

## ČLANCI / PAPERS

UDK 376-056.36:811.111

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper

Primljeno 28. 11. 2022. / Received 28-11-2022

DOI: 10.38003/zrffs.17.1

Dino Dumančić  
Sveučilište u Zadru  
HR-23000 Zadar, Obala kralja Petra Krešimira IV. 2  
ddumancic@unizd.hr  
<https://orcid.org/0000-0002-8287-5411>

Javorka Milković  
Osnovna škola Pećine, Rijeka  
HR-51000 Rijeka, Štalište 13. divizije 25  
javorka.milkovic@skole.hr  
<https://orcid.org/0000-0002-4249-9327>

ANALIZA STAVOVA I POTREBA NASTAVNIKA ENGLSKOG JEZIKA U PROCESU  
POUČAVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA

## Sažetak

Cilj istraživanja je bio ispitati iskustva i potrebe hrvatskih učitelja i nastavnika engleskoga jezika u poučavanju učenika s teškoćama. Rad se usmjerio na različite aspekte poučavanja učenika s teškoćama, kao što su poznavanje i prepoznavanje pojedinih teškoća u učenika, izvori informacija o pojedinim učenicima i njihovim teškoćama, stavovi prema inkluziji, samoprocjena vlastitih kompetencija te poznavanje i uporaba asistivnih tehnologija u nastavi. *Online* upitnikom pokušalo se doći do što većega broja hrvatskih učitelja i nastavnika engleskoga jezika. Ukupno 90 sudionika odgovorilo je na poziv i ispunilo anketu. Dobiveni rezultati pokazali su da sudionici imaju raznoliko iskustvo u poučavanju učenika s teškoćama. U svojem su radu najučestalije susretali teškoće poput disgrafije, disleksije i diskalkulije. O teškoćama i potrebama učenika informacije su dobivali od stručne službe. Vlastitu kompetenciju za rad s učenicima s teškoćama većina je sudionika procijenila nedovoljnom iz različitih razloga. Primjerice, mnogi su istaknuli obrazovne programe koji ne posvećuju pozornost ovoj skupini učenika, zatim manjak dostupnih sredstava i resursa potrebnih za izvođenje nastave te još uvijek nedostatna podrška stručne službe. Uzevši u obzir trenutačno stanje u obrazovnoj praksi, hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika osvrnuli su se i na pojedina znanja i vještine za koje bi voljeli da su ih posjedovali prije nego su počeli poučavati spomenutu skupinu učenika. Među njima se primarno ističe znanje kako prilagoditi nastavni materijal i testove potrebama učenika s teškoćama, kao i poznavanje različitih teškoća. Rezultati su također pokazali da sudionici nemaju jasno definirane stavove prema inkluziji i svemu što obuhvaća. Kada je riječ o uporabi asistivnih pomagala u nastavi, rezultati su otkrili da iznimno mali broj sudionika poznaje i zaista rabi razne asistivne tehnologije kako bi učenicima s teškoćama potpomogao proces učenja engleskoga jezika.

Ključne riječi: asistivne tehnologije, inkluzivno obrazovanje, stavovi, znanja i vještine, učenici s teškoćama

## 1. Uvod

U većini svjetskih zemalja postoji koncept obveznog osnovnog obrazovanja, što znači da je roditeljska/starateljska obveza djecu koja su školski obveznici redovito slati u školu. Broj godina obveznog obrazovanja, kao i dob u kojoj se postaje školskim obveznikom, varira od države do države. U Republici Hrvatskoj osnovnoškolsko školovanje za svu djecu obvezno je »u pravilu od šeste do petnaeste godine života« (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20). Obvezno osnovnoškolsko obrazovanje traje osam godina. Kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju, njihovo je školovanje također obvezno, a prema istom Zakonu može trajati i do 21. godine života za učenike s višestrukim teškoćama. Školovanje učenika s teškoćama uređeno je brojnim pravnim dokumentima s područja obrazovanja, ali i iz drugih sustava, kao što su *Konvencija o pravima djeteta* (UN 1989), *Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom* (UN 1993), *Europska socijalna povelja* (Vijeće Europe 1996), *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (UN 2006) i *Nacionalna strategija za izjednačavanje prava osoba s invaliditetom*. Republika Hrvatska potpisnica je navedenih dokumenata, a temeljno je pravo svakog djeteta na obrazovanje deklarirano *Ustavom Republike Hrvatske* (Martan 2018.).

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra darovite učenike i učenike s teškoćama. Prema navodima Europske komisije, obilježje darovitih učenika jest iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja. Ovdje, među ostalim, govorimo o psihomotornim, intelektualnim i stvaralačkim sposobnostima. S druge strane, učenici s teškoćama, koji su cilj ovoga rada, obrazuju se u okviru inkluzivnog obrazovanja, koje je regulirano *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Sastavni dio spomenutog *Pravilnika* jest i *Orijentacijska lista*, koja daje prikaz vrsta teškoća te jasno navodi podskupine teškoća koje se mogu pronaći u učenika u obrazovnom sustavu. Skupine teškoća jesu: 1) oštećenje vida, 2) oštećenje 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 te 7) postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* NN 24/15).

Uključivanje učenika s teškoćama u sustav redovnog obrazovanja nije novina u Hrvatskoj ni u svijetu. Sustav obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju od svojih je početaka bio podložan mnogim promjenama (npr. počevši od nepriznavanja prava na obrazovanje pa sve do integracije i inkluzije u redovite razrede) (Nižić 2021). *Zakon o odgoju i obrazovanju*, koji regulira pristup redovitom obrazovanju djece s teškoćama, datira još od 1980. godine (Anić Opašić 2019). Unatoč činjenici da ovakav oblik obrazovanja postoji već desetljećima, nerijetko se uočava problem nedostatne educiranosti hrvatskih učitelja i nastavnika te manjak materijalne i stručne podrške. Može se pretpostaviti da sustav visokoga obrazovanja prati zakonsku regulativu te

da fakulteti koji obrazuju buduće učitelje i nastavnike sustavno pripremaju studente za rad s učenicima s teškoćama, no to nije nužno slučaj.

Pregledom kurikula navedenih studija u RH utvrdilo se da svi fakulteti u RH koji obrazuju buduće odgajatelje predškolske djece, odnosno učitelje razredne nastave (magistre ranog i predškolskog odgoja i magistre primarnog obrazovanja) imaju obavezan kolegij koji se odnosi na rad/poučavanje djece i učenika s teškoćama. Kada sagledavamo studije engleskog jezika, i jednopredmetne i dvopredmetne, situacija je drukčija. Studij engleskog jezika može se upisati na šest sveučilišta u RH: na Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilištu u Splitu, Sveučilištu u Rijeci, Sveučilištu u Osijeku, Sveučilištu u Zadru i Sveučilištu u Puli. Na jednom od sveučilišta postoji kolegij „Poučavanje učenika s teškoćama“ u trajanju od jednog semestra; kolegij je obavezan za studente svih nastavničkih studija, dakle i za studente engleskoga jezika. Na jednom sveučilištu na popisu izbornih kolegija našao se kolegij „Psihologija poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji“, za koji se može pretpostaviti da se djelomično bavi učenicima s teškoćama u redovitom obrazovnom sustavu. Na ostalim se sveučilištima takav kolegij ne može pronaći na popisu obveznih i/ili izbornih kolegija. Uzevši u obzir sve učestaliju pojavnost učenika s teškoćama u školama, nedovoljnu educiranost nastavnika engleskog jezika, manjak postojećih obrazovnih sadržaja na sveučilištima te silnu potrebu za znanjima i vještinama među postojećim nastavnicima u struci, cilj je ovoga rada istražiti stavove i potrebe učitelja i nastavnika engleskog jezika u procesu poučavanja engleskog jezika učenika s teškoćama. Nastavnici engleskoga jezika moraju biti sposobni prilagoditi metode i adekvatno pristupiti različitim potrebama učenika s teškoćama jer poučavaju jezik koji nije materinski, što predstavlja dodatni izazov.

## 2. Teorijski pregled

### 2.1. Iskustva u poučavanju engleskoga jezika učenika s teškoćama

Kada govorimo o iskustvima u poučavanju učenika s teškoćama, usmjeravamo se na različite aspekte, primjerice različite teškoće s kojima su se učitelji i nastavnici susretali u svojem radu, podršku koju (ni)su imali u svojim institucijama, uporabu različitih izvora s ciljem dobivanja informacija koje im mogu pomoći u radu, procjenu vlastitih sposobnosti, odnosno kompetencija za rad s učenicima s teškoćama te uvjete u kojima rade. Nastavnici se u radu susreću s brojnim izazovima, među kojima na prvom mjestu možemo izdvojiti nepoznavanje raznih vrsta teškoća s kojima učenici dolaze i nemogućnost njihova prepoznavanja u učionici. S ovime se slaže i Savić (2009), istaknuvši da nastavnici engleskoga jezika u njezinu istraživanju jako malo znaju o pojedinim tipovima teškoća i da pritom upotrebljavaju različite izvore informacija kako bi se educirali (npr. mediji, razgovori sa stručnjacima, knjige, internet). Naglašeno je da nastavnici ne stječu znanja formalnim i strukturiranim putem (studij) jer ne postoji kolegij koji bi ih tomu poučio. Slično stanje opisuju Tomić i sur. (2017) u svojem istraživanju, koje se usmjerilo na ispitivanje stavova hrvatskih učitelja stranoga jezika prema poučavanju učenika s teškoćama. U prvoj fazi proveli su kvalitativno istraživanje među devet učitelja osnovne škole u Zagrebu. Njihova saznanja uputila su na nesustavnost u obrazovanju nastavnika engleskoga jezika,

kao i na činjenicu da ne pruža odgovarajuću podlogu na temelju koje bi nastavnici mogli prepoznati određene teškoće učenika. Naime, dok se neke teškoće uoče na samom početku (primjerice, teškoće sa sluhom), neke se primijete tek kada dijete započne formalno obrazovanje (poput disleksije i disgrafije). Sudionici su istaknuli da je dug proces od trenutka kada nastavnici obavijeste roditelje da postoji teškoća do uspostavljanja službene dijagnoze. Autori ističu važnost roditeljske potpore u procesu razvoja učenika s teškoćama. Ako roditelji iskazuju podršku prema djetetu i njegovoj teškoći, ono će brže napredovati i samim time će se uspostaviti bolja komunikacija između roditelja i nastavnika. Iako stručna služba pomno prati proces poučavanja i razvoj učenika s teškoćama, neki nastavnici smatraju da je za njih i učenike previše stresno ako ih se previše nadgleda.

