

Samoprocjena studenata završne godine učiteljskih studija za rad s učenicima s teškoćama

Donkov, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:849270>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-22**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Donkov

SAMOPROCJENA STUDENATA ZAVRŠNE GODINE UČITELJSKIH STUDIJA ZA
RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Zagreb, 9. srpnja, 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Donkov

**SAMOPROCJENA STUDENATA ZAVRŠNE GODINE UČITELJSKIH STUDIJA ZA
RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Bukvić, Zlatko

Zagreb, 9. srpnja, 2024.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Matea Donkov

Matea Donkov

Sažetak

Ovaj diplomski rad istražuje samoprocjenu studenata završne godine učiteljskih studija u radu s učenicima s teškoćama. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi razinu pripremljenosti i samopouzdanja budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje. Provedeno je kvantitativno istraživanje primjenom online upitnika na uzorku studenata učiteljskih studija. Rezultati pokazuju da se većina studenata ne osjeća dovoljno pripremljenima za rad s učenicima s teškoćama, što pripisuju nedostatku praktičnog iskustva i adekvatne edukacije tijekom studija. Također je utvrđeno da studenti imaju nisko samopouzdanje u vezi sa svojim kompetencijama za inkluzivnu nastavu. Studenti su istaknuli potrebu za reformom obrazovnog programa, s posebnim naglaskom na više praktične edukacije i dodatne kolegije usmjerene na inkluzivno obrazovanje. Rad naglašava važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja i pružanja primjerene potpore kako bi se osiguralo kvalitetno inkluzivno obrazovanje za sve učenike. Analiza prikupljenih podataka jasno pokazuje potrebu za promjenama kako bi se unaprijedio sadašnji obrazovni sustav. Preporuke uključuju povećanje broja sati praktične nastave, uvođenje specijaliziranih tečajeva za rad s učenicima s teškoćama te osiguranje mentorstva iskusnih učitelja. Ove mjere mogle bi znatno poboljšati pripremljenost budućih učitelja i povećati njihovo samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama. Rad ističe potrebu za boljim povezivanjem teorijskog znanja i praktične primjene, što je ključno za razvoj kompetencija za inkluzivnu nastavu. Zaključno, ovaj rad pridonosi razumijevanju trenutačnih izazova s kojima se suočavaju studenti učiteljskih studija te pruža smjernice za unaprjeđenje studijskog programa. Time se omogućuje bolja priprema studenata za buduću profesiju, kako bi u svome radu mogli odgovoriti na potrebe svih učenika, posebice onih s teškoćama. Implementacija predloženih mjera može znatno poboljšati kvalitetu obrazovanja kroz unapređivanje kvalitete obrazovanja učitelja i jačanje ljudskih resursa.

Ključne riječi: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, učenici s teškoćama, samoprocjena, pripremljenost

Summary

This paper investigates the self-assessment of students who have completed their years of teacher studies in working with students with disabilities, with a focus on their preparedness and self-confidence for inclusive education. The research was conducted using a quantitative method using a form, among students of teacher studies. The results show that most students feel a lack of preparation for working with students with disabilities, which they attribute to a lack of practical experience and specialized education during their studies. Students' self-confidence in their own competencies for inclusive teaching is also low. Students emphasize the need to reform the educational program with more practical training and additional courses that would serve to teach inclusive pedagogy. Within this work, the importance of continuous professional development of teachers and support is highlighted, in order to ensure quality inclusive education. Recommendations include increased hands-on instruction, specialized courses, and mentoring by experienced teachers. It is necessary to better connect theoretical knowledge with practical application and direct experience in teaching students with disabilities, and to provide resources and infrastructure for inclusive teaching. The paper concludes that it is necessary to improve educational programs in order to create an inclusive environment for all students, especially those with disabilities. The eventual implementation and inclusion of the proposed measures could significantly improve the quality of inclusive education and provide every student with the opportunity to succeed.

Keywords: inclusion, inclusive education, students with difficulties, self-assessment, preparedness

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	2
2.1. Identifikacija učenika s teškoćama u razvoju	3
2.2. Vrste teškoća u razvoju.....	4
3. PRIPREMA UČITELJA ZA INKLUZIVNU NASTAVU	6
3.1. Uloga učitelja u inkluzivnoj nastavi	8
3.2. Formalno obrazovanje učitelja za inkluzivan rad	9
3.3. Kolegij Inkluzivna pedagogija.....	10
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	12
4.1. Cilj istraživanja	12
4.2. Uzorak istraživanja	13
4.3. Metoda prikupljanja podataka	13
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	13
6. ZAKLJUČAK.....	39
7. LITERATURA.....	40

1. UVOD

Ovaj diplomski rad ističe važnu ulogu pripreme učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje predstavlja obrazovni sustav koji omogućuje sudjelovanje svih učenika, uključujući one s različitim teškoćama, u redovnim obrazovnim programima. Inkluzivna pedagogija zahtijeva specifične kompetencije i vještine koje omogućuju prilagodbu nastavnih metoda i sadržaja individualnim potrebama učenika s teškoćama. Nažalost, mnogi se studenti učiteljskih studija slažu da postoji nedostatak praktičnih iskustava i da je edukacija tijekom obrazovanja nedovoljna.

