

Manuela Pritula¹

Osnovna škola Josipa Kozarca
Augusta Šenoje 1, Lipovljani
manuela.pritula@skole.hr

Jasna Kudek Mirošević

Učiteljski fakultet Sveučiliša u Zagrebu
Savska cesta 77, Zagreb
jasna.kudek@ufzg.hr

Katarina Šarčević Ivić-Hofman

Sveučilište u Slavanskom Brodu
Trg Ivane Brlić Mažuranić 2, HR-35000 Slavonski Brod
ksihofman@unisb.hr

Izvorni znanstveni rad

MIŠLJENJA UČITELJA O KLJUČNIM I VLASTITIM KOMPETENCIJAMA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE S UČENICIMA S OŠTEĆENJEM SLUHA

SAŽETAK

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva stjecanje kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama pa tako i učenika s oštećenjem sluha. Cilj ovoga rada bio je istražiti mišljenja učitelja koji rade u razrednoj nastavi o kompetencijama koje smatraju ključnima i vlastitim kompetencijama potrebnima u planiranju i realiziranju individualizirane nastave s učenicima s oštećenjem sluha, kao i u kojoj mjeri se procjenjuju kompetentnima za odgoj i obrazovanje učenika s oštećenjem sluha. Istraživanje je provedeno na uzorku od 245 sudionika kojega čine učitelji zaposleni u razrednoj nastavi iz redovitih osnovnih škola ($M=7,3\%$ i $\bar{Z}=92,7\%$) u svim županijama u Republici Hrvatskoj. Za potrebe provođenja istraživanja, osmišljen je upitnik za učitelje „Kompetencije učitelja razredne nastave u radu s učenicima s oštećenjem sluha.“ Rezultati su pokazali kako učitelji najvažnijima smatraju komunikacijske kompetencije te socijalne vještine u radu s učenicima s oštećenjem sluha u svrhu mogućnosti ostvarenja kvalitetne suradnje s učenikom, roditeljima i stručnim suradnicima. No, rezultati također pokazuju kako se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha, bez obzira imaju li s njima iskustva u radu ili ne. Rezultati pokazuju da se učitelji trebaju sustavno educirati, kao i da je potrebno više educirati buduće učitelje kako bi bili osposobljeni za uspješan rad s učenicima s oštećenjem sluha.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, kompetencije učitelja, učenici s oštećenjem sluha

1. UVOD

Inkluzivno obrazovanje predstavlja strategiju koja ima za cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva i podrazumijeva pravo i uključivanje sve djece i mladih u sve razine formalnog odgojno-

obrazovnog sustava (*Guidelines for inclusion*, 2006; Milić Babić i sur., 2017). Ovakav pristup doprinosi postizanju „jednakosti“, kao i ublažavanju i iskorjenjivanju svih oblika segregacije, odvojenosti, izolacije i diskriminacije (Milić

¹ Rezultati prikazani u ovom radu dio su diplomskog rada prve autorice, mentoriranoga od strane druge i treće autorice.

Babić i sur., 2017). Učinkovita primjena i provedba inkluzije u redovitom školskom sustavu pretpostavlja promjene u cjelokupnoj školskoj praksi (Thomazet, 2009) i teži podizanju svijesti o važnosti inkluzije kod svih učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika s ciljem prihvaćanja različitosti kao poticaja, a ne smetnje u učenju (Vican i Karamatić-Brčić, 2013). Ivančić (2010) ističe važnost cjeloživotnog obrazovanja učitelja čime se obogaćuju umijeća rada s učenicima u odnosu na planiranje, programiranje, pripremanje nastave, poučavanje i vrednovanje unutar kurikulumu usmjerenoga na učenika s teškoćama. Kvaliteta obrazovanja i daljnega cjeloživotnoga obrazovanja učitelja jedan je od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učenikovih odgojno-obrazovnih postignuća. U tom smislu, kompetencije učitelja povezane su s napretkom odgojno-obrazovne inkluzivne prakse (Karamatić Brčić, 2011). Blažević (2015) navodi da učitelji procjenjuju nedovoljno znanja na području rada s djecom s teškoćama u razvoju, kao i Movkebaieva i suradnici (2013) koji navode nedovoljno stečenoga znanja učitelja o karakteristikama učenika s teškoćama u razvoju, kao i nedostatne vještine učitelja potrebnih za njihovo poučavanje. Bouillet i Bukvić (2015) ističu da odgojno-obrazovna inkluzija pretpostavlja promjene na svim razinama školskog sustava, a time i u dijelu formalnog obrazovanja učitelja jer su u svom istraživanju utvrdili nedovoljnu pripremljenost učitelja za inkluzivno obrazovanje. Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) također u tom smislu naglašavaju da inkluzivno obrazovanje mora biti opće prihvaćena politika i praksa ukomponirana u obrazovne programe bez implikacija na specifičnosti za intervencijama prema osjetljivim skupinama učenika. Promjene postojećih praksi prema inkluzivnom obrazovanju moguće su promjenom stavova učitelja, njihovih znanja, vještina i motivacije (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Rezultati nekih istraživanja u zemlji i svijetu odnose se na iskustva, educiranost i kompetencije učitelja u radu s učenicima s oštećenjem sluha (Blažević, 2015; Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008; Horvatinčić, 2018; Moykebaieva i sur., 2013; Tomić i sur., 2007). Imširagić (2012) navodi po-

