

prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Kineziološki fakultet
vesnica.mlinarevic@kifos.hr
<https://orcid.org/0000-0003-1271-8610>

Krunoslava Duka, mag. prim. educ.
OŠ „Ladimirevci”
kduka@foozos.hr; krunoslava.verhas@skole.hr
<https://orcid.org/0000-0003-4896-109X>

INICIJALNA IZOBRAZBA UČITELJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA IZ USTANOVA SOCIJALNE SKRBI U INKLUZIVNOJ ŠKOLI

Sažetak: Učenici iz ustanova socijalne skrbi osjetljiva su podskupina čije se inkluzivne potrebe često razlikuju od potreba prosječnog učenika za koje se očekuju specifične učiteljske kompetencije. Rad prikazuje posebne odgojno-obrazovne potrebe ove heterogene skupine školske djece pojašnjavajući razloge češće pojavnosti teškoća u učenju, problema u ponašanju, emocionalnih i drugih razvojnih problema uvjetovane nepovoljnim odgojnim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim čimbenicima.

Analizirani su važeći online dostupni studijski programi fakulteta budućih učitelja obveznih osnovnoškolskih nastavnih predmeta i učitelja razredne nastave dvaju sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi broj predmeta usmjerenih na poučavanje učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja budućih učitelja te pojavnost tema odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u predmetima koji čine temelj buduće učiteljske prakse, predmetima za stjecanje didaktičko-metodičkih, psiholoških, pedagoških, socijalnih i praktičnih nastavnih kompetencija. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao prediktor za buduća istraživanja i osnova pri kreiranju programa za stručna usavršavanja u području inkluzivnog poučavanja utemeljena na objektivnim potrebama pojedinih učiteljskih zanimanja.

Ključne riječi: inicijalna izobrazba, inkluzija, kompetencije učitelja, učenici bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

UVOD

Konvencija o pravima djeteta (1989) prvi je dokument u kojem se djeci pristupa kao osobama s pravima, a ne samo osobama koje trebaju njegu, zaštitu i pomoć. Pravni je akt obvezujućeg zakonskog karaktera za sve države potpisnice. Principi odgoja i obrazovanja za inkluziju i u inkluziji prihvaćeni su na Svjetskoj konferenciji o posebnim potrebama u Salamanki (UNESCO, 1994) i u Dakaru (2000), na Svjetskom edukacijskom forumu. U principima školovanja djece u inkluzivnom društvu naglašava se kako škole moraju biti prilagođene svojoj djeci bez obzira na njihovo „fizičko, intelektualno, emocionalno, jezično ili neko drugo stanje” (UNESCO, 1994. čl. 3). Temeljne vrijednosti Konvencije: nediskriminacija, najbolji interes djeteta, očuvanje života, opstanka i razvoja te dječje sudjelovanje, primjenjuju se za svu djecu, u svim područjima života, a dužne su ih primjenjivati sve osobe u svim situacijama (Sunko, 2016, str. 616).

Roditelj je pred zakonom odgovoran za postupke prema djetetu i svako ugrožavanje prava djeteta nosi moguće sankcije (Mlinarević, 2022). Postoji li opasnost za pravilno podizanje djeteta u krugu vlastite

obitelji, ono može biti izdvojeno iz svoje obitelji, a roditelju ograničeno ili oduzeto pravo na ostvarivanje roditeljske skrbi. Izdvajanje djeteta iz obitelji određuje se samo ako primjenom niti jedne blaže mjere nije moguće zaštititi prava i dobrobit djeteta (Obiteljski zakon, NN 103/15, 98/19, 47/20, čl. 129., st. 1.). Dijete koje se izdvaja može biti smješteno u ustanovu socijalne skrbi, kod druge fizičke ili pravne osobe koja obavlja djelatnost socijalne skrbi ili u udomiteljsku obitelj (Obiteljski zakon, NN 103/15, 98/19, 47/20, čl. 129., st. 2.) Svrha izdvajanja djeteta iz obitelji mora biti zaštita djetetova života, zdravlja i razvoja, osiguravanje primjerene skrbi o djetetu izvan obitelji i stvaranje uvjeta za djetetov povratak obitelji, odnosno priprema drugog trajnog oblika skrbi o djetetu (Obiteljski zakon, NN 103/15, 98/19, 47/20, čl. 129., st. 3.) (Sovar, 2014).

Iako se izdvajanju djeteta iz biološke obitelji pristupa s oprezom, nakon što se iscrpe sve zakonski dostupne blaže mjere i čini se u cilju zaštite osnovnih djetetovih prava, za svako je dijete taj događaj nova i zasebna trauma, ponekad mnogo traumatičnija od onih prethodno proživljenih. Djeca izmještena iz svojih obitelji izlažu se potom stresoru preseljenja u novu lokalnu zajednicu smještanjem u udomiteljsku obitelj ili u neku od ustanova za brigu o djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi. U novoj životnoj okolnosti ona pojedinačno postaju posebno izdvojeni kulturni entiteti unutar nove zajednice od koje mogu odudarati govorom, narječjem, etnicitetom i drugim obilježjima. Takav težak emocionalni, kulturološki i jezični pomak dodatno se odražava na sve segmente njihova života, posebice na uspješno funkcioniranje u novoj školskoj sredini koja će kvalitetom odgovora na njihove potrebe znatno odrediti budući smjer njihove adaptacije na novonastalu životnu situaciju.

Neposredno nakon mogućeg traumatskog događaja javljaju se reakcije koje služe mijenjanju osjećaja povezanih s traumom i u većini slučajeva, tijekom vremena, raste tolerancija na sadržaj sjećanja i doživljeno iskustvo prihvaća se kao dio života naglašavaju psiholozi (Profaca i Arambašić, 2009; Profaca, 2016; van der Kolk i McFarlane, 1996). Prema Profaci (2016) to ne znači da je traumatsko iskustvo bilo nezapaženo. Pojedinac je nakon traumatskog događaja zaokupljen doživljenim, izložen nametajućim mislima i slikama proživljenoga. Taj proces služi modificiranju osjećaja povezanih s traumom i stvara toleranciju za kontekst u kojem se sjećanja javljaju (Profaca, 2016; van der Kolk i McFarlane, 1996). Traumatsko iskustvo ima utjecaj na sva područja života: osjećaje, mišljenje, pamćenje, ponašanje, tjelesno zdravlje, socijalne odnose, a reakcije na traumatske događaje smatraju se razumljivim ili normalnim reakcijama na nenormalne okolnosti (Arambašić, 2000; Profaca 2016) koje se mogu javiti odmah nakon traumatskog događaja, ali i tjednima kasnije. Djelovanje dječje traume može biti sveobuhvatno, djelujući na školsko postignuće, ometajuće za djetetov kognitivni razvoj, uzrokujući niz psihičkih poteškoća Profaca i Arambašić, 2009). Iste autorice navode kako traumatizirana djeca pokazuju niz ponašajnih i emocionalnih poteškoća, u odnosu na netraumatiziranu. Zlostavljanje i zanemarivanje u dječjoj dobi najčešći je oblik traumatizacije u djetinjstvu (Profaca, 2016). Zlostavljanje djeteta interakcija je ili nedostatak interakcije između članova obitelji koji rezultira neslučajnom štetom koja se odražava na tjelesni i razvojni status pojedinca (Hobbs i sur., 1999; Profaca 2016). Različiti oblici zlostavljanja mogu uzrokovati slična ponašanja u žrtava zlostavljanja kao što su depresija, zlorababa opijata, simptome posttraumatskog stresnog sindroma, a ti se problemi također mogu razlikovati među djecom žrtvama različitih podvrsta zlostavljanja (Bijlsma i sur., 2022; Cicchetti i Handley, 2019). Rezultati istraživanja Briere i Runtz (1990) fizičko zlostavljanje povezuju s agresijom prema drugima, emocionalno zlostavljanje s niskim samopoštovanjem, a seksualno zlostavljanje s kasnijim neprilagodljivim seksualnim ponašanjem (Bijlsma i sur., 2022; Mullen i sur., 1996, str. 7). Zlostavljana djeca vjerojatno će pokazivati atipičnu regulaciju fizioloških funkcija, teškoće u razumijevanju promjena koje donosi odrastanje, disfunkcionalno povezivanje s drugima, smetnje u razumijevanju okoline, problematične odnose s vršnjacima, teškoće u uspješnosti prilagodbe na školu (Cicchetti i Handley, 2019). Deficiti samoregulacije, bihevioralni i fiziološki, objašnjavaju probleme eksternalizacije (usmjeravanja antisocijalnog, agresivnog ponašanja prema van) izazvanih iskustvima zlostavljanja koji se prelijevaju u druga razvojna područja, kao što je društveno funkcioniranje (DePasquale i sur., 2018). Navedeno nerijetko rezultira brojnim problemima u ponašanju zlostavljane djece, koji se očituju u prilagodbi na školu, a predstavljaju sve one pojave u ponašanju kojima djeca i mlade osobe iskazuju negativan stav prema odgajateljima, u obitelji i izvan nje, prema braći, sestrama i vršnjacima, prema radu i učenju i pozitivnim društvenim normama. U školi se