Nastavničke kompetencije u poučavanju učenika s teškoćama drugi su aspekt vrijedan spomena. Engleski (kao prvi strani jezik) počinje se učiti već u prvom razredu osnovne škole, a *Odlukom o donošenju nastavnih planova posebnih kurikula za osnovnu školu* (NN 99/21), strani jezik kao izborni ulazi i u posebne kurikule. Tom se odlukom potvrđuje stav koji navodi Gutteridge (2003) prema Benko, Martinović (2021), a to je da je učenje stranoga jezika postalo obvezom i preduvjetom postajanja aktivnim sudionikom suvremenog društva. U tom se smislu učitelje i nastavnike stranoga jezika suočava s potrebom ovladavanja kompetencijama koje nisu imali priliku steći prilikom formalnog obrazovanja. Istraživanja stavova učitelja prema inkluziji i prema vlastitim kompetencijama potvrđuju da učitelji prepoznaju potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja i cjeloživotnog učenja, posebice kada je riječ o radu s učenicima s teškoćama (Kranjčec Mlinarić i sur. 2016; Nikčević-Milković i Jurković 2017 prema Anić Opašić 2019).

Osim nedostatnog obrazovanja, nastavnici navode i druge otegotne čimbenike koji otežavaju proces inkluzije, poput uvjeta rada (Dulčić i Bakota 2008, prema Martan, 2018), nedostatak stručne potpore, loši materijalni uvjeti, manjak didaktičkih materijala i prevelik broj učenika u razredu (Kranjčec Mlinarić, et al. 2016; Stančić, et al. 2011; Stančić, et al. 2015 prema Anić Opašić 2019). Žero (2017) se u svojem istraživanju stavova i izazova nastavnika engleskoga jezika u Kantonu Sarajevo osvrnula na neke od ranije spomenutih otegotnih čimbenika. Ispitavši pedeset nastavnika i studenata engleskoga jezika, saznala je da 94 % sudionika vjeruje da je provedba inkluzivnog obrazovanja otežana zbog raznih vladinih i školskih odredaba. Nadalje, preko 80 % sudionika ne smatra se dovoljno stručnima kako bi poučavali učenike različitih teškoća, a 88 % sudionika ne osjeća se samouvjerenima u svoje vještine poučavanja spomenute skupine učenika. Brod (2021) je istražila ulogu stručne službe i otkrila da nastavnici podršku stručne službe, čak i kada imaju stručnog suradnika u školi, procjenjuju vrlo niskom te su njome nezadovoljni.

## 2.2. Stavovi prema inkluziji

U posljednjih nekoliko desetljeća provedena su brojna istraživanja o stavovima nastavnika prema integraciji, odnosno inkluziji te raznim teškoćama. Inkluziju se pretežito istraživalo u općeobrazovnom i nešto manje inojezičnom kontekstu. Kada promatramo opća istraživanja, autori su ispitivali stavove učitelja i nastavnika prema procesu integracije (Kiš, et al. 2003 prema Anić Opašić 2019) i prema pojedinim

teškoćama, kao što su oštećenja sluha i disleksija (Bosnar i Bradarić-Jončić 2008, Martan 2018). Opća istraživanja, provedena među studentima i nastavnicima RH, pokazuju da učitelji i nastavnici imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Primjerice, Kiš-Glavaš i sur. (2003), prema Anić Opašić (2019), provele su istraživanje među osnovnoškolskim učiteljima i srednjoškolskim nastavnicima iz sjevernog područja Republike Hrvatske. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove sudionika prema integraciji učenika s teškoćama u nastavu. Njihovi rezultati uputili su na pretežito pozitivne stavove sudionika prema integraciji. Uočena je razlika između dviju skupina, s tim da su osnovnoškolski učitelji postigli niži rezultat u odnosu na srednjoškolske nastavnike. Razlog je tomu manjak praktičnog iskustva srednjoškolskih nastavnika u odnosu na kolege iz osnovnih škola i zbog činjenice da tadašnje objektivne i organizacijske pretpostavke u srednjoškolskom podsustavu nisu bile zadovoljavajuće.

Neke sličnosti možemo uočiti i u istraživanju Anić Opašić (2019), koja je istraživala stavove učitelja o implementaciji i provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnim školama u Rijeci. Svojim je rezultatima uputila na različitost u stavovima prema inkluziji dviju ispitanih skupina. Naime, učitelji razredne nastave iskazali su pozitivniji stav u odnosu na kolege iz predmetne nastave. Također je zanimljivo spomenuti da je većina sudionika imala neutralne stavove prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, dakle prema primjerenim programima za učenike kojima nije potrebna prilagodba sadržaja. Većina istraživanja o stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovne škole zapravo se odnosi na stavove prema učenicima s intelektualnim teškoćama kojih i ima gotovo pa najviše. Zbog relativno male zastupljenosti učenika s ostalim teškoćama u redovnim školama teško je provesti istraživanja stavova prema učenicima koji imaju ostale teškoće, no Bukvić (2014), prema Martan (2018), navodi da bi 38,2 % učitelja prihvatilo učenika s motoričkim teškoćama, 23,4 % učenika s poremećajem ADHD, 20,1 % učenika s intelektualnim teškoćama, 10,5 % učenika s autizmom, a 7,7 % učitelja nije se izjasnilo.

Uz prethodno spomenute izazove koji su utjecali na provedbu inkluzije u hrvatskim školama, nužno je spomenuti i pandemiju bolesti Covid-19, koja je na površinu iznijela jake i slabe strane obrazovnog sustava. Među jakim stranama možemo istaknuti prilagodljivost novoj situaciji i nastojanje da se nastava na daljinu učini dostupnom svakom učeniku. Slabosti su, s druge strane, bile vidljive u području kompetencija u korištenju digitalnih alata i tehnologije i to podjednako u učenika, učitelja i roditelja. Činjenicu da se, unatoč zakonskoj osnovi inkluzije staroj više desetljeća, učenici s teškoćama nisu prepoznali kao njezini sudionici potvrđuju odluke Vlade RH i Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo (HZJZ). Naime, Vlada RH nije se očitovala o nastavi učenika s teškoćama, a Hrvatski zavod za javno zdravstvo (HZJZ) tek je nakon dva mjeseca dao upute da se učenici s teškoćama koji imaju pomoćnika u nastavi mogu i ne moraju vratiti u škole iz kojih bi i dalje pratili nastavu na daljinu, ali uz prisustvo pomoćnika u nastavi (HZJZ 2020). Način provedbe nastave ovisio je o snalazljivosti učitelja i roditelja. Potaknuti nepovoljnom situacijom roditelji su uputili pritužbe i molbe Uredu pravobraniteljice za osobe s invaliditetom zahtijevajući organizaciju nastave, posebice nastave na daljinu, koja će učenicima

s teškoćama u razvoju osigurati jednake mogućnosti (Izvrješće pravobraniteljice OSI, 2021). Ured je odgovorio provedbom ankete za učitelje i roditelje učenika s teškoćama o izvedbi nastave na daljinu, koja se usmjerila na elemente poput mjesta boravka učenika s teškoćama za vrijeme provedbe modela B (kombinacija nastave u školi i na daljinu) i modela C (virtualno praćenje), podrške pomoćnika u nastavi te postojanja potrebne posebne tehnologije za učenike s teškoćama. Dobiveni rezultati pokazali su da su neki učenici s teškoćama nastavu na daljinu pratili iz škole, s tim da su imali podršku pomoćnika u nastavi ili drugu vrstu pomoći. Manji broj učenika nije imao stručnu pomoć iako ju je trebao te određeni dio učenika nije dobivao takav oblik pomoći jer ga nije trebao. Kada su učenici s teškoćama pohađali nastavu po modelu C, boravili su kod kuće kao i ostali učenici, a rezultati koji se odnose na stručnu potporu bili su potpuno isti.

Provedena su i inojezična istraživanja stavova nastavnika prema inkluzivnom procesu (Atac i Taşçı 2020; Benko i Martinović 2021; Savić 2009; Savić i Prošić-Santovac 2017; Tomić, Posedi i Geld 2017; Troeva 2017; Žero 2017). U hrvatskom kontekstu pronalazimo istraživanje Benko i Martinović (2021). Autorice su provele istraživanje o stavovima učitelja, učenika s teškoćama u razvoju te učenika bez teškoća o ukupnom funkcioniranju učenika s teškoćama na nastavi engleskog jezika. Istraživanje je provedeno na manjem uzorku učitelja ( $N = 15$ ). Rezultati upućuju na pretežito pozitivne stavove učitelja prema inkluziji i trud uložen u prilagodbu nastavnih sadržaja učenicima s teškoćama. No, valja istaknuti i kako se slažu, odnosno djelomično slažu s tvrdnjom da bi učenici s teškoćama bolje napredovali u programu ovladavanja engleskoga jezika u nekom drugom okruženju, dakle ne u uvjetima inkluzije. Slična istraživanja možemo pronaći i u susjednim zemljama poput Srbije. Naime, Savić (2009) je proučavala proces inkluzije u području poučavanja engleskoga jezika. Autorica je provela istraživanje među 56 nastavnika engleskoga jezika i usmjerila se na njihovo poznavanje pojma inkluzije, poznavanje raznih poteškoća s kojima učenici dolaze, stavovima prema inkluziji te potrebama u radu. Kad je riječ o stavovima nastavnika, autorica navodi da su mišljenja podijeljena. Dok se polovina sudionika zalaže za inkluziju, druga polovina čvrsto vjeruje da se učenike s teškoćama ne treba miješati s drugim učenicima. Razlog tomu jesu, među ostalim, nedovoljna stručnost nastavnika te nemogućnost ispunjavanja potreba učenika. S druge strane, nastavnici koji su zagovarali inkluziju vjerovali su da će takav proces pridonijeti raznolikosti u učionici, pomoći učenicima s teškoćama da bolje napreduju te pridonijeti ne samo jezičnom već i socijalno-emocionalnom razvoju učenika.

U nešto recentnijem istraživanju, Savić i Prošić-Santovac (2017) također su istražile stavove učitelja engleskoga jezika prema procesu inkluzije. Njihov uzorak sastojao se od 96 osnovnoškolskih učitelja engleskog jezika iz različitih pokrajina u Srbiji. Iako se istraživanje dotaknulo različitih čimbenika, usmjerit ćemo se na stavove sudionika prema inkluziji. Prema rezultatima, većina učitelja (87,5 %) imala je negativne stavove prema inkluziji zbog nedostatno razvijenih kompetencija za poučavanje učenika s teškoćama, kao i činjenice da ne postoje osigurani uvjeti za rad s takvom skupinom učenika. Od ukupnog broja sudionika, samo njih 29,16 % tvrdi da su prošli posebnu obuku za rad s učenicima s teškoćama i upravo su ti nastavnici iskazali pozitivan stav prema inkluziji.

Spomenimo i neka istraživanja koja su provedena u međunarodnom kontekstu. Atac i Taşçi (2020) proveli su kvalitativno istraživanje koje je, među ostalim, ispitalo stavove budućih nastavnika engleskoga jezika prema inkluzivnom poučavanju u Turskoj. Njihov se uzorak sastojao od dvadeset studenata četvrte godine studija engleskoga jezika. Rezultati istraživanja otkrili su da većina studenata ( $n = 13$ ) ima pozitivne stavove prema inkluziji učenika s teškoćama. Ta je skupina vjerovala da je nastavnikov posao uključiti učenike s teškoćama u proces učenja stranoga jezika. S druge strane, manji broj ( $n = 7$ ) studenata smatrao je da nastavnici stranoga jezika ne trebaju poučavati učenike s teškoćama jer je to zapravo posao specijaliziranih stručnjaka. Troeva (2016) je istražila stavove bugarskih nastavnika engleskoga jezika prema inkluziji učenika s teškoćama. Njezino kvalitativno istraživanje uključilo je 30 nastavnika, od kojih je četvero predavalo druge jezike (njemački, francuski, talijanski i španjolski), pretežito na visokim učilištima. Rezultati su pokazali da su sudionici imali umjereno pozitivan stav prema inkluziji. Na njihov stav utjecala je duljina radnog staža. Nastavnici s manjim stažem imali su pozitivnije stavove od kolega koji su radili deset i više godina.