trebne kompetencije za rad s učenicima s oštećenjem sluha, a to su: poznavanje osnova znakovno-jezičnih vještina, motiviranost za daljnje usavršavanje tih vještina, stalna komunikacija s edukacijskim rehabilitatorom, prevoditeljem na znakovni jezik te pružanje podrške u učenju (usvajanje informacija vizualnim putem, prilagodba audio i video zapisa za čitanje). Dulčić i suradnici (2013) zaključili su da stjecanje znanja o novim metodama rada može izdignuti postojeće odgojno-obrazovne standarde na višu razinu te školu učiniti ugodnim mjestom za sve učenike. No, učitelji bi se trebali redovito educirati kako bi proširivali svoje kompetencije i to ne samo u metodičko-didaktičkim načinima rada, već i u pogledu tolerancije, socijalnih odnosa, solidarnosti i uvažavanju različitosti (Zrilič i Brzoja, 2013). Kada se učenik s teškoćama osjeća ugodno među vršnjacima u razredu i u školi, njegov akademski uspjeh može biti znatno veći. Stoga je i za uspješno školovanje učenika s oštećenjem sluha također važna vršnjačka potpora, odnosno prihvaćanje učenika s teškoćama od strane suučenika (Igrić i sur., 2015). Jedan od elemenata uspješnosti inkluzivnoga odgoja i obrazovanja učenika s oštećenjem sluha je i suradnja između škole i roditelja. Imširagić (2009) navodi da većina roditelja učenika s oštećenjem sluha smatra suradnju s učiteljem važnom, zbog boljega napretka njihove djece. Tomić i suradnici (2007) navode da većina učitelja nema iskustva u radu s učenicima s oštećenjem sluha, a oni koji imaju iskustva nailaze na poteškoće u uspostavi komunikacije s učenikom. Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) utvrdili su pozitivne stavove odgojitelja, učitelja razredne i predmetne nastave prema uključivanju učenika s oštećenjem sluha te korištenju znakovnog jezika, no neutralni su po pitanju uključivanja tumača znakovnog jezika u njihov rad. Također Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) naglašavaju kako većina stručnjaka nema potrebne dodatne edukacije o radu s učenicima s oštećenjem sluha, ali su voljni dalje educirati se. Za pretpostaviti je da što je više odgojno-obrazovni djelatnik educiran i posjeduje više specifičnih kompetencija, to će imati povoljniji stav prema odgojno-obrazovnoj inkluziji. Horvatinčić (2018) navodi

da su učitelji spremni za uključivanje učenika s oštećenjem sluha u redovite škole, ukoliko je to jedino oštećenje koje učenik ima, kao i da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za poučavanje učenika s oštećenjem sluha. Također smatraju da su im potrebne dodatne edukacije kako bi se povećale njihove kompetencije za rad s učenicima s teškoćama općenito.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj i istraživačka pitanja

Prema Fakultativnom protokolu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2018), Republika Hrvatska kao potpisnica obvezna je za obrazovanje djece koja su nagluha, gluha ili gluhoslijepa osigurati okolinu koja promiče njihov intelektualni i društveni razvoj i to na jeziku i načinu komunikacije koji je za njih najprikladniji. To, s obzirom na urođene ili stečene teškoće učenika s oštećenjem sluha, u školi pretpostavlja oblike individualiziranoga pristupa u učenju i poučavanju. Budući da je kod učenika s oštećenjem sluha usvajanje sadržaja znatno otežano zbog nedostatka slušne percepcije, učitelji su ti koji trebaju omogućiti takvu podršku praćenjem njihovih jakih strana i sklonosti izbjegavajući generalizacije. Sukladno tome, postavljen je **cilj** istraživanja kojim se žele istražiti mišljenja učitelja koji rade u razrednoj nastavi o kompetencijama koje smatraju ključnima i vlastitim kompetencijama potrebnima u planiranju i realiziranju individualizirane nastave s učenicima s oštećenjem sluha, kao i u kojoj mjeri se procjenjuju kompetentnima za odgoj i obrazovanje učenika s oštećenjem sluha.

U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje kompetencije učitelji smatraju ključnima i potrebnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha?
2. Kakva su mišljenja i samoprocjena učitelja o vlastitim kompetencijama koje posjeduju za inkluzivnu praksu i rad s učenicima s oštećenjem sluha?

