno obrazovanje, dok većina studenata ne zna ili nije spremna za rad u uvjetima odgojno-obrazovne inkluzije. Dobiveni rezultati s razlogom otvaraju pitanje je li pozitivan stav prema inkluzivnomu obrazovanju nešto što se smatra društveno prihvatljivim obrascem ponašanja, a manjak motivacije za osobnu uključenost u proces inkluzije posljedicom nedostatnih znanja iz područja inkluzivnoga obrazovanja.

Studenti su iskazivali da nemaju dovoljno saznanja o znanjima o samostalnoj izradi specifičnih nastavnih materijala. Istraživanje je pokazalo da im nedostaju znanja o stavovima, potrebama i očekivanjima roditelja učenika s teškoćama u razvoju.

Većina studenata pokazala je pozitivan stav za rad s učenicima s teškoćama u razvoju bez obzira na vrstu oštećenja. S obzirom na vrstu teškoće učenika studenti su pokazali da imaju najmanje znanja o motoričkim teškoćama, dok smatraju da najviše znanja imaju o intelektualnim teškoćama.

Prema definiciji UNESCO-a (UNESCO, 1994) inkluzivno se obrazovanje odnosi na mogućnost škole da osigura kvalitetno obrazovanje svim učenicima, bez obzira na njihove različitosti, tj. promiče se pravo svakoga djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovne

škole. Učitelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u tome procesu jer u neposrednu kontaktu s učenicima provode sve postulate inkluzivnoga obrazovanja, a da bi to mogli, nužno je da tijekom školovanja steknu sva znanja koja će im omogućiti kvalitetno provođenje inkluzivnoga obrazovanja.

Literatura

- AVRAMIDIS, E. — NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards Integration / Inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- BETHERE, D. — PAVITOLA, L. — USCA, S. (2021). Teachers' attitude and its role in the implementation of sustainable inclusive education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 1273–1281.
- BLÂNDUL, V. C. — BRADEA, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
- BOUILLET, D. — BUKVIĆ, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(1), 9–23.
- BOUILLET, D. — DOMOVIĆ, V. — IVANČEVIĆ, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 53(2), 32–46.
- DOCKRELL, J. — LINDSAY, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties – the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369–394.
- DULČIĆ, A. — BAKOTA, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 44(3), 33–52.

- DULČIĆ, A. — BAKOTA, K. (2009). Views of Elementary School Teachers towards Students with Cochlear Implants Inclusion in the Process of Education. *Collegium Antropologicum*, 33(2), 495–501.
- DULČIĆ, A. — BAKOTA, K. — PAVIČIĆ DOKOZA, K. — Čilić BURUŠIĆ, L. (2012). Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora. Artresor.
- DULČIĆ, A. — PAVIČIĆ DOKOZA, K. — BAKOTA, K. — BREZAK, V. (2018). Mobile service of support to educational integration of hearing and/or speech impaired students. In B. Trinite (Ed.), 10th European Congress of Speech and Language Therapy : Book of Abstracts (pp. 132–132). Standing Liaison Committee of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists.
- FLORIAN, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in action. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11–24.
- FLORIAN, L. — BEATON, M. (2017). Inclusive Pedagogy in Action: Getting It Right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- GOLDAN, J. — SCHWAB, S. (2018). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education – validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1326–1339.
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 0-0.
- KIRILLOVA, E. A. — FAIZRAKHMANOVA, A. T. (2016). Teaching staff training for work in the context of inclusive education. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(4), 647–656.
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2016). 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(1), 71–86.