Pfingston i Weltgen (2022) istraživale su razlike u stavovima prema inkluziji u studenata engleskog jezika koji su tijekom studija imali kolegij koji se odnosi na učenike s teškoćama i onih koji nisu imali takav kolegij. Uzorak se sastojao od ukupno pedeset i troje studenata ( $n = 53$ ) Sveučilišta u Bremenu, od kojih je dvadeset i petero slušalo kolegij „Inkluzivna pedagogija“. Utvrđena je značajna razlika u stavovima prema inkluziji u smislu znatno pozitivnijih stavova studenata, koji su o učenicima s teškoćama stekli formalnu naobrazbu. Posebna vrijednost tog istraživanja jest u tome što stavlja naglasak na važnost inicijalne procjene znanja i vještina učenika, što i je prvi korak za izradu individualiziranog kurikula.

### *2.3. Asistivne tehnologije*

Uporaba asistivnih tehnologija podrazumijeva znanja o proizvodima, resursima, metodologijama, praksama i uslugama čiji je cilj unaprijediti funkcionalnost osoba oštećena vida na način da su samostalniji, socijalno uključeni i da im se održi određena kvaliteta života (Alves, et al. 2009, prema Milković i Šupe 2022). Asistivne tehnologije omogućuju osobama s invaliditetom obavljanje nužnih svakodnevnih aktivnosti kod kuće, na poslu, u školi ili u društvenoj zajednici (Johnson i sur. 1997). Kada je riječ o uporabi asistivnih tehnologija, istraživanje koje je proveo Ured pravobraniteljice OSI (2022) upućuje na neslaganje u odgovorima učitelja i roditelja. Primjerice, dok su roditelji navodili da su njihovoj djeci potrebne uvećane tipkovnice, miševi i slična pomagala, škole su izjavile da takva pomagala nisu osigurali jer učenicima nisu bila potrebna. Prema rezultatima, samo 4,24 % učenika je trebalo, a nije imalo dostupna pomagala. Razlog takvu neslaganju u mišljenjima počiva na nedostatku informacija vezanih za prirodu asistivnih tehnologija. Šupe (2022) je provela istraživanje o učestalosti i razini uporabe asistivnih tehnologija među učenicima s oštećenjem vida. Prema njezinim rezultatima, učitelji pretežito nisu bili upoznati s asistivnim tehnologijama, što je ujedno dovelo do toga da ih učenici s oštećenjem vida rabe u znatno manjoj mjeri nego što je to potrebno kako bi bili samostalni u radu. Zanimljivo je istaknuti da su se asistivne tehnologije slabo upotrebljavale čak i kada su bile potpuno besplatne i lako dostupne.

### 3. Cilj istraživanja i metodologija

#### 3.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest ispitati stavove i potrebe učitelja i nastavnika engleskog jezika koji poučavaju učenike s teškoćama u osnovnim i srednjim školama. S obzirom na činjenicu da se broj učenika s različitim tipovima teškoća povećava iz godine u godinu, namjera je bila dobiti povratnu informaciju o izazovima s kojima se učitelji i nastavnici najčešće susreću, kompetencijskim i praktičnim potrebama te prijedlozima koji bi koristili za unaprjeđenje prakse poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama.

U radu će se pokušati odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Kakva su iskustva učitelja i nastavnika engleskoga jezika u poučavanju učenika s teškoćama?
- 2) Kakve stavove hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika imaju prema inkluziji?
- 3) Koliko su učitelji i nastavnici engleskoga jezika upoznati s asistivnim tehnologijama u poučavanju učenika s teškoćama?
- 4) Koje sadržaje hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika smatraju neophodnima za poučavanje engleskoga jezika učenicima s teškoćama?

#### 3.2. Metodologija istraživanja

##### 3.2.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno devedeset učitelja i nastavnika engleskog kao stranog jezika. Od cjelokupnog uzorka, 88 su bile žene (97,8 %) i dva muškarca (2,2 %). Prosječna dobna starost iznosila je 43,88 (SD = 8,44), a duljina je radnog iskustva iznosila 18,5 godina (SD = 8,33). Kada je riječ o mjestu zaposlenja, većina sudionika (60 %) bila je zaposlena u osnovnim školama, nešto manji broj u srednjim školama (32,2 %), a najmanji je postotak pripao onima koji su bili zaposleni na sveučilištima, školama stranih jezika ili vlastitim obrtima (7,8 %). Nadalje, kada ih se pitalo imaju li iskustva u radu s učenicima s teškoćama, veći broj sudionika (96,7 %) odgovorio je potvrdno, a samo 3,3 % učitelja i nastavnika nikada nije radilo s tom skupinom.

##### 3.2.2. Instrument

Upitnik se sastojao od dva dijela. Prvi dio obuhvaćao je demografske podatke poput spola, dobi, godina radnog iskustva i mjesta zaposlenja, a drugi se sastojao od čestica koje su ispitivale različite aspekte poput poteškoća s kojima su se nastavnici susretali u radu, samoprocjene vlastitih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, vještina koje su potrebne za poučavanje učenika s teškoćama, inkluzije te asistivnih tehnologija. U izradi upitnika autori su se oslanjali na saznanja do tada provedenih istraživanja u području poučavanja učenika s teškoćama te na izvore poput *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama*, koji sadrži *Orijentacijsku listu*, koja daje prikaz vrsta teškoća. Tip istraživanja i čestice bile su mješovitog tipa, primjerice rabio se zatvoreni tip pitanja kako bi se ispitalo iskustvo



sudionika u radu s učenicima s teškoćama (npr. *Imate li iskustva u radu s učenicima s teškoćama? Da/Ne; Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s 'Da', molimo da odaberete neke od teškoća s kojima ste se susretali.*). Upitnik je sadržavao i čestice otvorena tipa koje su bile usmjerene na ispitivanje potreba i iskustava nastavnika engleskoga jezika (primjerice, *Navedite znanja/vještine koje biste voljeli da ste znali prije nego ste počeli poučavati engleski jezik učenicima s teškoćama.; Molimo da navedete primjere asistivnih tehnologija koje poznajete i/ili koje ste osobno koristili.*)

### 3.2.3. Postupak

Upitnik je izrađen na platformi *Google Forms* i odaslan diljem Hrvatske uz pomoć Hrvatskog udruženja profesora engleskog jezika (HUPE), Agencije za odgoj i obrazovanje te kolega zaposlenih u raznim osnovnim i srednjim školama. Poveznici za ispunjavanje prethodila je poslana e-poruka, koja je ukratko objasnila cilj istraživanja i u kojoj je istaknuta anonimnost sudionika te dobrovoljnost sudjelovanja. Isti su podatci predstavljeni i u *online* upitniku kako bi sudionicima bilo jasno što se od njih traži. Naglašeno je da ispunjavanjem upitnika sudionici ujedno daju svoj pristanak.

## 4. Rezultati

### 4.1. Iskustvo u poučavanju učenika s teškoćama

Kako je prije spomenuto, veći broj sudionika odgovorio je da ima iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Prilikom ispunjavanja upitnika od njih se tražilo da označe sve teškoće s kojima su se susretali u radu. *Graf 1* daje prikaz najučestalijih teškoća s kojima su se susretali sudionici ovog istraživanja. Iz priloženog možemo zaključiti da hrvatski učitelji i nastavnici engleskog jezika procjenjuju da su najčešće poučavali učenike koji su imali disleksiju, disgrafiju i/ili diskalkuliju. Nadalje, također smatraju da su nerijetko susretali učenike s intelektualnim teškoćama te onim vezanim za mentalno zdravlje. Najmanju skupinu po učestalosti čine učenici koji su imali senzorne teškoće (dakle, oštećenje sluha i vida) te motoričke teškoće. S druge strane, iznimno mali postotak (1,1 %) pripadao je učenicima koji su imali teškoće poput epilepsije, ADD/ADHD, različitog spektra autizma i Aspergerova sindroma.

#### Graf 1. Najfrekventnije teškoće s kojima su se susretali sudionici

Kada ih se pitalo tko ih je informirao o vrsti i stupnju teškoće u učenika kojima su predavali, većina sudionika (82) izjavila je da su informacije dobili od stručne službe škole. Nešto manji dio uzorka (31) naveo je roditelje učenika kao izvor informacija, a 18 učitelja reklo je da ih nitko nije obavijestio te da su zaključak donijeli na temelju vlastitog zapažanja i iskustva. Najmanji postotak pripao je onim sudionicima koji su informacije dobili od skrbnika učenika (3) ili u drugim situacijama, poput pohađanja stručnih skupova (1), obavljanja razgovora s učenikom (u kojem se dobiva uvid u prethodna iskustva, radne navike i sl.) (1) te razgovora s učiteljicom/učiteljem prilikom preuzimanja učenika (1). Rezultati su prikazani u *Grafu 2*.

#### Graf 2. Izvori informacija o vrsti i stupnju teškoće kod učenika

### *Samoprocjena kompetencija u poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama*

Kako bi se utvrdila razina kompetentnosti u poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama, sudionike se zamolilo da provedu samoprocjenu vlastitih sposobnosti. Prilikom ispunjavanja upitnika mogli su odabrati potvrdne ili niječne odgovore (DA/NE), uz ponuđena popratna pojašnjenja (npr. *Da, zahvaljujući kontinuiranom stručnom usavršavanju u području stranog jezika.*). Graf 3 prikazuje samoprocjene spomenutih kompetencija učitelja i nastavnika engleskog jezika.

#### Graf 3. Samoprocjena kompetencija u poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama

Iz navedenog prikaza može se uočiti da veći dio uzorka (otprilike polovina ukupnog broja učitelja i nastavnika) ne smatra da posjeduje dovoljno razvijene kompetencije kako bi poučavali učenike s teškoćama. Najveći broj sudionika (44) smatra da je nedostatna podrška stručne službe u školama razlog njihovu manjku stručnosti u radu. Drugim riječima, ne osjećaju se dovoljno samouvjerenima jer im djelatnici stručne službe ne daju upute o vrstama teškoća i nastavnom sadržaju kojim bi njihovi učenici trebali ovladati. Preostala dva razloga koja sudionici vezuju za svoj manjak stručnosti obuhvaćaju nedostatak materijalne podrške (42) i manjak educiranosti u području rada s učenicima s teškoćama (41). Kada sagledavamo prvi, nedostatak materijalne podrške, sudionici su istaknuli kako im velik problem stvara manjak udžbenika i radnih bilježnica namijenjenih poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama. Nadalje, gotovo jednak broj učitelja i nastavnika osjećao se manje kompetentnim jer im tijekom studija nije pružena odgovarajuća edukacija u tom području. S druge strane, manji broj učitelja i nastavnika imao je pozitivnu procjenu svojih vještina u procesu poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama. Među njima, najveći broj (27) pripao je onim sudionicima koji su se procijenili kompetentnima zahvaljujući kontinuiranom stručnom usavršavanju u tom području. Sljedeća dva primjera, približna u svojoj učestalosti, dotiču se kompetencija učitelja i nastavnika te metoda i postupaka poučavanja engleskog jezika. Naime, dvanaest sudionika procijenilo se pozitivno jer smatra da posjeduje odgovarajuće kompetencije za rad s učenicima s teškoćama, a deset ih se smatralo samopouzdanima i stručnima uslijed činjenice da su dobri metodičari.