2.2. Sudionici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 245 sudionika kojega čine učitelji zaposleni u razrednoj nastavi iz redovitih osnovnih škola ($M=7,3\%$ i $\bar{Z}=92,7\%$), u svima županijama u Republici Hrvatskoj (najviše sudionika je iz Grada Zagreba (9,8%) i Istarske županije (9,0%), a najmanje iz Karlovačke županije (1,2%) i Zadarske županije (1,2%). U uzorku je najviše zastupljeno diplomiranih učitelja razredne nastave (59,6%), zatim magistara primarnoga obrazovanja (19,6%) i stručnih prvostupnika primarnoga obrazovanja (12,7%), a preostalu grupu sudionika zaposlenih u razrednoj nastavi (8,1%) čine stručnjaci ostalih područja i specijalnosti (edukacijski rehabilitatori, magistar kineziologije, magistar informatike, stručni komunikacijski posrednik). Ukupno je 44,1% učitelja koji imaju iskustva u radu s učenicima s oštećenjem sluha te je u uzorku 18,8% učitelja koji su za vrijeme provođenja istraživanja imali u razrednom odjelu učenika s oštećenjem sluha. Najzastupljenija dobna skupina sudionika je od 51 do 60 godina (36,7%), a najmanje zastupljena je skupina ispitanika od 61 godine na dalje (2,9%). Najveći broj sudionika ima 21 do 30 godina radnoga iskustva (27,8%), zatim 26,9% sudionika ima od 11 do 20 godina radnoga iskustva te je 22,9% sudionika s 31 godinom radnoga staža i više, a najmanje je sudionika do 10 godina radnoga iskustva (22,4%).

2.3. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno 2022. godine digitalnim putem unutar alata *Google Docs*. Za potrebe provođenja istraživanja, osmišljen je upitnik za učitelje pod nazivom *Kompetencije učitelja razredne nastave u radu s učenicima s oštećenjem sluha*.

Tvrđnje u upitniku temeljene su na dokumentu *Tuning* (2006), prema kojemu Vizek Vidović, str. 34 (2009) naglašava pojam kompetencija s aspekta integrativnoga pristupa „koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda

obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu).” Nadalje, „U tome kontekstu kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća.” (Vizek Vidović, 2009:34)

Upitnik je bio poslan svim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj putem elektroničke pošte i sadržava tri dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na demografske podatke sudionika, drugi dio upitnika odnosio se na trinaest grupa kompetencija u sustavu odgoja i obrazovanja, koje su učiteljima u upitniku ponuđene kao stručne kompetencije za koje su procjenjivali u kojoj mjeri ih smatraju ključnima i potrebnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha (analitičke kompetencije, emocionalne kompetencije, kompetencije govorenja, kompetencije pisanja, kompetencije poznavanja hrvatskoga znakovnoga jezika, kompetencije slušanja, kompetencija suradnje s roditeljima/skrbnicima, kompetencije uporabe IKT-a, kompetencije u oblikovanju razrednoga ozračja, kompetencije u praćenju i vrednovanju učenika, komunika-

cijske kompetencije učitelja, razvojne kompetencije (cjeloživotno učenje) i socijalne kompetencije (suradnja) (Jurčić, 2014). Treći dio upitnika sadržavao je tvrdnje za koje su učitelji izjašnjavali svoja mišljenja u kojoj mjeri se samoprocjenjuju kompetentnima za inkluzivnu praksu i rad s učenicima s oštećenjem sluha. Stupanj svoga slaganja s tvrdnjama iz drugoga i trećega dijela upitnika ispitanici su označavali na 5-stupanjskoj ljestvici Likertove skale ordinalnog tipa (1-u potpunosti se ne slažem, 2-donekle se ne slažem, 3-niti se slažem, niti se ne slažem, 4-donekle se slažem, 5-u potpunosti se slažem). Tijekom istraživanja poštovani su svi etički aspekti ispitivanja. Svi su sudionici informirani o svrsi i cilju ispitivanja te su poštovana etička načela dobrovoljnosti, anonimnosti i povjerljivosti podataka, kao i da će se odgovori koristiti isključivo u znanstvene svrhe.

3. REZULTATI

Postupak kvantitativne analize u radu obuhvaća interpretiranje i argumentiranje tvrdnji iz upitnika. S obzirom na primijenjenu kvantitativnu metodologiju analizom frekvencija, u Tablici 1 prikazana je distribucija frekvencija rezultata prema prvom istraživačkom pitanju, odnosno prema stupnju slaganja i mišljenja o kompetencijama koje učitelji u razrednoj nastavi smatraju ključnima i potrebnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha.