- KURNIAWATI, F. — DE BOER, A. A. — MINNAERT, A. E. M. G. — MANGUNSONG, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326.
- LAUTENBACH, F. — HEYDER, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in Preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231–253.
- MARTAN, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 67(2), 265–284.
- NEWTON, N. — HUNTER-JOHNSON, Y. — GARDINER-FARQUHARSON, B. L. — CAMBRIDGE, J. (2014). Bahamian Teachers' Perceptions of Inclusion as a Foundational Platform for Adult Education Programs. *International Journal of Special Education*, 29(3), 26–37.
- OBRENOVIĆ-ILIĆ, I. — STRIŽAK, N. (2020). Stavovi studenata tiflogije i studenata drugih fakulteta prema osobama sa oštećenjem vida. Nacionalni naučni skup „Evaluacija efekata inkluzivnog obrazovanja u republici Srbiji”-Zbornik radova, 153-158.
- OPERTTI, R. (2017). *SDG 4- Education 2030 Agenda: A window of opportunity for inclusive education and inclusive teachers*. International Bureau of Education UNESCO. Retrieved January 29, 2021, from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe_paper_for_gaserc.pdf
- PIT-TEN CATE, I. M. — MARKOVA, M. — KRISCHLER, M. — KROLAK-SCHWERDT, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- ROUSE, M. (2017). A Role for Teachers and Teacher Education in Developing Inclusive Practice. In M. Etherington (Ed.), *What Teachers Need to Know: Topics in Diversity and Inclusion* (pp. 19–35). essay, Wipf & Stock.
- SKOČIĆ MIHIĆ, S. — LONČARIĆ, D. — KOLOMBO, M. — PERGER, S. — NASTIĆ, M. — TRGOVČIĆ, E. (2014). Samoprocijenjene kom-

- petencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303–322.
- ŠeR – Školski e-Rudnik. (2020). <https://mzo.gov.hr/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419> (pristupljeno 24. svibnja 2021.)
 - SRPAK, D. (2021). *Znanje i stavovi studenta studija sestrinstva o autizmu* (Završni rad). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:184:838465>
 - TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2013). Professionalisation of teaching in universities: Implications from a training perspective. *RUSC. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 10(1).
 - TOURNAKI, N. — SAMUELS, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384–398.
 - UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
 - VAN MIEGHEM, A. — VERSCHUEREN, K. — PETRY, K. — STRUYF, E. (2018). An analysis of research on Inclusive Education: A systematic search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
 - VRKIĆ DIMIĆ, J. — ZUCKERMAN, Z. — BLAŽI PESTIĆ, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(1-2), 50-68.
 - WOODCOCK, S. (2014). Attributional beliefs of Canadian trainee teachers toward students with a learning disability. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 119–134.
 - ZRILIĆ, S. — BRZOJA, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141–153.

PRILOG S TABLICAMA

Tablica broj 1.

Čestica	Slušali kolegije o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	M	SD	t-test
				-1,15
Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u posebnim obrazovnim ustanovama gdje je gradivo prilagođeno njegovim potrebama.	da	2,59	1,26	
	ne	2,92	1,08	

Napomena $p > 0,05$

Tablica broj 2.

Čestica	Slušali kolegije o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	M	SD	t-test
				-0,83
Smatram da se učenici s teškoćama u razvoju trebaju obrazovati u redovnim školama i redovnim razredima.	da	3,29	1,23	
	ne	3,52	1,09	

Napomena $p > 0,05$

Tablica broj 3.

Čestica	Slušali kolegije o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	M	SD	t-test
				1,59
Usvojio/la sam vještine, znanja i kompetencije koji su mi potrebni u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	da	2,67	1,00	
	ne	2,28	1,17	

Napomena $p > 0,05$

Tablica broj 4.

Čestica	Slušali kolegij koji se odnosi na terminologiju, definicije, etiologije, fenomenologije i klasifikacije razvojnih teškoća	M	SD	t-test
				1,35
Usvojio/la sam znanja o razvojnim teškoćama učenika koja su mi potrebna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	da	2,63	1,02	
	ne	2,21	1,19	

Napomena $p > 0,05$

Professional paper
Received on March 1, 2020
Accepted on October 24, 2021

KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA – KORALJKA BAKOTA
SUVAG Polyclinic for Hearing and Speech Rehabilitation
kpavicic@suvag.hr – kbakota@suvag.hr

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This paper presents the results of examining the competence self-assessment of the teacher-training track students for the implementation of inclusive education. A total of 94 graduate students of the University of Zagreb were surveyed during 2018 and 2019. The aim of the study was to examine students' perceptions of general and specific knowledge and skills acquired during their studies for future educational work in inclusive conditions and satisfaction with obligatory student practice. The results showed that, in addition to the types of disabilities, students should acquire knowledge of the attitudes, needs and expectations of parents of children with disabilities. They find that they do not have sufficient competence to produce specific teaching materials. Students indicated the need to change the organizational structure of the course in which more time would be devoted to student practice.

Keywords: inclusive education; students' attitudes