Nastavno na samoprocjenu vlastite stručnosti u radu s učenicima s teškoćama, sudionike se također pitalo koja bi znanja i/ili vještine voljeli da su imali prije nego su počeli poučavati engleski jezik učenicima s teškoćama. Rezultate možemo vidjeti u *Tablici 4*, koja daje prikaz najfrekventnijih primjera.

#### Tablica 4. Frekvencije poželjnih znanja i vještina prije poučavanja učenika s teškoćama

Iz navedenih rezultata možemo uočiti da je najveći broj sudionika (24) naveo *znanja o izradi i prilagodbi nastavnih materijala i testova* kao poželjnu stavku prije nego su počeli poučavati učenike s teškoćama. Kako bismo bolje ilustrirali ovu kategoriju, ponudit ćemo iskaze sudionika. Jedan od njih konkretno se osvrnuo na jezične vještine rekavši da je nužno znati »na koji način prilagoditi tekst, čitanje, i slušanje

s razumijevanjem, pisanje...« Jedna se sudionica osvrnula na prilagodbu sadržaja u nastavi istaknuvši da je poželjno poznavati način »kako i u kojoj mjeri prilagoditi sadržaje i način rada, a da to ne ometa ostale učenike u razredu.« Nadalje, druga se sudionica osvrnula na tipove teškoća s izradom testa i provjerom znanja. Spomenula je kako je važno »upoznavanje sa spektrom poteškoća koje su danas integrirane u sustav redovnog osnovnoškolskog školovanja« te istaknula važnost »znakovne komunikacije« te da nastavnik zna »kako sastaviti test i općenito provjeriti znanje.« Drugi po redu najučestaliji primjer obuhvaća *znanja o raznim teškoćama i onome što obuhvaćaju* (17). Sudionici su navodili različite primjere u ovoj kategoriji. Primjerice, jedna je nastavnica ukratko objasnila kako je ključno poznavati »konkretno poteškoće koje učenik ima te način kako prilagoditi nastavne sadržaje s obzirom na specifične poteškoće.« Sličan, ali nešto prošireniji odgovor, ponudila je druga sudionica istaknuvši da su »prije svega osnovna poznavanja poteškoća i metoda pristupa poučavanju istih« te je navela primjere, kao što su »disleksija, oštećenje sluha, vida, intelektualne poteškoće te metode rada i pristupa tim učenicima.« Spomenimo i primjer jedne nastavnice, koja se osvrnula ne samo na potrebna znanja o teškoćama već i na iskustva sa studija. Prema njoj, neizostavno je imati »osnovne informacije o vrstama teškoća, za početak. Kako su podijeljene, kako raditi s njima, kako im pristupiti.« Naposljetku je pružila uvid u svoje studentske dane i rekla da »predmeti koje smo slušali na fakultetu nisu niti jednom riječju spomenuli da ću se susresti sa slabovidnošću, disleksijom, disgrafijom, ADHD-om. Sve je podređeno idealnom razredu, idealnim učenicima, savršenoj metodici. A onda kada sam počela raditi sam tek susretala i morala naučiti uopće što je to.«

Poznavanje *tehnika/metode poučavanja učenika s teškoćama* treći je po redu najučestaliji primjer (16). U srži ove kategorije leži problem kako raditi s takvim učenicima. U svojim odgovorima sudionici su učestalo navodili da su im potrebni »pristup i učinkovite metode za poučavanje, realna očekivanja koliko bi učenik trebao postići«, »metodika rada s učenicima s teškoćama« ili »praktične metode kako da lakše usvoje gradivo.« Jedna je sudionica, napomenuvši kako su joj potrebne metode i pristupi poučavanju učenika s teškoćama, dala primjer iz svoje učionice. Obrazložila je da su joj na svakom satu »potrebne druge i nove vještine i aktivnosti. Sposobnost vođenja razreda u grupnom radu. Vještina inkluzije u 1000 situacija.«

Posljednja kategorija, naslovljena *vještine vrednovanja znanja i vještina učenika s teškoćama*, bila je najmanje frekventna od ponuđenih (7). Ponuđeni primjeri sezali su od evaluacije jezičnih vještina do određivanja i procjene ishoda učenja engleskog jezika. Tako bi, primjerice, jedna nastavnica voljela znati »kako ocijeniti, kako prilagoditi ishode i kako procijeniti najbitnije za svladavanje od gradiva obuhvaćenog pojedinom školskom godinom.« Kada sagledavamo jezične vještine, druga je sudionica spomenula da je zanima »kako raditi na satu i provjeriti čitanje i pisanje učenika s disleksijom i disgrafijom.« Jedan od sudionika kritički se osvrnuo i na elemente vrednovanja istaknuvši da »kod većine učenika s posebnim obrazovanim potrebama nisu djelomično ili uopće upotrebljivi, a moraju biti takvi kakvi jesu.«

#### 4.1.1. Stavovi prema inkluziji

*Graf 5* daje uvid u stavove sudionika prema inkluziji. Sudionici su upotrijebili Likertovu ljestvicu od pet stupnjeva kako bi izrazili svoje stajalište prema inkluziji,

odnosno izrazili slaganje s tvrdnjom da 'inkluziju smatraju ispravnim modelom poučavanja učenika s teškoćama.' Raspon ljestvice bio je sljedeći: od 1 – u potpunosti se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

Graf 5. Stavovi sudionika prema ispravnosti inkluzije u poučavanju učenika s teškoćama

Iz priloženoga možemo uvidjeti da većina sudionika (32) nema jasno izražen stav o inkluziji kao ispravnom modelu poučavanja učenika s teškoćama. Zanimljivo je istaknuti da su određene frekvencije jednake, primjerice jednak broj sudionika (16) ujedno se ne slaže i slaže s modelom inkluzije u poučavanju engleskog jezika spomenutoj skupini. Isto tako pronalazimo jednak broj učitelja/nastavnika (13) koji se u potpunosti ne slažu i u potpunosti slažu s implementacijom inkluzije u nastavi. Učitelje i nastavnike engleskog jezika pitalo se da izraze slaganje s tvrdnjom da u inkluziji 'pate svi njezini sudionici', pri tome se mislilo na učenike s teškoćama, učenike bez teškoća, nastavnike i roditelje. Nadalje, pojedince koji su na tvrdnju odgovorili potvrdno, zamolilo se da svoje stajalište obrazlože. Od ukupnog broja sudionika, njih 52 (57,8 %) složilo se s tvrdnjom, a 38 (42,2 %) učitelja i nastavnika izrazilo je neslaganje. *Tablica 6* daje uvid u najfrekventnije kategorije, odnosno razloge zašto sudionici smatraju da u inkluziji pate svi njezini sudionici.

Tablica 6. Razlozi zašto sudionici smatraju da u inkluziji pate svi njezini sudionici

Rezultati jasno upućuju na to da je najistaknutiji razlog spomenutoj tvrdnji činjenica da se *učitelji/nastavnici engleskog jezika ne stignu dovoljno posvetiti svim učenicima*. Sudionici (33) smatraju da inkluzivni model umanjuje kvalitetu rada te predstavlja izazov kada je organizacija vremena u pitanju. Nerijetko navode kako učenici s teškoćama u takvu obliku rada ostaju zakinuti, neovisno imaju li pomoćnika u nastavi. U svojim navodima spominjali su kako različiti čimbenici utječu na njihov rad, poput očekivanja roditelja i percepcije učenika. Prema riječima jedne sudionice, »učeniku s teškoćama se ne može potpuno posvetiti, kratak je sat. Ostali učenici primjećuju i povremeno negoduju ako se više pažnje posveti tom učeniku. Roditelji često ne shvaćaju koje su mogućnosti učenika i žale se na slab uspjeh.« Jedna nastavnica spomenula je i osobno nezadovoljstvo koje prevladava u procesu inkluzije. Nadalje, izjavila je da »učenici koji imaju teže poteškoće ne mogu sami pratiti nastavu ni uz prilagodbu, a nemaju asistenta. Ja kao učiteljica se ne mogu posvetiti samo njoj/njemu jer ostatak razreda zbog toga pati, a ako radim s razredom, učenik pati, i kako god okrenete, situacija je nezavidna i netko je frustriran.« Druga je sudionica uputila i na stavove koje učenici bez teškoća znaju imati prema učenicima s teškoćama. Taj čimbenik, prema njezinoj mišljenju, znatno određuje razredno ozračje i tijek nastave. Izjavila je da »djeca u pubertetu prepoznaju učenike s posebnim potrebama kao 'čudne i ne cool', nerado se s njima druže i često sam svjedokom da i taj djeca osjećaju marginaliziranost (podsmijehivanje, ne uključuju ih u druženja izvan škole i sl.).« *Opterećenost administrativnim poslovima i manjak edukacije za rad s učenicima s teškoćama* drugi je po učestalosti argument zašto ispitanici vjeruju da svi sudionici inkluzije pate. Ukupno devet sudionika osvrnulo se na taj problem i dalo vlastite primjere. Primjerice, jedna sudionica spomenula je da učenici s teškoćama s

vremenom počinju uviđati kako ne postižu jednake rezultate kao njihovi vršnjaci. Kada je riječ o učiteljima, rekla je da «učitelje nitko ne educira, a ogromne količine vremena što za pripremu što za izvođenje nastave rezultiraju skoro nikakvim pomacima.» Slično je ustvrdio i jedan nastavnik rekavši da »mnogi nastavnici nisu dovoljno educirani za kvalitetan rad s tom djecom...« te da se »bojim da im ne uspijevamo ponuditi ono što je za njih najbolje.« Jedna se sudionica osvrnula na manjak edukacije nastavnika i na golemu količinu posla kojoj su učitelji/nastavnici engleskog jezika izloženi. Prema njezinim riječima, »učenici s teškoćama ne dobivaju obrazovanje kakvo im treba jer mi učitelji stranog jezika nismo educirani ni osposobljeni za rad s njima, u najboljem slučaju smo priučeni i nabadamo metodom pokušaja i pogrešaka.« O pitanju količine obveza, istaknula je da »učitelj radi posao za dvije osobe, za što je plaćen 3,5 kn bruto po nastavnom satu.« Posljednji argument po učestalosti jest *odsustvo odgovarajućih radnih uvjeta u školama za rad s učenicima s teškoćama*. Ukupno osam učitelja/nastavnika spomenulo je da škole u kojima rade imaju jako loše uvjete te da često nisu opremljene kako bi potpomogle proces poučavanja učenika s teškoćama. Njihovi odgovori obuhvatili su i druge čimbenike, poput prevelikih razrednih skupina i loše opremljenosti škole. Jedna sudionica izjavila je da nema osnovnih materijalnih preduvjeta za provođenje redovne nastave pritom navodeći fizičke prepreke poput veličine i uređenja prostora te nastavnih sredstava. Nekoliko se sudionika požalilo na broj učenika i posljedično otežan rad s učenicima s teškoćama. Jedan je od njih rekao: »s 25 učenika je nemoguće posvetiti se svakome pojedincu, nemoguće odraditi sve sadržaje prema kurikulumu. Unatoč pripremama, materijalima, itd., tom djetetu treba stalni nadzor.« Slično mišljenje imala je još jedna sudionica, koja je obrazložila da inkluzija nije najbolje rješenje za učenike s teškoćama te da je poučavanje u razredu gdje postoji 25 učenika i nekoliko učenika s teškoćama »mission impossible.«

#### *Nedostatci i izazovi vezani za modele poučavanja učenika s teškoćama*

Učitelje i nastavnike engleskog jezika zamolilo se da navedu mogućnosti, nedostatke i izazove koje uočavaju u radu s učenicima s teškoćama uzevši u obzir modele A, B i C. *Tablica 7* daje prikaz najfrekventnijih tvrdnja vezanih za spomenute modele.