Tablica 1. Distribucija frekvencija rezultata – Grupe kompetencija koje učitelji u razrednoj nastavi smatraju ključnima i potrebnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha (%)

Grupe kompetencija	u potpunosti se ne slažem	donekle se ne slažem	ni se slažem, ni se ne slažem	donekle se slažem	u potpunosti se slažem
Analitičke	13,0	7,4	17,6	28,7	33,3
Emocionalne	1,9	2,8	7,4	18,5	69,4
Govorenje	7,4	0,9	7,4	15,7	68,6
Pisanje	2,8	4,6	11,1	27,8	53,7
Poznavanje hrvatskoga znakovnoga jezika	8,3	10,2	23,1	20,4	38,0
Slušanje	0,9	3,7	8,3	15,7	71,2
Suradnje s roditeljima/ skrbnicima	1,8	1,9	10,2	12,0	74,1
Uporabe IKT-a	3,7	7,4	17,6	27,8	43,5
Oblikovanje razrednoga ozračja	2,8	1,9	12,0	21,3	62,0
Praćenje i vrednovanje učenika	3,7	4,6	11,1	21,3	59,3
Komunikacijske	3,7	1,8	6,5	10,2	77,8
Razvojne (cjeloživotno učenje)	2,8	5,6	7,4	19,4	64,8
Socijalne (suradnja)	1,9	2,8	3,7	15,7	75,9

Iz rezultata (Tablica 1) vidljivo je da najveći broj učitelja najvažnijim za rad s učenicima s oštećenjem sluha smatra *komunikacijske kompetencije* (77,8%). Naime, „komunikacija” uključuje jezike, prikazivanje teksta, Brailleovo pismo, taktilnu komunikaciju, uvećani tisak, pristupačne multimedije, kao i pisani oblik, zvučne zapise, obični jezik, osobne čitače i augmentativne i alternativne oblike, sredstva i formate komunikacije, uključujući pristupačnu informacijsku i komunikacijsku tehnologiju.” (Fakultativni protokol uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, 2018, str. 9-10). Nadalje, kao ključnima i potrebnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha smatraju *socijalne kompetencije* (75,9%), *kompetencije za suradnju s roditeljima/skrbnicima* (74,1%) te *kompetencije slušanja* (71,2%). Uočava se da određenom broju učitelja *kompetencija poznavanja hrvatskoga znakovnog jezika* (23,2%) i *kompetencije uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi* (17,6%) nisu ni posebno važne, niti

nevažne u radu s učenicima s oštećenjem sluha. Najmanje važnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha smatraju *analitičke kompetencije* i *kompetencije poznavanja hrvatskoga znakovnoga jezika*. Naime, osim što bi kompetentni učitelji u inkluzivnoj praksi trebali posjedovati i ove ključne kompetencije, trebali bi također posjedovati znanje o filozofiji, organizaciji, planiranju u okviru kurikularnoga pristupa, da bi mogli odgovarajuće planirati i realizirati individualiziranu nastavu za učenika s oštećenjem sluha, kako bi napredovao prema svojem najvećem potencijalu i naučio vještine snalaženja u društvu s većinskom čujućom populacijom. Stoga, osim odgoja zajedničkog svoj djeci, učenik treba dobiti dodatno kompenzacijsko obrazovanje u slušnom razumijevanju, „čitanju govora“ (čitanje s usana), govor i jezik. Također bi trebao tijekom ranoga obrazovanja biti naučen kako najbolje iskoristiti slušni aparat i ispravno ga koristiti. No, naravno da se ne može očekivati da će redoviti učitelj pružiti oboje, tj. osnovno

i kompenzacijsko obrazovanje za dijete koje ima poteškoća sa sluhom. Učitelj sa specifičnim znanjima, vještinama i sposobnostima moći će više razumjeti posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika s oštećenjem sluha te je u tom smislu tijekom cjeloživotnoga obrazovanja potrebno dodatno stručno usavršavanje učitelja. Takav posebno, odnosno dodatno kvalificiran i kompetentan učitelj će također biti neprocjenjiv u promicanju i uspostavljanju boljšega razumijevanja društva za sve probleme s kojima se suočavaju osobe s oštećenjem sluha. Budući da kompetencije učitelja za individualizirani pristup u radu s učenicima s oštećenjem sluha obuhvaćaju širok raspon potrebnih znanja, vještina i sposobnosti kako bi zadovoljili učeničke individualne odgojno-obrazovne potrebe, učitelji se trebaju osnaživati i stjecati iskustva u radu i kroz međusobnu suradnju sa stručnim suradnicima škola, roditeljima/skrbnicima, obitelji, zastupljenošću stručnog komunikacijskog posrednika, mobilnim stručnim timom što je također ključna komponenta uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Stoga je važ-

no provoditi međuprofesionalnu suradnju kako bi se osigurale sve potrebne podrške i kako bi se maksimalno iskoristili resursi koje sustav odgoja i obrazovanja nudi.