prepoznaju tako što se duže vrijeme ne ponašaju u skladu s prihvaćenim standardima društvenog, emocionalnog i moralnog ponašanja koja odgovaraju djeci njihove dobi, koja se ne uspijevaju prilagoditi zahtjevima života, rada i s pravilima ponašanja u školi (i roditeljskom domu), i to zbog razloga koji nisu vezani za uočljiva senzorna oštećenja, za poremećaj govora, za tjelesne nesposobnosti ili mentalnu zaostalost (Bouillet i Uzelac, 2007; Zrilić i Šimurina, 2017). Obiteljski čimbenici najčešće su istraživani kao utjecaj djelovanja na ponašanje djece. Rezultati istraživanja dokazuju etiološku povezanost između poremećaja u ponašanju i odbacivanja od strane roditelja, nedosljednost i krutost u odgoju, razvod te odsutnost oca (Nikolić i sur., 2004). Socijalni čimbenici kao što su: neprimjereno obiteljsko funkcioniranje, nasilje i kriminalitet u obitelji, te fizičko i seksualno zlostavljanje djece također predstavljaju moguće predispozicije za razvitak poremećaja u ponašanju (Nikolić i sur., 2004; Zrilić i Šimurina, 2017). Zrilić i Šimurina (2017) navode veći broj istraživanja koja dokazuju kako loš utjecaj na ponašanje djece imaju poremećeni odnosi u obitelji, slaba komunikacija među njezinim članovima, odnosi bez ljubavi i topline te odgojni stil roditelja (autoritaran, indiferentan i permisivan). Loeber i Stouthamer-Loeber prema Ajduković (2000) definiraju rizične čimbenike u različitim disfunkcionalnim obiteljima kategorizirane kao: zanemarujuće obitelji; konfliktne obitelji (stalne svađe i sukobi, nasilno ponašanje, odbačenost); devijantne obitelji; kaotične obitelji (Zrilić i Šimurina, 2017, str. 29). Među neuobičajene oblike ponašanja djece osnovnoškolske dobi ubrajaju se:

- ponašanja tipična za školsku sredinu: neopravdani izostanci s pojedinih nastavnih sati, svojevorno napuštanje nastave, neopravdani cjelodnevni izostanci s nastave, tužakanje, ulizivanje nastavniku, protivljenje kolektivnim akcijama, varanje u školskim ispitnim situacijama, prekidi u školovanju i sl.;
- pretežito aktivni oblici ponašanja: prkos, verbalna agresivnost, fizička agresivnost, laganje, bježanje od kuće, prodaja ili darivanje osobne imovine, krađa, druženje s osobama asocijalnog ponašanja, prosjačenje, „tapkarenje”, skitnja, zlonamjerno varanje, preprodaja vrjednijih predmeta i sl.;
- pretežito pasivni oblici poremećaja u ponašanju: plašljivost, povučенost, potištenost, plačljivost, nemarnost (lijenost), nezainteresiranost (dosada), razmaženost, emocionalna hladnoća (Uzelac, 1995; Zrilić i Šimurina, 2017, str. 31).

Odgojno-obrazovne osobitosti osjetljive skupine socijalno ugroženih učenika obrazlažu se interdisciplinarnim pristupom psihologijske, sociologijske, pravničke, antropologijske, pedagogijske znanosti, socijalnog rada i inih znanosti te se u literaturi ne nalaze pod jedinstvenim nazivnikom. Njihove osobine i posebnost njihovih odgojno-obrazovnih potreba pronalaze se u opisu razloga zbog kojih se djeca izuzimaju iz bioloških obitelji i zbrinjavaju u ustanove socijalne skrbi. Često ih prati i siromaštvo koje se uobičajeno određuje kao nedostatak financijskih sredstva, a pojam deprivacije (uskraćенosti ili lišenosti) koristi se kad se govori o nezadovoljenim ljudskim potrebama (Šućur, 2006, str. 132). Različite potrebe djece (materijalne, emocionalne, socijalne, obrazovne) koja odrastaju u siromašnim obiteljima često ne mogu biti zadovoljene ili su zanemarene, a nemaju ni jednak pristup društvenim dobrima ili resursima koji su od vitalnog značenja za njihovu dobrobit te se osjećaju zakinutima u odnosu na svoju vršnjačku skupinu, pa se opravdano smatra da doživljavaju višestruku deprivaciju, materijalnu i nematerijalnu (Bilić i Davidović, 2019, str. 47; Minujin i sur., 2006; Šućur, 2006). Višestruka deprivacija pogađa različite aspekte dječjeg života ograničava im razvoj i otežava im mogućnost ostvarenja vlastitih potencijala (Bilić i Davidović, 2019) te može pojasniti uzroke češćih obrazovnih i odgojnih teškoća kod većine te djece. Na osnovi podataka koji su prikupljeni za MCS (*Millennium Cohort Study*) u Velikoj Britaniji, ispitivana je veza obiteljskih materijalnih poteškoća i ranih razvojnih ishoda. U ispitivanju je sudjelovao 14.661 roditelj, a provedeno je u dvama navratima, kad su djeca imala 9 mjeseci i 3 godine. Rezultati istraživanja pokazali su statistički značajne, korozivne učinke obiteljskih financijskih poteškoća na kognitivni razvoj i bihevioralnu prilagodbu te djece i impliciraju kako dugotrajna izloženost snažno negativno utječe na djetetove razvojne ishode (Bilić, 2016, str. 98). Izmještanje djece iz višestruko nesigurne okoline bioloških obitelji i njihovo smještanje u očekivano sigurniju okolinu ustanove socijalne skrbi početak je kompleksne brige i oporavka osiguravanjem njihovih temeljnih prava, a jedno je od njih i osiguravanje adekvatnog obrazovanja. Njihovim smještanjem u novu lokalnu zajednicu sa svojim jedinstvenim kulturnim

identitetom, pretvara ih se u specifičnu kulturnu cjelinu samu za sebe unutar zajednice ustanove u koju su smješteni, a pojedinačno postaju posebno izdvojeni kulturni entiteti unutar lokalne i školske zajednice od koje nerijetko odudaraju govorom, narječjem, etnicitetom i drugim obilježjima. Takav izrazito težak emocionalni, kulturološki i jezični pomak odražava se u svim segmentima njihovih života, posebice na uspješno funkcioniranje u novoj školskoj sredini.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) utvrđuju se vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja. Tim se aktom reguliraju sve bitne odrednice važne za definiranje i utvrđivanje učenika s teškoćama u razvoju, modelima školovanja dostupnim u nacionalnom odgojno- obrazovnom sustavu, modelima potpore kao i didaktičko-metodičkim obvezama odgojno-obrazovnih djelatnika involviranih u rad s djecom s teškoćama u razvoju. Uz navedeni *Pravilnik* nalazi se i *Orijentacijska lista vrsta teškoća* (NN 24/15) kao dopuna aktu radi smislenog određivanja i definiranja odgovarajućeg programa usklađenog sa specifičnim djetetovim potrebama. Cilj je *Orijentacijske liste vrsta teškoća* definirati orijentacijske skupine i podskupine teškoća kako bi se odredila programska i profesionalna potpora primjerena učenikovim potrebama.