#### Tablica 7. Mogućnosti, nedostatci i izazovi vezani za modele poučavanja A, B i C

U nastavku će se ukratko opisati rezultati vezani za svaki od modela pojedinačno. U vezi s modelom A, većina sudionika (54) smatra ga nezamjenjivim jer učenici s teškoćama zadatke obavljaju izravno i na satu, a ne kod kuće, gdje im često zadatke rješavaju ili pomažu riješiti roditelji. No, preostala dva argumenta objašnjavaju zašto model A nije prihvatljiv za učenike s teškoćama. Naime, izravnim radom u učionici nerijetko dolazi do nepoželjne interakcije među učenicima (međusobnog ometanja), kako izjavljuje 19 sudionika, te činjenice da učenici s teškoćama postaju svjesni koliko zaostaju u odnosu na svoje vršnjake. Kada govorimo o modelu B, 21 sudionik ovog istraživanja smatra pozitivnim to što spomenuti model omogućuje učenicima s teškoćama odmak od svojih vršnjaka. Ta im je distanca ponekad prijeko potrebna. Veći broj učitelja/nastavnika (30) naglašava negativnu stranu tog modela navevši

kako im upravo on narušava svakodnevnu rutinu. Nadalje, sličan omjer između pozitivnih i negativnih stavova nastavnika možemo uočiti i u modelu C. Prema rezultatima, 15 sudionika odabralo je model C jer smatra da uporaba tehnologije pomaže da se učenici s teškoćama osjećaju dijelom skupine i ravnopravno sa svojim vršnjacima u razredu. Suprotno tome, 35 sudionika vjeruje da taj model nije prikladan za učenike s teškoćama jer takav oblik poučavanja ne doživljavaju ozbiljno kao što bi nastavu u učionici.

#### 4.1.2. Asistivne tehnologije u radu s učenicima s teškoćama

Učitelje i nastavnike engleskog jezika pitalo se jesu li upoznati s tehnologijama koje pospješuju proces učenja i poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama. *Graf 8* daje uvid u dobivene odgovore.

*Graf 8. Odgovori sudionika na pitanje Jeste li upoznati s asistivnim tehnologijama u poučavanju učenika s teškoćama?*

Ovi rezultati upućuju na činjenicu da većina sudionika (78 %) nije upoznata s asistivnim tehnologijama, odnosno da se nisu upoznali ni koristili neke od tehnologija u svojem radu. Tek je 22 % od ukupnog uzorka na pitanje odgovorilo potvrdno. Pojedince koji su odgovorili potvrdno, zamolilo se da navedu primjere asistivnih tehnologija koje poznaju i/ili koje su upotrebljavali u poučavanju učenika s teškoćama. S obzirom na mali broj ponuđenih odgovora, svi primjeri (bez obzira na njihovu frekventnost) prikazani su u *Tablici 9*.

Tablica 9. Primjeri poznatih/korištenih asistivnih tehnologija

#### 4.1.3. Neophodni sadržaji za poučavanje učenika s teškoćama

U posljednjem pitanju sudionike se zamolilo da izdvoje po njima najvažnije sadržaje vezane za poučavanje engleskog jezika učenicima s teškoćama koji bi bili korisni budućim (studentima) i sadašnjim nastavnicima u struci. Najfrekventniji prijedlozi grupirani su u *Tablici 10*.

Tablica 10. Neophodni sadržaji potrebni za poučavanje učenika s teškoćama

Kako je razvidno iz gore navedenih rezultata, veći broj sudionika (25) smatra da budući i sadašnji nastavnici engleskog jezika moraju imati odgovarajuća znanja i vještine kako bi ispravno odabrali i prilagodili nastavni sadržaj i materijal. Jedan je sudionik izjavio da je važno »pokazati im [nastavnicima] kako najbrže i najjednostavnije prilagoditi materijale za rad. Podučiti ih tehnikama smirivanja učenika kada imaju meltdowne i ispade.« Ta kategorija vezana je za sljedeći i drugi po redu najučestaliji primjer, a koji se tiče poznavanja metoda poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama. Dakle, 14 učitelja i nastavnika smatra da je ovaj aspekt nedovoljno pokriven u postojećim studijskim programima, kao i onim za stručno usavršavanje nastavnika u službi. Približan broj sudionika (13) smatra kako je neophodno poznavati i moći prepoznati različite tipove teškoća te znati na koji način

poučavati svoje učenike. Prema riječima jedne sudionice, nužno je biti »upoznat s teškoćama djeteta i prilagoditi sadržaje da se dijete osjeća uspješno i svjesno svoga napretka.« Posljednji primjer vezan je za poticanje i uvažavanje pojedinačnih razlika učenika. Ukupno šest sudionika vjeruje kako je važno poštivati i uvažiti različite potrebe učenika s teškoćama. Jedna je sudionica izjavila da je potrebno »pristupiti svakom učeniku s potrebama otvorena srca, bez obzira na teškoću. Blagost i nježnost na prvom mjestu...« Zanimljivo je spomenuti da su dostupnost edukacija i projekata o temi učenika s teškoćama, vrednovanje znanja te uporaba asistivnih tehnologija u nastavi bili najmanje frekventni prijedlozi.

## 5. Rasprava

Rasprava dobivenih rezultata organizirana je prema istraživačkim pitanjima.

- 1) Kakva su iskustva učitelja i nastavnika engleskoga jezika u poučavanju učenika s teškoćama?

Dobiveni rezultati upućuju na činjenicu da hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika imaju iskustva u poučavanju učenika s teškoćama. Na temelju njihove samoprocjene učestalosti susreta s određenim teškoćama u radu, mogu se uočiti disleksija, disgrafija i diskalkulija, zatim intelektualne teškoće i one koje se tiču mentalnog zdravlja. S druge strane, u manjoj su mjeri imali iskustva s učenicima koji pate od oštećenja sluha i vida te motoričkih problema. Naši se rezultati donekle poklapaju s onima koje je predstavila Savić (2009). Naime, sudionici su njezina istraživanja, za razliku od naših, pretežito imali iskustva u poučavanju engleskoga učenika sa senzornim (npr. sluh i vid) i socio-emocionalnim teškoćama. No, poput hrvatskih kolegica i kolega, većina također ima iskustva u poučavanju učenika s teškoćama u čitanju, pisanju i govorenju. Sličan se slučaj može uočiti prilikom usporedbe naših rezultata s onima istraživanja kojeg su provele Savić i Prošić-Santovac (2017) na uzorku od 96 osnovnoškolskih učitelja engleskoga jezika u Srbiji. Spomenuti sudionici najviše su susretali učenike sa socijalno-bihevioralnim teškoćama, teškoćama vezanim za govor i jezičnu obradu te ADHD-om, među ostalima, a sudionici ovog istraživanja imaju više iskustva s učenicima koji su imali jezično-govorne teškoće te izrazito malo u radu s onima s ADHD-om ili socijalno-bihevioralnim teškoćama. Kada je riječ o izvorima informacija o vrsti i stupnju teškoća učenika, najveći broj učitelja i nastavnika u ovome istraživanju otkrio je da su takve podatke dobili od stručne službe škole, zatim roditelja učenika ili da su, u konačnici, sami morali doći do zaključka na temelju vlastitih zapažanja. Ti rezultati također se djelomično slažu s percepcijama nastavnika engleskoga jezika koje je ispitala Savić (2009). Naime, njezini se rezultati slažu s našima samo u pitanju da se među većim brojem izvora našao i razgovor sa specialistima (npr. liječnicima i psiholozima), a ostali su izvori bili prilično raznoliki, primjerice TV, internet, čitanje članaka i razgovor s ljudima (među kojima mogu biti roditelji, no nije jasno naznačeno).

Kada je riječ o vlastitim kompetencijama u poučavanju engleskoga jezika učenika s teškoćama, većina se sudionika ovog istraživanja ne smatra dovoljno kompetentnima za

poučavanje spomenute skupine učenika. Vodeći razlog niže razine samoučinkovitosti u poučavanju nedovoljna je podrška stručne službe škole. Slijede ga nedostatna materijalna podrška te nedovoljna educiranost u području poučavanja učenika s teškoćama. Nekoliko autora (Dulčić i Bakota 2008 prema Martan 2018; Kranjčec at al. 2016; Stančić at al. 2011 prema Nižić 2021; Žero 2017) u svojim istraživanjima opisuje sličnu situaciju. Počevši s ulogom stručne službe škole, naš se rezultat može donekle povezati s onim koji je predstavila Brod (2021). Prema autorici, sudionici izrazito nisko rangiraju podršku stručne službe u instituciji. Čak i kada im je dostupna, nisu njome zadovoljni. Kranjčec i sur. (2016), s druge strane, jasno ističu kako loši materijalni uvjeti i nedovoljan broj odgovarajućih materijala otežavaju proces inkluzivnog obrazovanja. Imajući to u vidu, možemo pretpostaviti da se takvi uvjeti izravno odražavaju na razinu samoučinkovitosti poučavanja hrvatskih učitelja i nastavnika engleskoga jezika jer ne mogu kvalitetno obavljati svoj posao. Nadalje, slično zapažanje uočavamo i u Žero (2017), koja navodi da se bosansko-hercegovački studenti i nastavnici engleskoga jezika ne osjećaju dovoljno stručnima za rad s učenicima s teškoćama. Gotovo svi sudionici toga istraživanja vjeruju da nemaju dovoljno razvijene edukacijske programe za pojedinačne učenike, kao i to da su mogućnosti evaluacije takvih učenika nedostatne. Kada se sudionike našeg istraživanja pitalo koja bi znanja i vještine voljeli da su imali prije nego su počeli raditi s učenicima s teškoćama, otkrili su da bi to bila znanja vezana za izradu i prilagodbu materijala i testova, poznavanje raznih tipova teškoća, kao i tehnika i metoda poučavanja.