Kvantitativnom analizom upitnika kojega su sudionici popunjavali, tvrdnje trećega dijela upitnika, u kojemu su se učitelji izjašnjavali u kojoj mjeri se samoprocjenjuju kompetentnima za inkluzivnu praksu i rad s učenicima s oštećenjem sluha, grupirane su na sljedeći način: 1. grupa tvrdnji (Tablica 2) odnosi se na samoprocjenu učitelja o vlastitoj kompetentnosti za poučavanje učenika s oštećenjem sluha. 2. grupa tvrdnji (Tablica 3) odnosi se na samoprocjenu učitelja o uspješnosti provođenja individualizacije pristupa (prilagodbe metoda, sredstava i oblika rada) koje učitelji koriste u nastavi s učenicima s oštećenjem sluha. Tablice 2 i 3 prikazuju distribuciju frekvencija rezultata prema drugom istraživačkom pitanju, odnosno prema stupnju samoprocjene učitelja o vlastitim kompetencijama koje posjeduju za inkluzivnu praksu i rad s učenicima s oštećenjem sluha.

Tablica 2. Distribucija frekvencija rezultata – Samoprocjena učitelja o vlastitoj kompetentnosti za poučavanje učenika s oštećenjem sluha (%)

Tvrdnje	u potpunosti se ne slažem	donekle se ne slažem	niti se slažem, niti se ne slažem	donekle se slažem	u potpunosti se slažem
Smatram da sam tijekom obrazovanja stekao/-la dovoljno znanja kako bih mogao/-la poučavati učenike s oštećenjem sluha.	21,3	25,9	30,6	17,6	4,6
Smatram da sam dovoljno kompetentan/-na za rad s učenicima s oštećenjem sluha.	7,4	16,7	41,7	25,9	8,3
Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija za rad s učenicima s oštećenjem sluha.	3,7	9,2	10,2	27,8	49,1

Rezultati (Tablica 2) pokazuju kako samo 4,6% sudionika smatra da ima dovoljno znanja za poučavanje učenika s oštećenjem sluha, dok 21,3% sudionika iskazuje da uopće nema dovoljno znanja za poučavanje učenika s oštećenjem sluha. Manje od polovice sudionika (41,7%) niti

se slaže, niti ne slaže s tvrdnjom da su dovoljno kompetentni za rad s učenicima s oštećenjem sluha, dok se samo 8,3% sudionika smatra u potpunosti kompetentnima. Gotovo polovica sudionika (49,1%) smatra da im je potrebna dodatna edukacija za rad s učenicima s ošte-

ćenjem sluha te samo 3,7% sudionika smatra da im dodatna edukacija u tom području rada nije potrebna. Iz rezultata se može zaključiti kako prakse odražavaju potrebu za komunikacijskim pristupom i primjenom odgovarajućih strategija podrške s obzirom na kompetencije stečene primarnim obrazovanjem učitelja, koje zasigurno nisu u skladu s odgojno-obrazovnim potrebama učenika s oštećenjem sluha. Neki učitelji traže dodatno vodstvo ili edukacije u poučavanju učenika, što u jednom dijelu zasigurno mogu osigurati škole, kako bi učitelji koji rade s učenicima s oštećenjem sluha imali odgovarajuća znanja i vještine i kako bi implementirali odgovarajuće jezične i komunikacijske pristupe,

kao i druge nastavne strategije. U tom kontekstu, Pavičić Dokoza i Bakota (2021) spominju potrebu mijenjanja visokoškolskih programa vezanih uz inkluzivni odgoj i obrazovanje upravo iz razloga što veliki broj studenata budućih učitelja izražava kako tijekom svoga studiranja nisu stekli dovoljno znanja za poučavanje učenika s teškoćama, a time i učenika s oštećenjem sluha. Cjeloživotno obrazovanje učitelja, odnosno dodatna stručna usavršavanja smatraju se dobrim načinom stjecanja novih znanja što je prilika da škole organiziraju dodatne edukacije u obliku, primjerice seminara ili tečajeva za svoje djelatnike čime će se unaprijediti i kvaliteta inkluzivne prakse (Stokanović, 2021).

Tablica 3. Distribucija frekvencija rezultata – *Samoprocjena učitelja o uspješnosti provođenja individualizacije pristupa učeniku s oštećenjem sluha (%)*