Prema *Orijentacijskoj listi*, ovisno o vrsti teškoća u razvoju i njihovim posljedicama, razlikuju se sljedeće sedam vrsta teškoća: 1. oštećenja vida; 2. oštećenja sluha; 3. oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju; 4. oštećenja organa i organskih sustava; 5. intelektualne teškoće; 6. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja; 7. postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (NN 24/15).

Iako je moralno dvojbeno i potencijalno nekorektno učenike bez odgovarajuće roditeljske skrbi kategorizirati kao učenike s teškoćama u razvoju bilo kojom od točaka *Orijentacijske liste* na osnovi njihovih teških životnih okolnosti, odgojno-obrazovni djelatnici moraju voditi računa o kompetentnom odgovoru na njihove odgojno-obrazovne potrebe koje mogu i ne moraju biti izrečene *rješenjem o primjerenom obliku školovanja*, a koje odgovaraju opisu potreba učenika s nekom od navedenih vrsta teškoća izrečenih *Orijentacijskom listom vrsta teškoća*. Stjecanje i razvijanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju ključno je za prepoznavanje različitih ranjivih skupina učenika i odgovor na njihove kompleksne odgojno-obrazovne, ali i socijalno-inkluzivne potrebe.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) utemeljuje inkluzivni pristup u odgoju i obrazovanju kroz načelo poštivanja ljudskih prava i prava djece – istinskog poštivanja svakog djeteta i svakog čovjeka, i njegova ljudskog dostojanstva. Navedeni dokument obvezuje odgojno-obrazovne djelatnike na prepoznavanje i praćenje darovite djece, učenika s teškoćama u učenju i ponašanju, na pružanje pomoći djeci i učenicima s teškoćama kao i senzibiliziranje ostale djece i učenika za njihove potrebe kroz pomoć i suradnju. Jednaki pravac slijedi i Okvir nacionalnog kurikuluma (2017) načelom „poticajnog i sigurnog okruženja” za sve učenike zahtijevajući inkluzivni (uključujući) odgoj i obrazovanje te pružanje prilike svim učenicima za optimalan razvoj svojih potencijala, neovisno o njihovim različitostima u sposobnostima, kulturi, socijalnome statusu i drugim osobinama. U odgojno-obrazovnom procesu važno je stvoriti poticajno i podržavajuće okruženje za učenje i poučavanje u kojem će učitelj poticati učenikovo napredovanje primjenjujući metode, postupke i oblike poučavanja koji najbolje odgovaraju učenikovim mogućnostima i potrebama. Potrebe učenika bez odgovarajuće roditeljske skrbi, u ustanovama socijalne skrbi i izvan njih, u tom su smislu širokog spektra i izazovne za svakog učitelja koji se s njima u radu susreće te podrazumijevaju visoku razinu učiteljeve kompetentnosti.

Inkluzija u odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju, a podrazumijeva svakako i uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i tehnike komunikacije. Specifična kvaliteta inkluzije proizlazi iz zadovoljavanja posebnih potreba, što uključuje ne samo pojedinca s posebnim potrebama već i društvo kao cjelinu, a osobito lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi (Mlinarević i Zrilić, 2015). Inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva, takav pristup u edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva (Igrić, 2015). Inkluzija ne podrazumijeva apsolutnu jednakost svih jedinki niti njihovo međusobno slaganje, već ona stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup

kojim se ističe kako je različitost u snazi, u sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time ne gleda na osobe kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava (Brzoja i Zrilić, 2013). Inkluzivno školsko ozračje koje će podupirati učenike s etnički i kulturno različitim naslijeđem postiže se prihvaćanjem razlika, odražavajući etničke i kulturne razlike u školskom kurikulumu, podržavanjem razvoja kritičkog mišljenja i aktivnosti koje osnažuju učenike i njihove roditelje (Faas i sur., 2018; Riehl, 2000). Sorkos i Hajisoteriou (2022) smatraju kako se opseg inkluzivnog odgoja i obrazovanja, koji se u početku odnosio samo na učenike s posebnim potrebama jer se razvio iz područja odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, proširio i adresira potrebe sve djece, uključujući djecu iz različitih kultura, etniciteta, kao i ranjivu i isključenu djecu neovisno o uzroku te pojave. Osnovna misija inkluzivnog odgoja i obrazovanja promjena je školske strukture koja će osigurati pružanje jednakih mogućnosti u obrazovanju, dok joj je glavni zadatak „slaviti raznolikost potreba i karakteristika” (Felder, 2019, str. 2). Suočeni s novim izazovima škole, odgojno-obrazovni djelatnici dužni su prilagođavati se i mijenjati u cilju stvaranja povoljnih uvjeta za razvoj socijalnih, intelektualnih i emocionalnih kapaciteta učenika, neovisno o njihovoj kronološkoj i/ili mentalnoj dobi (Zrilić, 2019). Istraživanjem Skočić Mihić i sur. (2016), na uzorku od 274 učitelja iz Primorsko-goranske i Međimurske županije, procjenjivala su se učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, polazeći od pretpostavke kako uvjerenja određuju spremnost učitelja za korištenje prilagodbi u poučavanju i stvaranje inkluzivnog razrednog ozračja. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na pozitivna uvjerenja učitelja o vrijednostima inkluzivnog odgoja i obrazovanja: učitelji se slažu da inkluzivno obrazovanje pridonosi razvoju učenika s teškoćama, a djelomično se slažu oko njegova utjecaja na razvoj učenika bez teškoća (Martan, 2018; Skočić Mihić i sur., 2016). Bukvić (2014) je proveo istraživanje o čimbenicima kvalitete inkluzivnog obrazovanja na području grada Varaždina kojim se među ostalim učitelje izravno pitalo o mogućnosti prihvaćanja učenika s obzirom na različite vrste teškoća, a rezultati su sljedeći: 38,2 % njih prihvatilo bi učenika s motoričkim teškoćama, 23,4 % učenika s ADHD poremećajem, 20,1 % učenika s intelektualnim teškoćama, 10,5 % učenika s autizmom, a 7,7 % učitelja nije se izjasnilo. Prema Martan (2018) generalni stavovi i uvjerenja učitelja našeg područja prema učenicima s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju mogu se okarakterizirati pozitivnima. U prvom se redu to odnosi na spremnost učitelja za prihvaćanje učenika s teškoćama, tolerantni pristup i uvažavanje dječjih prava, kao i uviđanje i razumijevanje pozitivnog učinka inkluzije na socijalni razvoj učenika s teškoćama, ali i na ostale učenike. Ipak, učitelji u svojim stavovima iskazuju i određeni stupanj neodlučnosti i davanja uvjetne podrške inkluzivnom obrazovanju, naglašavajući nedovoljnu pripremljenost škola na provođenje inkluzije, zabrinjavaju ih utjecaji teškoća učenika na vođenje razrednog odjela te iskazuju pozitivniji stav prema djelomičnom uključivanju spram potpunoga, rezultati su istraživanja iste autorice. Dok podržavaju oblik djelomičnog uključivanja učenika u redovne razrede, učitelji pokazuju nespremnost za potpuno preuzimanje odgovornosti za poučavanje učenika s teškoćama. Analizirajući stavove i mišljenja studenata te uspoređujući ih sa stavovima i mišljenjima učitelja, autorica zaključuje kako učitelji, za razliku od studenata, češće uviđaju prepreke vezane uz inkluzivno obrazovanje, a studentski su stavovi najpovoljniji neposredno nakon slušanja kolegija o inkluzivnom obrazovanju, što ukazuje na utjecaj obrazovanja na oblikovanje stavova i razvoj kompetencija (Martan, 2018).