## 2) Kakve stavove hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika imaju prema inkluziji?

Prema rezultatima ovog istraživanja, hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika nemaju jasno oblikovan stav prema inkluziji. Drugim riječima, većina sudionika izjasnila se da se niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom da inkluziju smatraju ispravnim modelom poučavanja učenika s teškoćama. Preostale frekvencije bile su jednake u različitim polaritetima, dakle jednak broj sudionika izjavio je da se u potpunosti ne slaže i u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Sudionike se također pitalo da iznesu razloge zašto smatraju da u inkluziji pate svi njezini sudionici i većina odgovora bila je usmjerena na činjenicu da nastavnici engleskoga jezika ne stignu jednaku pozornost posvetiti svim učenicima. Preostali razlozi vezivali su se za opterećenost administrativnim obvezama, manjak educiranosti za rad s takvom skupinom te nepostojeće uvjete rada u školama. Anić Opašić (2019) u svojem istraživanju stavova učitelja o implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnim školama u Rijeci nalazi da većina sudionika u njezinu istraživanju ima neutralne stavove prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, dakle prema učenicima kojima nije potrebna prilagodba sadržaja. Iskustva pokazuju da učitelji ne znaju koji su načini prilagodbe potrebni učenicima s takvim vrstama i stupnjevima teškoća te ih stoga i ne primjenjuju. To je donekle u skladu s rezultatima ovoga istraživanja koje upućuje na manjkavost formalne naobrazbe budućih predmetnih učitelja kada je riječ o učenicima s teškoćama. Također, otkrila se razlika u stavovima prema inkluziji učitelja razredne nastave, koji su imali pozitivnije stavove prema inkluziji od učitelja predmetne nastave.



Benko i Martinović (2021) prikazuju različite stavove učitelja engleskoga jezika Osječko-baranjske županije. Iako većina njihovih sudionika nastoji uključiti učenike s teškoćama u nastavu engleskoga jezika, velik ih broj također priznaje da ih rijetko proziva i uključuje u pojedine aktivnosti. Kada ih se pitalo smatraju li da učenici s teškoćama imaju koristi od nastave engleskoga jezika, stavovi su bili podijeljeni. Primjerice, jednak udio uzorka (40 %) izjavio je da ima i da se djelomično slažu s tvrdnjom. Ti se rezultati dijelom slažu s našima jer upućuju na to da hrvatski učitelji i nastavnici engleskoga jezika i dalje nemaju jasnu viziju ispravnosti inkluzije u poučavanju učenika s teškoćama. Razlog su tomu vrlo vjerojatno spomenuti čimbenici, poput manjka educiranosti i loših uvjeta rada u školama. Razlika u stavovima prema procesu inkluzije i realnoj procjeni vidljivi su i u Žero (2017). Velik broj sudionika (88 %) u njezinu istraživanju ima pozitivno viđenje inkluzije, no još veći postotak (94 %) smatra da je provedba inkluzije izrazito teška zbog raznih vladinih i školskih odredaba. Možemo uočiti poklapanje s našim rezultatima u tome da se hrvatski i bosansko-hercegovački učitelji i nastavnici engleskoga jezika slažu da nisu dovoljno educirani kako bi poučavali učenike s teškoćama. Možemo spomenuti i činjenicu da preko pola bosansko-hercegovačkih sudionika smatra da nastavnici ne bi trebali poučavati učenike s teškoćama u redovitoj nastavi. Neujednačenost stavova o pitanju poučavanja učenika s teškoćama u redovnoj nastavi spominje i Savić (2009). Prema njezinim rezultatima, polovina učitelja engleskoga jezika smatra da se učenike s teškoćama treba poučavati u redovnoj nastavi, a polovina se tome protivi.

Hrvatske učitelje i nastavnike engleskoga jezika zamolilo se da iskažu svoja stajališta u vezi s nedostacima i izazovima poučavanja učenika s teškoćama prema raznim modelima (A, B i C). Počevši s modelom A, veći broj sudionika spomenuti model smatra najprimjerenijim jer učenici obavljaju zadatke u školi, a ne uz pomoć roditelja. S druge strane, nedostatak modela A počiva na činjenici da radom u učionici nerijetko dolazi do međusobnog ometanja učenika, kao i uspoređivanja učenika s teškoćama s vršnjacima (uočavaju koliko zaostaju u radu). Model B poželjniji je u tome što učenici s teškoćama nisu blizu svojih vršnjaka i mogu imati svoj mir, no isto tako im taj model narušava svakodnevnu rutinu.

Naposljetku, dio sudionika model C vidi kao dobru opciju jer uporaba tehnologije pomaže učenicima s teškoćama da se osjećaju ravnopravnima u radu. No, zbog *online* rada nemaju dojam da su na pravoj nastavi, odnosno takav rad ne doživljaju kao ozbiljan.

- 3) Koliko su učitelji i nastavnici engleskoga jezika upoznati s asistivnim tehnologijama u poučavanju učenika s teškoćama?

Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da većina hrvatskih učitelja i nastavnika engleskoga jezika u ovome istraživanju nije upoznata s asistivnim tehnologijama. Drugim riječima, većina ih nije upoznata niti je upotrebljavala različite uređaje u poučavanju engleskoga jezika. Tek je manji dio uzorka izjavio da poznaje i da je upotrijebio mogućnosti koje pruža asistivna tehnologija. Kada ih se pitalo da obrazlože čime su se koristili, naveli su razne primjere, poput interaktivne ploče, multimedija koji omogućuju izmjenu veličine fonta, slike i drugih sadržaja te uređaje poput *Immersive Readera* i one za pojačavanje zvuka. Slične rezultate dobila

je Šupe (2022.) navevši da većina sudionika njezina istraživanja nije bila upoznata s asistivnim tehnologijama. Istaknula je da su iz toga razloga učenici s oštećenjem vida znatno manje rabili asistivne tehnologije i ujedno bili manje samostalni u radu. Prema autorici, većina nastavnika nije rabilo asistivne tehnologije čak ni kada su bile lako dostupne.

#### 4) Koji su sadržaji neophodni za poučavanje engleskoga jezika učenicima s teškoćama?

Sudionici ovoga istraživanja smatraju kako trenutačni i budući učitelji i nastavnici engleskoga jezika moraju imati razvijene vještine odabira i prilagodbe nastavnoga sadržaja i materijala. Nešto je manji broj također spomenuo da je nužno poznavati metode poučavanja učenika s teškoćama i da se postojeći obrazovni programi moraju više usmjeriti na taj aspekt. Sudionici su se osvrnuli i na poznavanje različitih tipova teškoća i njima srodnih pristupa. Vjeruju da je prvi korak moći prepoznati određene teškoće kako bi mogli uspješno prilagoditi nastavni proces učenikovim potrebama i učiniti ga svjesnim vlastita napretka. S tim tvrdnjama slažu se razni autori, poput Kranjčec Mlinarić et al. (2016) prema Nižić (2021); Nikčević-Milković i Jurković (2017) prema Anić Opašić (2019); Savić i Prošić-Santovac (2017); Savić (2009); Tomić et al. (2017) i Žero (2017). Sagledavajući širu sliku, Žero (2017) smatra da su loša organizacija u državi i loša obrazovna politika uvelike odgovorni za manjak osposobljenosti nastavnika stranoga jezika za rad s učenicima s teškoćama. Također ističe da se nedostaci u trenutačnim programima za obrazovanje budućih nastavnika odražavaju ne samo na njihovu kompetenciju već i na stavove prema inkluziji. Gore navedeni rezultati idu ukorak i s tvrdnjama koje su iznijeli Tomić i sur. (2017) o pitanju nedovoljno sustavnog obrazovanja nastavnika engleskoga jezika, koje im ne pruža temelje za prepoznavanje pojedinih teškoća učenika. Poznavanje raznih metoda poučavanja učenika s teškoćama, primjenu raznolikih, odgovarajućih aktivnosti i poznavanje raznih teškoća također su spomenule i Savić i Prošić-Santovac (2017). Autorice su naglasile kako su upravo kompetencije učitelja i uvjeti u kojima su radili oblikovali njihove stavove prema inkluziji i poučavanju učenika s teškoćama. Uz potrebu izmjene postojećih obrazovnih programa, učitelji su uputili i na želju za daljnjim usavršavanjem te većom podrškom u provedbi inkluzivnog obrazovanja.

### 6. Zaključak

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da učitelji i nastavnici engleskoga jezika u Hrvatskoj nemaju jasno izražen stav prema inkluziji. Sličnu ili istu situaciju otkrivaju i istraživanja u drugim zemljama. Iako prednost neutralnog stava počiva na činjenici da može biti usmjeren u pozitivnom i negativnom smjeru, za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja ključno je preobraziti neutralne stavove u pozitivne. Obrazovni sustav najlakše može utjecati na kognitivnu sastavnicu stava, dakle utjecati na mijenjanje stavova upravo poučavanjem (budućih) učitelja i nastavnika postupanju u različitim situacijama koje donosi inkluzija, što sudionici ovoga istraživanja i prepoznaju kao svojevrsni propust u njihovoj formalnoj naobrazbi. Stoga iz ovog i

srodnih istraživanja proizlazi pitanje bi li stavovi učitelja bili drugačiji da su tijekom studija dobili barem osnovne informacije o radu s učenicima s teškoćama, odnosno razlikuju li se stavovi studenata engleskog jezika koji tijekom studija imaju kolegij o učenicima s teškoćama od onih koji takav kolegij nemaju, što bi mogla biti tema nekog budućeg istraživanja. Dobiveni rezultati također dijelom upućuju i na sadržaje koji bi trebali biti obuhvaćeni u educiranju budućih nastavnika. Kada proces inkluzije promatramo u cijelosti, možemo uočiti da mnogi predmetne učitelje doživljavaju kao žrtve okolnosti, odnosno niza vanjskih čimbenika, počevši od neučinkovitosti stručne službe, nedostatka materijalnih preduvjeta do opterećenosti administrativnim poslovima. Kako bi se utvrdilo u kojoj je mjeri tomu uistinu tako, jedna od tema budućih istraživanja svakako može biti uloga stručnih suradnika, odnosno koliko podršku pružaju stručni suradnici i koliko su učitelji (ne)realni u svojim očekivanjima usmjerenima ka podršci stručne službe. Položaj učenika u inkluzivnom procesu nije se značajnije promijenio u posljednjih nekoliko desetljeća, prema domaćim i stranim istraživanjima. Uz ranije spomenuto, trenutačno istraživanje upućuje i na nužnost i žurnost podizanja svijesti i preispitivanja uloge učitelja i nastavnika u učionici. Učitelji su nerijetko više usmjereni na oblike sumativnog vrednovanja, a znatno manje na razumijevanje teškoća učenika. Zabrinjavajuća je i niska razina poznavanja i uporabe asistivnih tehnologija, čak i kada su besplatne i dostupne. Uzorak sudionika iz ovog istraživanja također nije pokazao izraženo zanimanje za stručno usavršavanje, bar ne ono vezano za poučavanje učenika s teškoćama. Budući da je obveza stručnog usavršavanja regulirana *Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (NN 34/14, NN 40/14, NN103/14), postavlja se pitanje na koje načine ravnateljji provjeravaju i podržavaju stručno usavršavanje djelatnika te na koje teškoće financijske i organizacijske prirode pritom nailaze, odnosno za kojim sankcijama posežu u slučajevima djelatnika koji se stručno ne usavršavaju. Sve do sada izneseno naglašava potrebu boljeg međusobnog usklađivanja primarnog i visokog obrazovanja, kao i njihove prilagodljivosti zakonskim promjenama i preinakama.