Tvrdnje	u potpunosti se ne slažem	donekle se ne slažem	ni se slažem, ni se ne slažem	donekle se slažem	u potpunosti se slažem
Znam izraditi individualizirani program/kurikulum za učenike s oštećenjem sluha.	10,2	16,7	23,1	27,8	22,2
Pratim individualne odgojno-obrazovne potrebe učenika s oštećenjem sluha.	4,6	3,7	16,7	27,8	47,2
Redovno pratim napredak učenika s oštećenjem sluha.	4,6	3,7	13,0	25,0	53,7
Vrednujem učenike s oštećenjem sluha na osnovu individualiziranog programa/kurikuluma.	4,6	5,6	14,8	20,4	54,6
Koristim primjerenu glasnoću govora	3,7	2,8	3,7	33,4	56,4
Koristim precizne i koncizne upute za rad	0,9	0,9	5,6	16,7	75,9
Koristim specifičnu opremu i didaktičke materijale	4,6	10,2	15,7	33,3	36,2
Koristim prevoditelja na znakovni jezik	25,0	10,2	25,9	15,7	23,2
Koristim mimiku, govor tijela i neverbalnu komunikaciju	0,9	0,9	12,0	21,4	64,8

Prema rezultatima u Tablici 3, vidljivo je kako polovica sudionika (50%) smatra da zna osmisliti, odnosno dizajnirati individualizirani kurikulum za učenike s oštećenjem sluha, dok se 10,2% sudionika smatra u potpunosti nekompetentnima za njegovu izradu. Također, najveći dio učitelja (47,2%) samoprocjenjuje

kako u potpunosti prate individualne odgojno-obrazovne potrebe učenika s oštećenjem sluha. Većina učitelja u potpunosti (53,7%) ili donekle (25,0%) redovito prati napredak učenika s oštećenjem sluha te također u većoj mjeri samoprocjenjuju (54,6% i donekle 20,4%) kako vrednuju učenike s oštećenjem sluha na osnovu individu-

aliziranog kurikuluma. Naime, ako učitelj nema stručnost ili iskustvo u obrazovanju učenika s oštećenjem sluha (u individualiziranom pristupu, planiranju i realiziranju individualiziranoga kurikuluma, vrednovanju, prilagodbama metoda, sredstava i oblika rada...), od škola se može očekivati da koriste valjane i pouzdane instrumente i procese u provođenju evaluacije učiteljevih kompetencija jer je u interesu odgojno-obrazovnog sustava imati educirane stručnjake s odgovarajućim znanjem i stručnošću u neposrednom radu s djecom s različitim razvojnim sposobnostima i mogućnostima.

Što se prilagodbe metoda, sredstava i oblika rada tiče, gotovo svi sudionici smatraju da je korištenje primjerene glasnoće govora učitelja najvažnije u radu s učenikom s oštećenjem sluha. Također navode značajnom metodom prilagodbe upućivanje učeniku precizne i koncizne upute za rad (75,9%), zatim uporabu mimike, govora tijela i neverbalne komunikacije koju smatra u potpunosti važnom 64,8% učitelja. Četvrtina sudionika ne koristi prevoditelja na znakovni jezik kada je u razredu uključen učenik s oštećenjem sluha. Većina učitelja samoprocjenjuje i smatra kako je za uspješno provođenje individualiziranoga pristupa u radu s učenicima s oštećenjem sluha značajno korištenje specifične opreme i didaktičkih materijala (npr. računalni programi, FM player itd.). Kako nastava, ako je planirana za sve učenike jednakim metodama, ne može biti učinkovita za učenike s teškoćama, pa tako ni za učenike s oštećenjem sluha, individualizirane upute, zahtjevi, pomoćna tehnologija i ostale prilagodbe trebaju biti individualno osmišljene osiguravajući njihovu učinkovitost za dob i stupanj razvoja učenika, kako bi pomogle učenicima da iskoriste svoje „jake“ snage koje imaju. Stoga je za uspješno provođenje individualizacije pristupa učeniku s oštećenjem sluha potrebno dosljedno praćenje i stalna podrška učiteljima kako bi bili učinkoviti u planiranju adekvatne prilagodbe okruženja, postupaka, metoda i oblika rada, za korištenje individualiziranih materijala za učenje, kao i u razumijevanju komunikacijske, jezične i pismene potrebe u radu s učenicima s oštećenjem sluha.

4. RASPRAVA

Rezultati ovoga rada pokazuju da učitelji najvažnijim za rad s učenicima s oštećenjem sluha smatraju komunikacijske kompetencije, kao i socijalne vještine, pri čemu su podijeljena mišljenja o važnosti poznavanja hrvatskoga znakovnoga jezika. Učitelj treba imati razvijene komunikacijske kompetencije kako ne bi došlo do nerazumijevanja u komunikaciji s učenikom te mu se olakšalo učenje i poučavanje. Francić (2016) ukazuje na važnost educiranja studenata učiteljskih studija o osnovama znakovnoga jezika kako bi kvaliteta poučavanja učenika s oštećenjem sluha bila kvalitetnija. Blažević (2016) također zaključuje kako suvremeni učitelji samoprocjenjuju da su im komunikacijske kompetencije jake strane te se upravo na osnovu tih kompetencija može povećavati kvaliteta provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Dio učitelja smatra kompetenciju govorenja manje važnom za poučavanje učenika s oštećenjem sluha, što pretpostavlja potrebu za daljnjim istraživanjima za donošenjem argumenata o važnosti te kompetencije učitelja. Naime, Peula (2022) navodi da je učiteljima govorni aparat važan za njihov posao, jer kako navodi Nikolić (2014) oštećenja na glasovno-govornom aparatu mogu dovesti do nesporazuma između učenika i učitelja. Učitelj u radu s učenikom s oštećenjem sluha treba pronaći način na koji će što kvalitetnije prenijeti svoje verbalne poruke učeniku. Osim komunikacijskih i socijalnih kompetencija, važne su i emocionalne kompetencije (podrška pri regulaciji vlastitih emocija i kontroli emocija učenika) te kompetencije slušanja (razumijevanje učenikovog govora) što pridonosi kvaliteti inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