Vinković (2021; prema Vican, 2013) inkluzivnu kulturu škole opisuje kao onu koja se temelji na međusobnom razumijevanju i privrženosti inkluzivnim vrijednostima i praksi te predstavlja *ethos* koji se gradi prevladavanjem barijera za sudjelovanje, adekvatnom pristupu i uspjehu svih učenika. Cilj stvaranja inkluzivne kulture jest da svi uživaju biti u školi, kurikulum se prilagođuje svima, različitost se prepoznaje i slavi, a cijelo je osoblje dinamično posvećeno stvaranju suradnje i zajedništva. Stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnja sa svim drugim ustanovama prioritet su stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Poseban je to odnos koji se prepoznaje u slušanju i razumijevanju potreba drugih osoba, razumijevanju i uvažavanju onoga što osoba uistinu može, a što ne može učiniti ili postići, te otkrivanju potreba drugih osoba koje nas okružuju (Vinković, 2021). Kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju jedan su od temeljnih čimbenika u provedbi uspješne inkluzije (Šimek i sur., 2020). Ovim se radom učenici iz ustanova socijalne skrbi nikako ne izjednačavaju s učenicima s teškoćama u razvoju, već je naglasak na sličnosti njihovih

inkluzivnih odgojno-obrazovnih potreba. One su u mnogo čemu slične jer se radi o djeci na čiji je socijalni i emocionalni razvoj utjecao niz nepovoljnih životnih čimbenika koji kao posljedicu mogu imati njihovo kratkoročno ili dugoročno otežano funkcioniranje u školi, ali i u društvu općenito.

Kompetencije učitelja podrazumijevaju stručnost koju priznaju oni s kojima on radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima, vještinama i vrijednostima. Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja (osobne, predmetne, komunikacijske, didaktičko-metodičke, reflektivne, socijalne, građanske i sl.) promatraju se umrežene u temeljna područja učiteljeva rada. Stoga je važna pretpostavka za uspješan rad učitelja njegova pedagoška kompetentnost iz pet područja: metodologija izgradnje kurikuluma nastave, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razrednog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i izgradnja modela odgojnog partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012), u ovom kontekstu predstavnika ustanova socijalne skrbi. Pedagošku osnovu rada svake škole čini kurikulum koji određuje osnovne značajke i funkciju škole (pedagošku, humanu, reprodukcijisku) bez obzira na oblik, vrstu i razinu školovanja, te je nužno da školski kurikulum odrazi ukupnost dinamike i djelovanja škole u kvalitativnim područjima rukovođenja školom, učinkovitosti škole i školskom ozračju. U posebne školske podsustave školskog kurikuluma isti autor ubraja: kurikulum socijalnih kompetencija, kurikulum emocionalnih kompetencija, kurikulum intelektualnih kompetencija i kurikulum stručno-pedagoškog usavršavanja djelatnika škole. Prema Jurčić (2012) ustanova socijalne skrbi iz koje bi učenici gravitirali pojedinoj školi može se shvatiti kao prepoznatljiv skup kulturnih elemenata koji toj školi daje originalnost i posebnost, a pod školskim ozračjem podrazumijevaju se pozitivni socijalni odnosi u školi, razvijanje socijalnih vještina, upravljanje sukobima, sigurnost učenika, podupiranje zdravih radnih navika u školi, poboljšanje uvjeta školovanja u školi te aktivan utjecaj učenika i roditelja na školski život i razvoj škole.

Ciljevi i obveze koji se stavljaju pred suvremenog učitelja jesu: „škola po mjeri učenika”; rasterećenje uklanjanjem suvišnih obrazovnih sadržaja; suvremeni načini poučavanja; istraživačka nastava, manje frontalna, više izvanučionička i terenska; povećanje samostalnog rada učenika; jačanje odgojne funkcije škole; poučavanje i osposobljavanje učenika za življenja prema individualnim i kolektivnim pravima i odgovornostima, građanskom moralu, općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, temeljnim ljudskim pravima i pravima djece, sloboda moralnog rasuđivanja te sloboda mišljenja, svijesti i savjesti uvažavanjem načela poštivanja različitosti i interkulturalnog razumijevanja. Realizacija ovih elementarnih, ali kompleksnih ciljeva zahtijeva razvijene kompetencije učitelja, a one obuhvaćaju: stručne, didaktičko-metodičke, psihološke, pedagoške, socijalne, interkulturalne, kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama, kreativnost, karakterne i temperamentne, cjeloživotno obrazovanje, sposobnosti organizacije slobodnog vremena, izvannastavnih aktivnosti (Zrilić i Marin, 2019). Blažević (2016) navodi kako su učitelji razredne nastave svjesni različitosti kompetencija koje suvremeni učitelji trebaju imati te redom po važnosti rangiraju: komunikacijske (75 %), socijalne (64 %), pedagoške (45 %), kreativnost (42 %), metodičke i računalne (34 %) i dr. Budući da mnogi teoretičari koji su se bavili područjem kompetencija pod pedagoškim kompetencijama podrazumijevaju: komunikacijske, socijalne i organizacijske, jer je temeljna zadaća pedagogije i didaktike učenje i poučavanje, one se kao takve ne bi trebale izdvajati.

Istraživanja o kompetencijama učitelja isključivo za rad s učenicima iz ustanova socijalne skrbi nisu česta. Problematika se sagledava šire postavljeno propitivanjem kompetencija suvremenog učitelja stavljeno u specifičan kontekst kompetencija učitelja za rad s učenicima različitih teškoća i inkluzivnih potreba. Prema Bouillet (2010) kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama u inkluzivnoj praksi jesu: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine i poznavanje učinkovitih tehnika poučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju te drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje (Bouillet, 2010; Bouillet, 2011; Šimek i sur., 2020). Mamić (2012) navodi sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okružju: sposobnost

prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju i znanje o prilagodba u radu s djecom s teškoćama te izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Autorica još navodi kompetencije kao što su sposobnost zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative te opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama) (Šimek i sur., 2020). Kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama imaju krucijalan značaj u inkluziji, međutim učitelji ih ne stječu u dovoljnoj mjeri (Skočić Mihić i sur., 2014, str. 306). Prema Šimek i sur. (2020) većina domaćih i međunarodnih istraživanja o iskustvu rada i kompetencijama za inkluzivnu praksu provedena je s nastavnicima ili odgojiteljima. Autorice upućuju na neka od istraživanja (Bouillet i Bukvić, 2015; Brzoja i Zrilić, 2013; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) koja su se prvenstveno bavila stavovima nastavnika, ravnatelja i odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav, ali obuhvatila su i pitanje procjene kompetentnosti učitelja i nastavnika (ravnatelja i odgojitelja) za rad u inkluzivnoj praksi. Rezultati istraživanja pokazali su kako se nastavnici najčešće ne osjećaju dovoljno spremnima, odnosno kompetentnima za inkluzivnu školsku praksu te da im obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pružilo mogućnost razvoja potrebnih kompetencija. Osim toga, iste autorice ukazuju na istraživanja koja su se većim dijelom fokusirala upravo na kompetentnost za inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011; Rudelić i sur., 2013; Skočić Mihić, 2011; Skočić Mihić i sur., 2014). Rezultati navedenih istraživanja također pokazuju kako nastavnici nisu sigurni u svoja stručna znanja, odnosno kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnim školama.