### Literatura

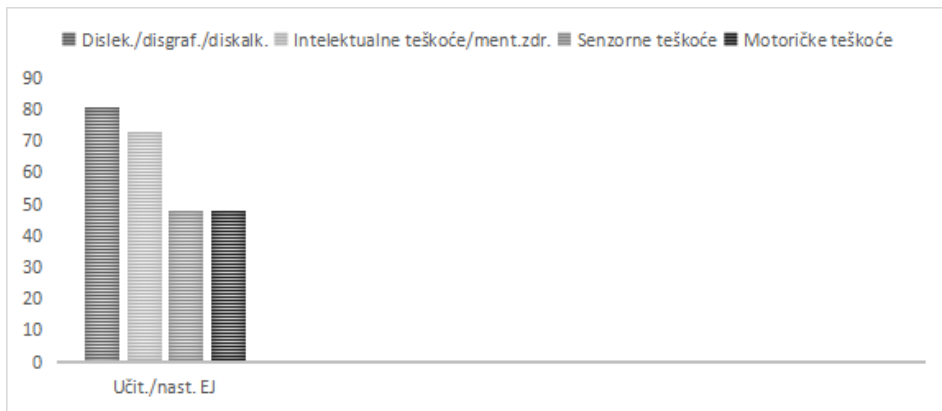
- Anić Opašić, A. 2019. *Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke* [završni specijalistički rad, Sveučilište u Zadru]. Zadar. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:738166>
- Ataç, B. A. i Taşçı, S. 2020. „An investigation of prospective language teachers’ knowledge and attitudes towards inclusive education in Turkey“. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 2, 359–373.
- Benko, R. i Martinović, A. 2021. „Inclusive education in English foreign language classrooms.“ *Strani jezici*, 50, 111–134.
- Bermanec, J. 2022. *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole – stavovi učenika i nastavnika* [diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera]. Osijek. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:152:970636> 11. 8. 2022.
- 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.
- Brod, L. 2021. *Stavovi nastavnika o inkluziji učenika s posebnim potrebama / s*

- teškoćama u razvoju u srednjimstrukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji* [diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci]. Rijeka. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:907169> (9. 8. 2022.).
- Europska socijalna povelja*. Vijeće Europe, 1996. <https://hrcak.srce.hr/file/47192>
- Izvešće o radu pravobranitelja za osobe s invaliditetom 2020*. [https://posi.hr/Konvencija\\_o\\_pravima\\_djeteta](https://posi.hr/Konvencija_o_pravima_djeteta). UN, 1989, <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta>
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* (UN, 2006) <https://posi.hr/>
- Martan, V. 2018. „Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata.“ *Školski vjesnik*, 67, 2, 265–285.
- Nižić, M. 2021. „Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitome i segregiranome sustavu.“ *Mostarinensia*, 25, 209–231.
- Nacionalna strategija za izjednačavanje prava osoba s invaliditetom*. NN42/2017-976, [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017\\_04\\_42\\_967.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html)
- Pfingston, J i Weltgen, J. 2022. „Inclusive and fair assessment in foreign language education: The role of fundamental attribution error in the evaluation of students' performance“. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, NN 24/15 [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015\\_03\\_24\\_510.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html)
- Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, NN 34/14, NN 40/14, NN103/14, <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=27323>
- Ristić Dedić, Z.; Jokić, B. 2021. „Croatian Pupils' Perspectives On Remote Teaching And Learning During The Covid-19 Pandemic.“ *Društvena istraživanja*, 30, 2, 227–247.
- Savić, V. 2009. „Teaching English as a foreign language in inclusive settings in Serbia.“ U Katalin Kaich (Ur.), *Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban* (str. 19–27). Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka.
- Savić, V. i Prošić-Santovac, D. 2017. „English Language Teachers' Attitudes towards Inclusive Education.“ *Inovacije u nastavi*, 30, 2, 141–157.
- Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom*, UN, 1993 [https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Standardna\\_pravila\\_1\\_20147394632.pdf](https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Standardna_pravila_1_20147394632.pdf)
- Šupe, T. i Milković, J. 2022. „Izazovi ostvarivanja nastave na daljinu s učenicima s teškoćama u razvoju / Challenges of achieving distance teaching with students with developmental disabilities.“ U: Željznov Seničar, M. (ur.), *Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije/Experiences and challenges of Education during the epidemic* (str. 189–192). Ljubljana: MIB d.o.o.
- Tomić, D., Posedi, D.; Geld, R. 2017. „Foreign Language Teaching and Children with Disabilities Hearing Impairment.“ U M. Sovilj, S. Jovičić, M. Subotić i S. Maksimović (ur.), *Speech and language 2017, 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (str. 494–499). Beograd: Life activities advancement center – The Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology „Đorđe Kostić.“
- Troeva, B. 2016. „Inclusive education in foreign language teaching: what is the first

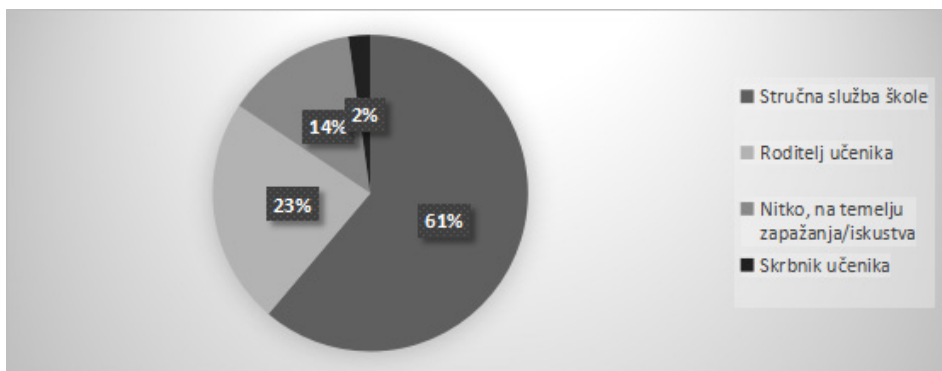
- step to make it work?“ Юбилеен годишник на департамент „Англицистика, 29–41.
- Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 vezano za rad predškolskih ustanova i razrednu nastavu od 1. do 4. razreda te posebne razredne odjele i rad s djecom s teškoćama koja imaju pomoćnika u nastavi*, 2020. Hrvatski zavod za javno zdravstvo <https://mzo.gov.hr/vijesti/obavijest-skolama-o-organizaciji-nastave-za-ucenike-s-teskocama-u-razvoju/4127>
- Ustav Republike Hrvatske*, [https://www.usud.hr/sites/default/files/dokumenti/Redakcijski\\_prociscen\\_tekst\\_Ustava\\_Republike\\_Hrvatske\\_Ustavni\\_sud\\_Republike\\_Hrvatske\\_15\\_sijecnja\\_2014\\_.pdf](https://www.usud.hr/sites/default/files/dokumenti/Redakcijski_prociscen_tekst_Ustava_Republike_Hrvatske_Ustavni_sud_Republike_Hrvatske_15_sijecnja_2014_.pdf)
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN (87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
- Žero, A. 2017. „Working towards Inclusive Education: Attitudes and Challenges in Teaching English as a Foreign Language.“ U Osmankadić, M., Čirić-Fazlija, I.; Kalajdžisalihović, N. (ur.), *Proceedings from The First International Conference on English Language, Literature, Teaching and Translation Studies (1st CELLTTS) — Word, Context, Time*. Sarajevo: Dobra knjiga.

Prilozi

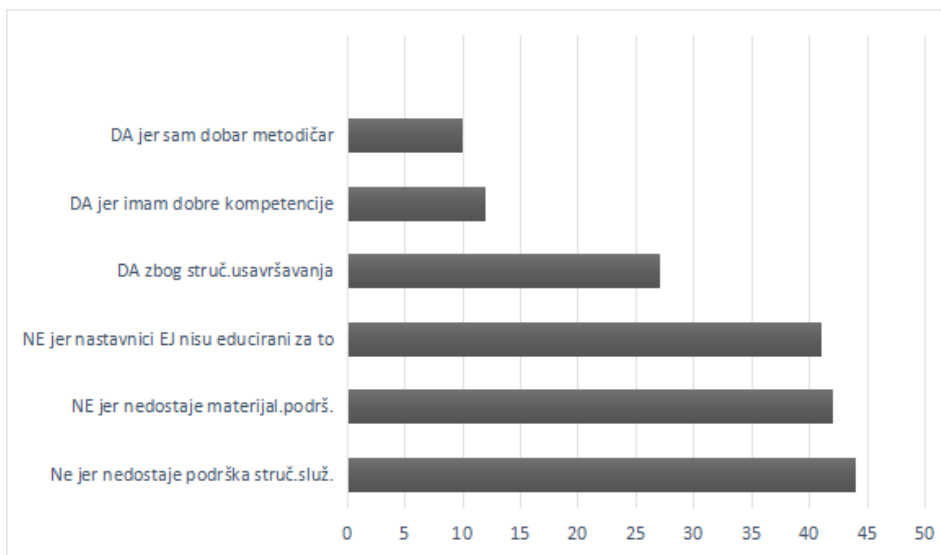
Graf 1. Najfrekventnije teškoće s kojima su se susretali sudionici



Graf 2. Izvori informacija o vrsti i stupnju teškoće kod učenika



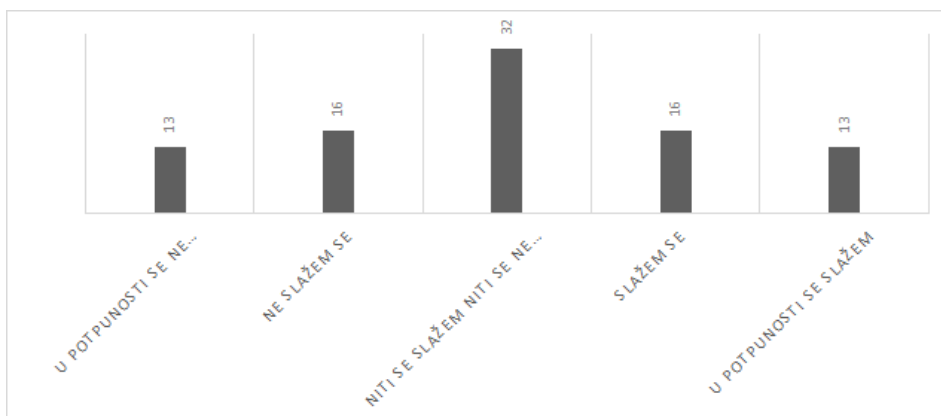
Graf 3. Samoprocjena kompetencija u poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama



Tablica 4. Frekvencije poželjnih znanja i vještina prije poučavanja učenika s teškoćama

Kategorija	Frekvencija
Znanja o izradi i prilagodbi materijala i testova	24
Znanja o raznim teškoćama i onome što obuhvaćaju	17
Tehnike/metode poučavanja učenika s teškoćama	16
Vještine vrednovanja znanja i vještina učenika s teškoćama	7

Graf 5. Stavovi sudionika prema ispravnosti inkluzije u poučavanju učenika s teškoćama



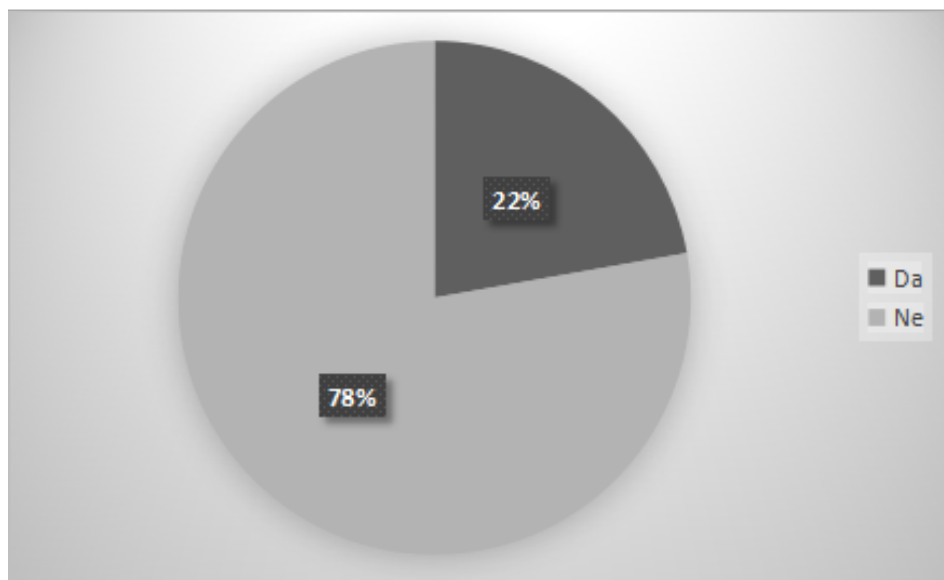
Tablica 6. Razlozi zašto sudionici smatraju da u inkluziji pate svi njezini sudionici

Kategorija	Frekvencija
Nastavnici stranog jezika se ne stignu baviti svima (redovitim učenicima i učenicima s teškoćama)	33
Nastavnici stranog jezika su opterećeni poslom, papirologijom i needucirani su za rad s učenicima s teškoćama	9
Ne postoje odgovarajući uvjeti rada u školama koji bi omogućili rad učenicima s teškoćama	8

Tablica 7. Mogućnosti, nedostaci i izazovi vezani za modele poučavanja A, B i C

Model	Mogućnosti/nedostaci/izazovi	Frekvencija
A	Izvršavanje zadataka (roditelj vs učenik)	54
	Međusobno ometanje učenika u razredu	19
	Zaostajanje učenika s teškoćama za vršnjacima	19
B	Narušavanje rutine učenika s teškoćama	30
	Učenicima s teškoćama potrebna distanca od vršnjaka	21
C	Učenici s teškoćama nemaju dojam prave nastave	35
	Tehnologija pomaže da se učenici osjećaju ravnopravnima u radu	15

Graf 8. Odgovori sudionika na pitanje »Jeste li upoznati s asistivnim tehnologijama u poučavanju učenika s teškoćama?«





Tablica 9. Primjeri poznatih/korištenih asistivnih tehnologija

Primjeri	Frekvencija
interaktivna ploča	4
multimedija (za povećavanje fonta, slike, itd.)	3
Immersive Reader (sveobuhvatni čitač)	2
Uređaj za pojačavanje zvuka	
senzorne sobe i interaktivni zidovi	1
Omoguru (mobilna aplikacija koja olakšava i potiče čitanje), Omo Reader (aplikacija koja osobama s poteškoćama u čitanju pomaže i olakšava čitanje e-knjiga), Text-to-Speech Recognition (alat koji pretvara napisani tekst u govor), Pronto (elektronička zvučna bilježnica za slijepe)	

Tablica 10. Neophodni sadržaji potrebni za poučavanje učenika s teškoćama

Primjeri	Frekvencija
Vještine odabira i prilagodbe nastavnog sadržaja i materijala	25
Poznavanje metodike poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama	14
Poznavanje raznih tipova teškoća i shodnih pristupa	13
Poticanje i uvažavanje individualnih razlika učenika	6

*Primjer 11. Primjerak korištenog upitnika***Učenici s teškoćama u nastavi engleskog jezika**

Cilj ovog upitnika je ispitati objektivne potrebe učitelja i nastavnika engleskog jezika koji poučavaju učenike s teškoćama u osnovnim i srednjim školama. S obzirom na činjenicu da se broj učenika s različitim tipovima teškoća povećava iz godine u godinu, želimo dobiti povratnu informaciju o izazovima s kojima se učitelji i nastavnici najčešće susreću, kompetencijskim i praktičnim potrebama te prijedlozima koji bi bi koristili za 1) unaprjeđenje prakse poučavanja engleskog jezika učenicima s teškoćama i 2) izradu kolegija u sklopu nastavničkog programa.

Vaše sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno. Imate pravo odustati u bilo kojem trenutku. Prikupljene podatke ćemo koristiti isključivo u nastavne i znanstvene svrhe. Nitko osim istraživača neće imati uvid u njih. Ljubazno molimo da na sva pitanja odgovorite iskreno. Ne postoje točni i netočni odgovori. Ispunjavanjem ovog upitnika dajete suglasnost o sudjelovanju u istraživanju. Srdačno zahvaljujemo na Vašem trudu i vremenu.

**I. Demografski podatci**

Spol: Ženski/Muški

Dob: \_\_\_\_

Godine radnog iskustva: \_\_\_\_

Mjesto zaposlenja: osnovna škola/srednja škola/drugo

**II. Iskustvo u poučavanju engleskog jezika učenicima s teškoćama****Imate li iskustva u radu s učenicima s teškoćama?**

Da

Ne

**Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s 'Da', molimo da odaberete neke od teškoća s kojima ste se susretali.**

Disleksija, disgrafija, diskalkulija

Senzorne teškoće (oštećenje vida i sluha)

Motoričke teškoće

Intelektualne teškoće i teškoće mentalnog zdravlja

Drugo:

**Tko Vas je informirao o vrsti i stupnju teškoće kod učenika?**

Stručna služba škole

Roditelj učenika

Skrbnik učenika

Nitko, zaključujem na temelju vlastitog opažanja i iskustva

Drugo:

**Smatrate li se kompetentnim poučavati engleski jezik učenicima s teškoćama? Molimo odaberite neke od opcija ispod.**

Da, jer imam dobre kompetencije za poučavanje svog predmeta

Da, jer smatram da sam dobar metodičar

Da, zahvaljujući kontinuiranom stručnom usavršavanju u području rada s učenicima s teškoćama

Ne, jer nastavnici stranih jezika nisu educirani za takav rad

Ne, jer mi nedostaje stručna podrška (npr. stručne službe) i nitko mi ne kaže što točno učenici s teškoćama moraju znati

Ne, jer mi nedostaje materijalna podrška (npr. nema udžbenika ni radnih bilježnica za učenike s teškoćama)

**Navedite znanja/vještine koje biste voljeli da ste znali prije nego ste počeli poučavati engleski jezik učenicima s teškoćama.**

---

**Inkluziju smatram ispravnim modelom poučavanja učenika s teškoćama.**

U potpunosti se ne slažem (1) – (5) U potpunosti se slažem

**U inkluziji pate svi njezini sudionici (npr. učenici s teškoćama, učenici bez teškoća i učitelji/nastavnici).**

Da

Ne

**Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s 'Da', molimo da ukratko objasnite svoje stajalište.**

---

**Uzevši u obzir modele poučavanja u školama (model A, B i C), koje nedostatke/izazove uočavate u radu s učenicima s teškoćama? Odaberite neke od opcija ispod.**

Model A je nezamjenjiv jer znam da zadatke ne izvršavaju roditelji, već sam učenik

Model A ne odgovara učenicima s teškoćama jer se događa međusobno ometanje s drugim učenicima

Model A ne odgovara učenicima s teškoćama jer su svjesni svojeg zaostajanja u odnosu na druge učenike

Model B odgovara učenicima s teškoćama jer im je povremeno potreban odmak od ostalih učenika

Model B ne odgovara učenicima s teškoćama jer im narušava rutinu

Model C odgovara učenicima s teškoćama jer im tehnologija omogućuje ravnopravno sudjelovanje u radu

Model C ne odgovara učenicima s teškoćama jer nemaju dojam da je to prava nastava

## **Jeste li upoznati s asistivnim tehnologijama u poučavanju učenika s teškoćama?**

Da

Ne

**Ako ste u prethodnom pitanju označili 'Da', molimo da navedete primjere asistivnih tehnologija koje poznajete i/ili koje ste osobno koristili.**

---

**Izdvojite, po Vama, najvažnije sadržaje vezane za poučavanje engleskog jezika učenicima s teškoćama koji bi bili korisni studentima (budućim nastavnicima).**

---

Ovo je kraj upitnika! **VELIKO HVALA** na Vašem sudjelovanju.

## **ANALYZING ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' ATTITUDES AND NEEDS RELATED TO TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

### **Abstract**

The aim of this research was to examine the experiences and needs of Croatian English language teachers (ELTs) in the process of instructing students with special educational needs (SEN). The focus was on various aspects of teaching SEN students, such as being acquainted with various types of difficulties, the sources of information tied to SEN students, attitudes toward inclusion, the self-appraisal of teaching competences, as well as familiarity with and usage of assistive technologies in class. An online survey was used to reach as many Croatian ELTs as possible; a total of 90 ELTs responded to the survey. According to the findings, the participants have diverse experience in teaching SEN students. They have mainly come across students with dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia. The teachers obtained their information about SEN students primarily from members of the administrative and professional services of their institution. While many of the teachers had experience in teaching SEN students, they did not appraise themselves as adequately educated or skilled to teach this group of students. Some of the reasons included not being adequately trained as a university student, lack of funds and resources, as well as still inadequate support from the administrative and professional services. Given the current condition in the teaching sector, the participants stated that they would have liked to have acquired different skills prior to teaching SEN students, such as being able to adapt the teaching content and materials to the students' needs and employ appropriate teaching methods in the classroom. Regarding assistive aids, the results revealed that only a fraction of the sample was familiar with and utilized various assistive technologies to facilitate SEN students' language learning process.

**Key words:** students with special educational needs (SEN); inclusive education; attitudes; knowledge and skills; assistive technologies