Iz rezultata je također vidljivo kako gotovo 24% učitelja nije sigurno u kompetencije planiranja i dizajniranja individualiziranoga kurikuluma. Vujnović (2015) zaključuje kako kvalitetno osmišljen individualizirani kurikulum doprinosi uspješnijoj budućnosti učenika. Stoga bi učitelj trebao znati osmisliti, odnosno dizajnirati kvalitetan individualizirani kurikulum kako bi učenik dobio primjerenu podršku koja mu je

potrebna u procesu učenja, poučavanja i vrednovanja postignuća u nastavnim predmetima. Rezultati nadalje ukazuju da se učitelji samoprocjenjuju uspješnima u individualizaciji pristupa prema učenicima s oštećenjem sluha, iako iskazuju nedovoljnu kompetentnost u samostalnom osmišljavanju individualiziranog kurikuluma. Većina učitelja u potpunosti ili donekle samoprocjenjuje kako redovito prati napredak učenika, što ukazuje na pozitivan podatak, jer zahvaljujući učiteljevim povratnim informacijama, učeniku je olakšano samostalno praćenje svoga osobnoga napretka. Medak (2015) navodi kako učitelji uglavnom opisno prate i vrednuju obrazovne komponente, ali izostaje praćenje i vrednovanje odgojnih komponenata, a jedno bez drugoga ne može. Samoedukacija učitelja je ključna jer samo motivirani učitelj može doprinijeti razvoju intrinzične motivacije kod učenika te ih tako motivirati na uspješnost u izvršenju zadataka (Marinac, 2019).

Trećina ispitanika ne ističe važnost uporabe specifične opreme i didaktičkih materijala, što je u skladu s rezultatima istraživanja autorica Rudelić i suradnika (2013) gdje je utvrđeno da trećina učitelja ne posjeduje odgovarajući specifično-didaktički nastavni materijal i tehničku opremu za poučavanje učenika s teškoćama te se ne mogu osloniti na njihovo korištenje. Također, četvrtina učitelja osrednje ocjenjuje važnost prevoditelja na znakovni jezik za učenika s oštećenjem sluha, što je u skladu s nekim prijašnjim istraživanjima, primjerice Bradarić-Jončić i Bosnar (2004) koje su svojim istraživanjem uočile kako učitelji nemaju stav po tom pitanju, što dovodi do zaključka da je potrebno dodatno istražiti mišljenja učitelja prema uključivanju prevoditelja na znakovni jezik u nastavu, tim više što su stručni komunikacijski posredni-

ci navedeni u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) kao profesionalna potpora u školovanju učenika s teškoćama u razvoju.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovoga istraživanja bio je istražiti mišljenja učitelja koji rade u razrednoj nastavi o kompetencijama koje smatraju ključnima i vlastitim kompetencijama potrebnima u planiranju i realiziranju individualizirane nastave s učenicima s oštećenjem sluha, kao i u kojoj mjeri se procjenjuju kompetentnima za odgoj i obrazovanje učenika s oštećenjem sluha. S obzirom na postavljena istraživačka pitanja, rezultati su pokazali kako učitelji najvažnijima smatraju komunikacijske i socijalne kompetencije u radu s učenicima s oštećenjem sluha u svrhu ostvarivanja kvalitetne suradnje s učenikom, roditeljima i stručnim suradnicima. No, rezultati također pokazuju kako se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s oštećenjem sluha.