Cilj je istraživanja utvrditi broj predmeta usmjerenih na poučavanje učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja budućih učitelja te pojavnost tema odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u predmetima koji čine temelj buduće učiteljske prakse (predmetima za stjecanje didaktičko-metodičkih, psiholoških, pedagoških, socijalnih i praktičnih nastavnih kompetencija) kao prediktor za buduća istraživanja ove tematike i osnovu pri kreiranju programa za stručna usavršavanja u području inkluzivnog poučavanja utemeljena na objektivnim potrebama pojedinih učiteljskih zanimanja.

Učitelji koji navode da su tijekom studija pohađali obvezne predmete za stjecanje kompetencija za rad u inkluzivnoj nastavi iskazuju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od učitelja koji takve predmete nisu pohađali (Skočić Mihić i sur., 2016). Važnost inicijalnog obrazovanja usmjerenog prema stjecanju kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, kako onih za razvoj pozitivnih stavova prema odgojno-obrazovnom uključivanju tako i onih za samoeфикаsnost u inkluzivnom poučavanju, pokazala su i druga istraživanja (Earle i sur., 2006; Marković, 2022; Savolainen i sur., 2011; Sharma i sur., 2014). Prema uočenim spoznajama postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliko je predmeta koji su u cijelosti posvećeni inkluzivnom obrazovanju u analiziranim studijskim programima?
2. Koliko je predmeta (za stjecanje didaktičko-metodičkih, psiholoških, pedagoških, socijalnih i praktičnih nastavnih kompetencija) u kojima su djelomično zastupljene teme o inkluzivnom obrazovanju u analiziranim studijskim programima?
3. Pojavljuju li se u analiziranim studijskim programima teme i pitanja odgoja i obrazovanja učenika iz ustanova socijalne skrbi?

METODA

Provedeno je neempirijsko istraživanje tijekom ožujka i travnja 2023. godine, analizom trenutno važećih javno (online) dostupnih studijskih programa fakulteta koji obrazuju buduće učitelje obveznih osnovnoškolskih nastavnih predmeta i učitelja razredne nastave. Odabrana su dva sveučilišta u Republici Hrvatskoj prema kriteriju podjednake zastupljenosti studija za učiteljska zanimanja, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Sveučilište u Splitu. Na obama sveučilištima dostupno je obrazovanje za učitelje razredne nastave kao i za sljedeće osnovnoškolske nastavne predmete: *hrvatski jezik*, *engleski jezik*,

povijest, matematika, informatika, fizika, biologija (priroda), kemija, tjelesna i zdravstvena kultura, likovna kultura i glazbena kultura. Sveučilište u Splitu nudi još i mogućnost obrazovanja za učitelja tehničke kulture. Ukupno je analizirano 28 studijskih programa na dvama sveučilištima u Republici Hrvatskoj.

REZULTATI I RASPRAVA

Popis analiziranih studijskih programa i mrežnih stranica analiziranih tijekom ožujka i travnja 2023. godine prikazani su u *tablici 1.*

Tablica 1.

Analizirani studijski programi

FAKULTET	STUDIJSKI PROGRAM	IZVOR
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku		
Filozofski fakultet	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST (prijediplomski i diplomski studij) jednopredmetni – nastavnički smjer	https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php
Filozofski fakultet	HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST (prijediplomski i diplomski studij) dvopredmetni – nastavnički smjer	https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php
Filozofski fakultet	ENGLJSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST – (prijediplomski i diplomski studij) dvopredmetni – nastavnički smjer	https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php
Filozofski fakultet	POVIJEST (prijediplomski i diplomski studij) dvopredmetni – nastavnički smjer	https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php
Odjel za matematiku	Diplomski sveučilišni nastavnički studij matematike i informatike (Sveučilišni prijediplomski studij matematika i računarstvo)	https://www.mathos.unios.hr/
Odjel za fiziku	Diplomski sveučilišni studij "Fizika i informatika", smjer nastavnički (Sveučilišni prijediplomski studij "Fizika")	https://www.fizika.unios.hr/
Odjel za biologiju	Diplomski sveučilišni studij Biologija i Kemija; smjer: nastavnički (Sveučilišni prijediplomski studij Biologija – izborni modul Kemija)	https://www.biologija.unios.hr/
Odjel za kemiju	Diplomski sveučilišni studij kemija; smjer: nastavnički (Sveučilišni prijediplomski studij kemije)	http://web.kemija.unios.hr/
Kineziološki fakultet	Diplomski sveučilišni studij kineziološke edukacije (Sveučilišni prijediplomski studij kineziologije)	https://www.kifos.hr/
Akademija za umjetnost i kulturu	Diplomski studij likovne kulture (Prijediplomski studij likovne kulture)	http://www.uaos.unios.hr/
Akademija za umjetnost i kulturu	Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija (Sveučilišni prijediplomski studij Glazbena pedagogija)	http://www.uaos.unios.hr/
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Integrirani sveučilišni prijediplomski i diplomski učiteljski studij	https://www.foozos.hr/
Sveučilište u Splitu		
Filozofski fakultet u Splitu	Diplomski sveučilišni studij Hrvatski jezik i književnost – Nastavnički smjer (Sveučilišni prijediplomski studij Hrvatski jezik i književnost – dvopredmetni)	https://www.ffst.unist.hr/studiji

Filozofski fakultet u Splitu	Diplomski sveučilišni studij Anglistika – Nastavnički smjer (Sveučilišni prijediplomski studij Engleski jezik i književnost)	https://www.ffst.unist.hr/studiji
Filozofski fakultet u Splitu	Diplomski sveučilišni studij Povijest – Nastavnički smjer (Sveučilišni prijediplomski studij Povijest – dvopredmetni)	https://www.ffst.unist.hr/studiji
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Biologija i kemija – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Fizika i Informatika – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij fizike – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Informatika i Tehnika – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Informatika – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Matematika i Fizika – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Prirodoslovno-matematički fakultet	Diplomski sveučilišni studij Matematika – smjer nastavnički	https://www.pmfst.unist.hr/studij i/
Kineziološki fakultet Split	Sveučilišni diplomski studij Kineziologije (Sveučilišni prijediplomski studij Kineziologije)	https://web.kifst.unist.hr/studij/
Umjetnička akademija u Splitu	Likovna kultura i likovna umjetnost (prijediplomski i diplomski studij)	https://www.umas.unist.hr/Likovni-odjel
Umjetnička akademija u Splitu	Glazbena pedagogija i Glazbena kultura	https://www.umas.unist.hr/Glazbeni-odjel
Filozofski fakultet u Splitu	Integrirani prijediplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij	https://www.ffst.unist.hr/studiji

Kriteriji tekstualne analize javno dostupnih studijskih programa dostupnih na mrežnim stranicama podrazumijevali su sljedeće: broj predmeta koji su tematski u potpunosti posvećeni inkluzivnom odgoju i obrazovanju (cilj, sadržaji, ishodi), broj predmeta koji u svojem opisu imaju djelomično zastupljene teme inkluzivnog odgoja i obrazovanja te status ponuđenih predmeta. Pri određivanju predmeta u kojima su djelomično zastupljene teme inkluzivnog odgoja i obrazovanja pristupilo se krajnje široko (od teškoća do darovitosti), tolerirajući jednoznačne formulacije kao što su „*Neuspjeh (zaostajanje) u nastavi*” i/ili šire postavljene formulacije „*Upoznati prava djece te kritički promišljati o njihovoj zaštiti, ostvarenjima i promicanju*” u vidu jednog ishoda, dijela cilja, dijela sadržaja, dijela kompetencija ili dijela opisa predmeta pa sve do predmeta u kojima se teme inkluzivnog odgoja i obrazovanja prepoznaju u većem broju ishoda, sadržaja, dijelu cilja, kompetencija i/ili opisu predmeta. Rezultati analize prikazani su u *tablici 2*.

Tablica 2.

Zastupljenost inkluzivnih predmeta u obrazovanju budućih učitelja (obvezni i izborni)

NASTAVNI PREDMET/ PODRUČJE	Broj u potpunosti inkluzivnih predmeta	Status i broj predmeta		Broj djelomično inkluzivnih predmeta	Status i broj predmeta			
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku								
Hrvatski jezik	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	2	Obvezni – 2	Izborni – 0		
Hrvatski jezik	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	2	Obvezni – 2	Izborni – 0		
Engleski jezik	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	2	Obvezni – 2	Izborni – 0		
Povijest	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	3	Obvezni – 3	Izborni – 0		
Matematika i informatika	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	4	Obvezni – 4	Izborni – 0		
Fizika i informatika	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	3	Obvezni – 3	Izborni – 0		
Biologija i kemija (priroda)	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	9	Obvezni – 9	Izborni – 0		
Kemija	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	4	Obvezni – 4	Izborni – 0		
Tjelesna i zdravstvena kultura	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	7	Obvezni – 7	Izborni – 0		
Likovna kultura	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	3	Obvezni – 3	Izborni – 0		
Glazbena kultura	2	Obvezni – 1	Izborni – 1	3	Obvezni – 3	Izborni – 0		
Razredna nastava								
Modul A – razvojni	2	Obvezni (ABC) – 1	Izborni (ABC) – 1	Modul A – 14	Obvezni – 8	Izborni – 6		
Modul B – informatika				Modul B – 13			Obvezni – 8	Izborni – 5
Modul C – engleski jezik				Modul C – 13			Obvezni – 8	Izborni – 5

Sveučilište u Splitu

Hrvatski jezik	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	2	Obvezni – 2	Izborni – 0
Engleski jezik	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	2	Obvezni – 2	Izborni – 0
Povijest	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	3	Obvezni – 3	Izborni – 0
Biologija i kemija (priroda)	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	8	Obvezni – 2	Izborni – 6
Fizika i informatika	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	2	Obvezni – 1	Izborni – 1
Fizika	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	4	Obvezni – 2	Izborni – 2
Informatika i tehnička kultura	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	4	Obvezni – 2	Izborni – 2

Informatika	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	3	Obvezni – 2	Izborni – 1
Matematika i fizika	1	Obvezni – 0	Izborni – 1	3	Obvezni – 1	Izborni – 2
Matematika	1	Obvezni – 1	Izborni – 0	6	Obvezni – 5	Izborni – 1 ¹
Tjelesna i zdravstvena kultura	2	Obvezni – 1	Izborni – 1 ²	0	Obvezni – 0	Izborni – 0
Likovna kultura	2	Obvezni – 2	Izborni – 0	7	Obvezni – 7	Izborni – 0
Glazbena kultura	0	Obvezni – 0	Izborni – 0	0	Obvezni – 0	Izborni – 0
Razredna nastava	2	Obvezni – 1 ³	Izborni – 1	3	Obvezni – 2	Izborni – 1

Broj predmeta koji su tematski u potpunosti posvećeni inkluzivnom odgoju i obrazovanju na analiziranom uzorku studijskih programa u rasponu je od min = 0 do max = 2. Značajno čak 8 studijskih programa nema zastupljen niti jedan u potpunosti inkluzivni predmet. Najviše ih je s po jednim takvim predmetom, njih 14, dok su u 5 studijskih programa zastupljena po 2 u potpunosti inkluzivna predmeta. Distribucija istih kolegija nešto je drugačija kada se analizi doda i kriterij statusa predmeta, podatci prikazani *tablicom 3*.

U analiziranom uzorku čak 14 studijskih programa ne nudi niti jedan obvezni potpuno inkluzivni predmet, njih 11 ima u potpunosti inkluzivne predmete u statusu obveznog predmeta, a samo jedan studijski program u svom obveznom planu sadrži dva u potpunosti inkluzivna predmeta (*Studij likovne kulture i likovne umjetnosti u Splitu*). Podatci analiziranih izbornih predmeta blago odudaraju i to u negativnom smislu, čak 16 od ukupno 28 analiziranih studijskih programa ne nudi niti jedan u potpunosti inkluzivan izborni predmet, u 9 studijskih programa ponuđen je po 1 takav predmet, niti jedan studijski program ne nudi istovremeno izbor između dvaju u potpunosti inkluzivnih izbornih predmeta. Kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama imaju krucijalan značaj u inkluziji, međutim prema Skočić Mihić i sur. (2014) učitelji ih ne stječu u dovoljnoj mjeri, a pojedini studijski programi brojem obveznih predmeta posvećenih inkluzivnim potrebama djece to i potvrđuju.

Tablica 3.

Distribucija u potpunosti inkluzivnih predmeta prema statusu predmeta

Broj predmeta	U potpunosti inkluzivni – obvezni		U potpunosti inkluzivni – izborni	
	Broj predmeta	Broj studijskih programa	Broj predmeta	Broj studijskih programa
0		14	0	16
1		11	1	9
2		1	2	0

Situacija je pozitivno drugačija kada se analizira učestalost djelomično inkluzivnih predmeta. Prosječan je broj djelomično inkluzivnih predmeta na svim analiziranim studijskim programima $A = 4,607$, gdje je min = 0 (Studij Glazbena pedagogija i Glazbena kultura u Splitu), a max = 14 (Integrirani

¹ Predmet *Nasilje nad djecom* – izborni predmet ponuđen u IV. semestru diplomskog studija, ne nudi se opis kolegija.

² Predmet na engl. jeziku *Sport against violence and exclusion* – izborni predmet ponuđen u II. semestru diplomskog studija, ne nudi se opis kolegija.

³ Predmet *Inkluzivna pedagogija* – obvezni predmet u V. semestru, ne nudi se opis kolegija.

prijediplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij Modul A – razvojni u Osijeku). I u ovom segmentu postoje razlike u odnosu na status predmeta. Studijski programi sadržavaju srednju vrijednost $A = 3,464$ učestalosti obveznih djelomično inkluzivnih predmeta (gdje je $\min = 0$, a $\max = 9$ predmeta) i $A = 1,143$ kod izbornih djelomično inkluzivnih predmeta (gdje je $\min = 0$, a $\max = 6$).

Kako su rezultati prethodnih istraživanja pokazali da se nastavnici najčešće ne osjećaju spremnima, odnosno kompetentnima za inkluzivnu školsku praksu, da im inicijalno obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pružilo mogućnost razvoja za to potrebnih kompetencija te da nisu sigurni u svoja stručna znanja, odnosno kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnim školama (Bouillet, 2011; Rudelić i sur., 2013; Skočić Mihić, 2011; Skočić Mihić i sur., 2014), nova će istraživanja pokazati utjecaj ovako posloženih studijskih programa na buduće inkluzivne kompetencije učitelja.