Ovo istraživanje ima određena metodološka ograničenja, primjerice veličina uzorka, stoga se prikazani podatci trebaju tumačiti kao preliminarni. Unatoč metodološkim ograničenjima, ovo istraživanje bavi se relativno neistraženim istraživačkim pitanjima i daje preliminarne rezultate koji mogu biti poticaj za daljnja istraživanja u inkluzivnoj školskoj praksi. U tom smislu, rezultati usmjeravaju na potrebu daljnje istraživanja načina kojima bi se kontinuirano mogle unaprjeđivati kompetencije učitelja koje su važne, kako za rad s učenicima s oštećenjem sluha, tako i općenito za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

6. LITERATURA

- Babić, M. M., Tkalec, S. i Cheatham, L. P. (2018). The right to education for children with disabilities from the earliest age. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 233-263. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2494>
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. U. A. Jakir (Ur.), *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7 (str. 119-131). Sveučilište u Splitu.
- Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 11-30. <https://hrcak.srce.hr/30716>
- Bradarić-Jončić, S. i Bosnar, B. (2004). Stavovi prosvjetnih djelatnika prema znakovnom jeziku i uključivanju obrazovnih prevoditelja u redovne ustanove odgoja i obrazovanja. U V. Đurek (Ur.) *Edukacijsko-rehabilitacijska praksa za 21. stoljeće*, 2. (str. 39-43). Savez defektologa Hrvatske. <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2004.pdf#page=40>
- Bouillet, D. i 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. <https://hrcak.srce.hr/141113>
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović, Z. i Košćec, G. (2013). *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. Artresor naklada.
- Francić, K. (2016). *Znakovni jezik kao prirodni jezik gluhih* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7401/1/Francic-diplomski.pdf>
- Horvatinčić, M. (2018). *Integracija slušno oštećene djece u redovne osnovne škole* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg%3A5391/datastream/PDF/view>
- Igrić, Lj. i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
- Imširagić, A. (2009). Stavovi roditelja učenika oštećenoga sluha o suradnji obitelji i škole. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LV(21.), 73-80. <https://hrcak.srce.hr/37088>
- Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LVIII(27), 94-102. <https://hrcak.srce.hr/83167>
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*, Priručnik za učitelje. Alka script.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93. <https://hrcak.srce.hr/139572>
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47. <https://doi.org/10.15291/ai.1247>
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29. <https://hrcak.srce.hr/130957>
- Marinac, A. M. (2019). Motivacija i mrežni alati u suvremenoj nastavi. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3(3), 77-88. <https://hrcak.srce.hr/241470>

- Medak, S. (2015). *Opisno praćenje i ocjenjivanje u osnovnoj školi* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5562/>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine, 87/2008, 24/2015. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Movkebaieva, Z., Oralkanova, Z. & Uaidullakzyzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>
- Nikolić, L. (2014). Obrazovanje budućih učitelja razredne nastave za vođenje pjevanja u razredu. U M. Petrović (Ur.) *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima: tematski zbornik / Šesnaesti pedagoški forum scenskih umetnosti* (str. 81-99) Fakultet muzičke umetnosti.
- Peula, M. (2022). *Pregled profesionalnih rizika učiteljske struke kod problema s glasom* [Diplomski rad, Sveučilište u Slavonskom Brodu]. Digitalni repozitorij Sveučilišta u Slavonskom Brodu. <https://repozitorij.unisb.hr/islandora/object/unisb:823>
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1–2), 131-148. <https://hrcak.srce.hr/138788>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Tomić, R., Šehović, M. i Hrvanović, M. (2007). Stavovi nastavnika razredne nastave prema djeci s teškoćama sluha. *Metodički obzori*, 2(2007)2 (4), 7–18. <https://hrcak.srce.hr/19438>
- Ujedinjeni narodi, Opća skupština (2018). *Fakultativni protokol uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. https://www.soih.hr/pdf/soih_editions/kun_o_pravima_osi.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48-65. <https://hrcak.srce.hr/131847>
- Vizek Vidović, V. (2009). *Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji / Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Priručnik za visokoškolske nastavnike. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vujnović, M. (2015). *Kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* [Završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Nacionalni repozitorij završnih i diplomskih radova ZIR. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos:38>
- Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141–153. <https://hrcak.srce.hr/122647>

TEACHERS' OPINIONS ON KEY AND OWN COMPETENCES FOR INCLUSIVE EDUCATION WITH STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

ABSTRACT

Inclusive education implies the acquisition of teacher competencies for working with students with disabilities, including students with hearing impairment. The aim of this work was to investigate the opinions of teachers who work in classrooms about the key competencies and their own competencies needed in planning and implementing individualized lessons with students with hearing impairment, as well as to what extent they are considered competent for the upbringing and education of students with hearing impairment. The research was conducted on a sample of 245 respondents, which consists of teachers employed in classroom teaching from regular primary schools (M=7.3% and Female=92.7%) in all counties in the Republic of Croatia. For the purposes of conducting the research, a questionnaire was designed for teachers "Competences of classroom teachers in working with students with hearing impairment." The results showed that teachers consider communication competences and social skills to be the most important when working with students with hearing impairment in order to achieve quality cooperation with students, parents and professional colleagues. However, the results also show that teachers are not considered competent enough to work with students with hearing loss, regardless of whether they have such experience or not. The results show that it is necessary to systematically educate teachers and future teachers in order to be trained to work successfully with student with hearing impairment.

Keywords: inclusive education, teacher competencies, students with hearing impairment