Prema definiciji OECD-a (2005) učenici s teškoćama heterogena su skupina učenika podijeljena u tri kategorije na temelju uočenih uzroka njihova obrazovnog neuspjeha: a) učenici s teškoćama u razvoju (engl. *disabilities*) – uključuje učenike s teškoćama ili oštećenjima koja se u medicinskom smislu smatraju organskim poremećajima koji se mogu pripisati organskim patologijama; b) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima (engl. *difficulties*); c) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima (engl. *disadvantages*) (Marković, 2022). Ideja inkluzivnog obrazovanja pretpostavlja da svi učenici imaju priliku zajedničkog učenja, bez obzira na međusobne različitosti. Ovakav je koncept usmjeren na potrebe svih učenika, s posebnim naglaskom na učenike kojima prijete marginalizacija, diskriminacija ili isključenje iz sustava odgoja i obrazovanja (Livazović i sur., 2015; Marković, 2022). Prema Zrilić (2022) za uspješan rad s učenicima s posebnim potrebama učitelj mora imati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, pruža svakom učeniku osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućuje doživljaj uspjeha. Treba pokazivati sposobnost razmatranja problema iz perspektive učenika poštujući pri tome njegovo podrijetlo, dob i razinu obrazovanja kao i uvažavati sličnosti i razlike između učitelja i učenika i samih učenika. Učitelj u radu s djecom s posebnim potrebama mora biti spreman na obradu kontroverznih tema te suočiti se s nejasnim i složenim situacijama u učionici i školi (Zrilić, 2022). Vinković (2021) utvrđuje statistički značajnu i pozitivnu povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stava učitelja prema inkluziji. Autorica navodi još kako učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji i obrnuto – učitelji koji imaju pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u prijediplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Rezultati provedenog istraživanja ne služe radi etiketiranja pojedinih fakulteta i studijskih programa, već je njihova svrha isključivo definiranje parametara za buduća istraživanja tematike inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao i odgoja i obrazovanja učenika bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Marković (2022) iznosi rezultate istraživanja koji su pokazali kako učitelji iz skupine koja se tijekom inicijalnog obrazovanja educirala za rad s učenicima s teškoćama kroz tri i više kolegija postižu najbolje rezultate na svim varijablama subtesta samoefikasnosti za inkluzivno poučavanje osim na varijabli „Znam odabrati za učenika mjesto s kojeg će najbolje pratiti nastavu”, gdje su najbolje rezultate postigli učitelji iz druge skupine koja se tijekom inicijalnog obrazovanja educirala za rad s učenicima s teškoćama kroz jedan do dva kolegija. Učitelji iz skupine koja se uopće nije educirala za rad s učenicima s teškoćama tijekom svog inicijalnog obrazovanja općenito postižu najlošije rezultate, osim u ranije spomenutoj varijabli koja govori o učiteljevoj povezanosti s odabirom mjesta s kojeg će učenik najbolje pratiti nastavu (Marković, 2022). Nadalje, navedeno istraživanje ukazuje na konkretne potrebe daljnjeg stručnog usavršavanja budućih učitelja s obzirom na to da se nedostatak ranije stečenih kompetencija tijekom inicijalnog studija može i mora nadoknađivati u procesu daljnjeg cjeloživotnog obrazovanja. Rezultati istraživanja Zrilić i Marin (2019) pokazuju kako učitelji teže svom profesionalnom razvoju kao i socijalnom razvoju svojih učenika te aktivno pohađaju stručno usavršavanje, ali ujedno ih kontradiktorno ne smatraju potrebnima ako ona ne odgovaraju na njihove specifične potrebe u radu. Sudjelovanje u stručnom usavršavanju koje obrađuje teme poput osobitosti učenika s teškoćama, inkluziju, prilagodbe kurikuluma, upravljanje ponašanjem i asistivne

tehnologije, pokazalo se povezanim s višim rezultatima samoefikasnosti za percipiranu sposobnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama i u rezultatima istraživanja drugih autora (Brownell i Pajares, 1999; Buell i sur., 1999; prema Leyser i sur., 2011; Marković 2022). Može se utvrditi kako samoefikasnost korelira s procjenom vlastite kompetentnosti za obavljanje nekog posla jer na samoefikasnost učitelja snažno utječu individualni čimbenici poput vrijednosti, motivacije, samopouzdanja ili spremnosti za suočavanje s izazovima (Marković, 2022; Valenčić Štemberger i Lepičnik Vodopivec, 2016), dok su kompetencije temeljene na znanjima, sposobnostima, vještinama i stavovima, a i tu mogućnost otvaraju rezultati dobiveni provedenim istraživanjem.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju kako je tematika odgoja i obrazovanja učenika iz sustava socijalne skrbi vrlo slabo i nedefinirano zastupljena u analiziranim studijskim programima. Tekstualna analiza ukazuje na povremenu i relativno slabu zastupljenost tema koje izravno odgovaraju pojmu učenika iz ustanova socijalne skrbi u formulacijama kao što su „obiteljski odgoj” i „odgoj u domovima”, a češće su zastupljene teme šireg shvaćanja i tumačenja ove skupine učenika kao što su: „odgojno-socijalni rad”, „stereotipni stavovi”, „marginalizirane skupine”, „akulturacija”, „preventivni rad u odgoju i obrazovanju”, „krizne situacije u školi”, „socijalno-emocionalne kompetencije u profesionalnom radu i razvoju učitelja”, „problemi razvojne psihologije: priroda nasuprot odgoju”, „stres u djetinjstvu” i dr. Kao mogući razlog zašto se češće i konkretnije u studijskim programima ne navodi izravno ova osjetljiva skupina učenika jest nastojanje njihova što manjeg etiketiranja, dok se njihove individualne odgojno obrazovne potrebe, kako je pokazano, u većoj ili manjoj mjeri mogu pronaći u opisu potreba učenika s teškoćama u razvoju ovisno o intenzitetu proživljenog stresa i doživljenih trauma koje se odražavaju na njihovo ukupno školsko funkcioniranje. Inkluzivne potrebe ove osjetljive skupine učenika izuzetno su kompleksne i svakako zaslužuju veću zastupljenost u izobrazbi budućih učitelja. Osim toga, rezultati ovog istraživanja idu u smjeru razvijanja i unaprjeđenja sustava odgoja i obrazovanja u skladu s intencijama *Strategije o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021.–2030.* (Europska komisija, 2021) prema kojoj će Europska komisija „podupirati države članice da nastave razvijati sustave obrazovanja učitelja i nastavnika kako bi se riješio problem manjka učitelja i nastavnika u obrazovanju učenika s posebnim potrebama i problem nedostatka kompetencija kod svih obrazovnih stručnjaka za rad s raznolikom skupinom djece i za razvoj uključivog obrazovanja”.

ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje učenika iz sustava socijalne skrbi objedinjuje nekoliko različitih područja: razumijevanje posljedica traumatskih iskustava djece i mladih, razumijevanje ograničavajućih utjecaja višestrukih deprivacija na djetetov razvoj i ostvarenja vlastitih potencijala te mogućnosti razvoja inkluzivnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju odgojno-obrazovnih djelatnika.

Cilj je istraživanja ostvaren, a rezultati pokazuju kako su kriteriji za odlučivanje o broju obveznih i izbornih inkluzivnih predmeta na analiziranom uzorku studijskih programa neujednačeni. Na nekim studijskim programima inkluzivni predmeti u potpunosti izostaju. Iznenađuje izostanak uvrštenih inkluzivnih programskih sadržaja u obvezne predmete koji čine temelj buduće učiteljske prakse (kolegijima za stjecanje didaktičko-metodičkih, psiholoških, pedagoških, socijalnih i praktičnih nastavnih kompetencija) u studijskim programima za obrazovanje nastavnika hrvatskog jezika, engleskog jezika i povijesti. Prikupljeni su traženi podatci o broju predmeta usmjerenih na poučavanje učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja budućih učitelja analiziranih kroz kriterij pojavnosti tema odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u kolegijima koji čine temelj buduće učiteljske prakse te mogu poslužiti kao prediktor za buduća istraživanja ove tematike i osnova pri kreiranju programa za stručna usavršavanja u području inkluzivnog poučavanja utemeljena na objektivnim potrebama pojedinih učiteljskih zanimanja. Istraživanje će pridonijeti lakšem predviđanju potreba budućih stručnih usavršavanja učitelja i nastavnika koji završe analizirane studijske programe.

Ograničenja istraživanja očituju se u relativno malom uzorku provedenog istraživanja kojim su obuhvaćeni nastavnički studiji na dvama sveučilištima u Republici Hrvatskoj, stoga se rezultati ne generaliziraju izvan obuhvaćenog uzorka. Za potrebe ovog rada izneseni su samo podatci o broju predmeta,

rad ne iznosi sadržajnu analizu samih programa. Zaključci o kvaliteti provedenih programa i razinama stečenih kompetencija ne iznose se i ovakvom se analizom ne mogu donositi.

Doprinos ovog istraživanja otvaranje je novih mogućnosti istraživanja tematike, prije svega u vidu proširivanja započetog istraživanja na preostala sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Prikazani rezultati istraživanja mogu poslužiti kao prediktori u budućim istraživanjima odgoja i obrazovanja učenika bez odgovarajuće roditeljske skrbi u ustanovama socijalne skrbi i izvan njih te istraživanjima inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Stoga je važna i futurološka dimenzija ovog istraživanja jer analiza trenutno važećih studijskih programa daje perspektivu buduće inkluzivne kompetencije učitelja koji će postati stručni dionici odgojno-obrazovne prakse s kompetencijama i mnogostrukim ulogama na dobrobit cjelovitog razvoja svakog pojedinog učenika u kompleksnom i inkluzivnom školskom okruženju.

LITERATURA

- Bijlsma, A. M. E., Assink, M., Overbeek, G., van Geffen, M. i van der Put, C. E. (2022). Differences in developmental problems between victims of different types of child maltreatment. *Journal of Public Child Welfare*, 17(2) 408–429. <https://doi.org/10.1080/15548732.2022.2044429>
- Bilić, V. i Davidović, N. (2019). The role of adverse socioeconomic conditions (poverty) and material deprivation of children in predicting parental behaviour. *Family Forum*, 5, 43–64. <https://czasopisma.uni.opole.pl/index.php/ff/article/view/694>
- Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost*, 14(1), 91–106. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.5>
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189–210.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers Competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), 407–412. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- 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.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 323–340.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*, Školska knjiga.
- Briere, J. i Runtz, M. (1990). Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 257–364. doi:10.1016/0145-2134(90) 90007-G [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90007-G](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90007-G)
- Brownell, M. T. i Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/08884064990220030>
- Brzoja, K. i Zrilić, S. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(13), 141–153.
- Cicchetti, D. i Handley, E. D. (2019). Child maltreatment and the development of substance use and disorder. *Neurobiology of Stress*, 10, 100144. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2018.100144>
- DePasquale, C. E., Handley, E. D. i Cicchetti, D. (2018). Investigating multilevel pathways of developmental consequences of maltreatment. *Development and Psychopathology*, 1–10. <https://doi.org/10.1017/s0954579418000834>
- Europska komisija (2021). *Unija ravnopravnosti: Strategija o pravima osoba s invaliditetom za razdoblje 2021.–2030.* Europska komisija. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=COM:2021:101:FIN>
- Earle, C., Sharma, U., Forlin, C. i Loreman, T. (2006). Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Faas, D., Smith, A. i Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457–473. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>
- Felder, F. (2019). Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73(43), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1576590>
- Hobbs, C. J., Hanks, H. G. I. i Wynne, J. M. (1999). *Child abuse and neglect: A clinician's handbook*. Churchill Livingstone.
- Igrić, Lj. (ur.) (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Recedo d. o. o.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(5), 233–247.

- Leyser, Y., Zeiger, T. i Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241–255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. UNICEF BiH i Udruženje DUGA.
- Marković, V. (2022). Povezanost obrazovnih kvalifikacija i samopercipirane samoeфикаsnosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 58 (1), 50–72. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.1.3>
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 67(2), 265–284.
- Mlinarević, V. (2022). Odgoj djeteta i komunikacija roditelja u suvremenim uvjetima. *Nova prisutnost*, 20(1), 133–144. <https://doi.org/10.31192/np.20.1.9>
- Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik*, 64(2), 283–308.
- Minujin, A., Delamonica, E., Davidziuk, A. i Gonzalez, E. D. (2006). The definition of child poverty: a discussion of concepts and measurements. *Environment and Urbanization*, 18(2), 481–500. <https://doi.org/10.1177/0956247806069627>
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. i Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20(1), 7–21. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00112-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00112-3)
- Nikolić, S., Marangunić, M. i sur. (2004). *Dječja i adolescentna psihijatrija*. Školska knjiga.
- Narodne novine (2015). *Obiteljski zakon* (NN 103/2015) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju*. (NN 24/15) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir nacionalnog kurikulumu*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikulumu.pdf>
- OECD (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. OECD Publishing. https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/sen_students_statistics_and_indicators_oecd.pdf
- Profaca, B. (2016). Traumatizacija djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(3), 345–361. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i3.143>
- Profaca, B. i Arambašić, L. (2009). Traumatski događaji i trauma kod djece i mladih. *Klinička psihologija*, 2(1-2), 53–73.
- 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.
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research* 70(1), 55–81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. i Malinen, O.P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sharma, U., Shaukat, S. i Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>

- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30–41.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303–322.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* [doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/en/islandora/object/erf%3A960/datastream/PDF/view>
- Sorkos, G. i Hajisoteriou, C. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>
- Sovar, I. (2015). Institucionalizacija i deinstucionalizacija ustanova za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 22 (2), 311–332. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v22i2.36>
- Sunko, E. (2017). Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U S. Tomaš, I. Blažević i I. Restović. (ur.), *11. dani osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije – Od znanosti do učionice* (str. 7–26). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 6(4), 601–620.
- Šimek, L., Ledić, J. i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161 (3-4), 291–314.
- Šućur, Z. (2014). Stari i novi siromasi u hrvatskom društvu: empirijski uvid. *Bogoslovska smotra*, 84 (3), 577–610.
- Šućur, Z. (2006). Siromaštvo, višedimenzionalna deprivacija i socijalna isključenost u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 37(3-4), 131–147.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special needs education: access an quality Salamanca. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Ujedinjeni narodi (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf
- Uzelac, S. (1995) *Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt)*. Sagena.
- Valenčić Štemberger, A. i Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Preschool teachers’ beliefs about their own competence in working with preschool children who show emotional and behavioral difficulties. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 11–22. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.2>
- Van der Kolk, B.A. i McFarlane, A.C. (1996). The black hole of trauma, U B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane i L. Weisaeth (ur.), *Traumatic stress – The effects of overwhelming experience on mind, body and society*, 3–23. New York: The Guilford Press.
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, LIX (30), 17–36.
- Vinković, D. (2021). *Inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi* [doktorska disertacija, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:550134>
- Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi: Suvremeni pristup i metode učenja*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Zrilić, S. (2019). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 161–180.
- Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68(2), 389–400.

Zrilić, S. i Šimurina, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola. *Školski vjesnik*, 66(1), 27–41.

<https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.mathos.unios.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.fizika.unios.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.biologija.unios.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<http://web.kemija.unios.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.kifos.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<http://www.uaos.unios.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.foozos.hr/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.ffst.unist.hr/studiji>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.pmfst.unist.hr/studiji/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://web.kifst.unist.hr/studij/>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.umas.unist.hr/Likovni-odjel>. Pristupljeno 30. 4. 2023.

<https://www.umas.unist.hr/Glazbeni-odjel>. Pristupljeno 30. 4. 2023.