Učitelji imaju ključnu ulogu u stvaranju inkluzivnog okruženja koje potiče razvoj svih učenika, neovisno o njihovim sposobnostima. Obrazovanje zahtijeva od učitelja prilagodbu svakom učeniku, omogućujući darovitim učenicima napredak i pružajući individualizirane programe učenicima s teškoćama. Trenutačni obrazovni sustav nedovoljno podržava pripremu studenata za budući rad s učenicima s teškoćama. Profesionalna kompetencija, stavovi i znanja znatno utječu na kvalitetu inkluzije. Inkluzivno obrazovanje zahtijeva transformaciju tradicionalnih uloga učitelja te integraciju učenika s teškoćama u redovne razrede. Ovaj proces donosi brojne promjene u pristupu obrazovanju. Kako bi se učenici osjećali prihvaćeno i uspješno integrirali u redovne razrede, uloga učitelja jest prilagoditi se njihovim obrazovnim, socijalnim i emocionalnim potrebama. Učitelj ima ključnu ulogu u stvaranju poticajnog okruženja koje poštuje osobitosti svakog učenika, a kako bi u tome uspio, još kao student treba biti osposobljen kompetencijama i resursima za uspješan inkluzivni rad.

Metodologija provedenog istraživanja koje je prethodilo pisanju ovoga rada temelji se na kvantitativnom pristupu putem obrasca, čiji su rezultati analizirani kako bi se dobio uvid u percepciju studenata o njihovoj pripremljenosti i kompetencijama. Rezultati istraživanja pružaju detaljan pregled trenutačnog stanja u obrazovanju budućih učitelja i ističu područja koja zahtijevaju poboljšanje.

2. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Učenici s teškoćama u razvoju imaju ograničene sposobnosti za jednako učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu kao njihovi vršnjaci. Postoje različite vrste teškoća koje učenici mogu imati, na osnovi kojih im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. U priručniku za roditelje, odgojitelje i učitelje Zrilić (2015) navodi kako su za te učenike neizbježne prilagodbe na metodičkoj i sadržajnoj razini u odgojno-obrazovnom procesu. Iznimno je važan Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) u kojemu su, osim vrsta teškoća, navedeni i oblici školovanja učenika s teškoćama te načini ostvarivanja prava na prilagođen školski program. Pravilnikom (NN 24/2015) su propisani postupci za određivanje primjerenog programa školovanja učenika s teškoćama te je važno istaknuti da se ti programi prilagođavaju individualnim potrebama učenika. Pravila osiguravaju da se obrazovne potrebe djece s teškoćama uzmu u obzir kako bi im se omogućilo optimalno uključivanje u školski sustav.

Danas se često susrećemo s pogrešnom uporabom pojmova „učenici s posebnim potrebama“ i „učenici s teškoćama“. Važno je razlikovati te pojmove jer točno definiranje utječe na pristup i metode rada s tim učenicima. Nacionalni dokumenti, poput Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) i Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 156/2023) te spomenutog Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), pružaju smjernice o definicijama, vrstama teškoća, načinima školovanja i procedurama upisa. Prema Zakonu (NN 87/2008), učenici s posebnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama, a učenici s teškoćama obuhvaćaju one s teškoćama u razvoju, učenju, ponašanju, one s emocionalnim problemima i teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima. Pravilnik (NN 24/2015) dalje specificira vrste teškoća i načine pružanja potpore te određuje primjereni program školovanja. Najčešći program koji učitelji u redovnim školama provode jest redoviti program uz individualizirane postupke ili prilagodbu sadržaja. Prilagodbe uključuju promjene u metodama rada, uvjetima rada, vremenu, procjeni i vrednovanju. Unatoč zakonskoj regulativi, praksa u školama često pokazuje nedosljednosti i izazove u provedbi inkluzije. Kako navodi i Krampač-Grljušić (2017), postoje problemi s kojima se susreću učitelji u svakodnevnoj praksi, unatoč postojanju zakonske regulative. Krampač-Grljušić (2017) ističe da, unatoč postojanju Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) i pripadajućih pravilnika koji definiraju kategorije učenika s teškoćama, odgovarajuće programe za njihovo obrazovanje i

potrebnu razinu podrške, njihova primjena često nije dosljedna. Svakodnevna praksa u školama svjedoči o mnogobrojnim nejasnoćama i pitanjima u vezi s obrazovanjem učenika s teškoćama. Sve je više takvih učenika u redovnim školama, ali to ne znači nužno da je inkluzija potpuno ostvarena. Teorijski zahtjevi propisa često nisu usklađeni sa stvarnim mogućnostima i praksom. Autorica Bouillet (2019) tako u svojem udžbeniku želi prenijeti spoznaje kako razviti kompetencije učitelja za inkluzivnu praksu, omogućujući obrazovanje svoj djeci, bez obzira na njihove individualne specifičnosti. Kroz teorijske, znanstvene i praktične osnove vodi kroz proces usvajanja vještina potrebnih za učinkovito inkluzivno obrazovanje. Također, na osnovi svojega desetogodišnjeg iskustva u obrazovanju i praktičnoj inkluzivnoj praksi, Bouillet daje sveobuhvatan prilog za podršku cjeloživotnom učenju i unaprjeđenju inkluzivnosti obrazovnih sustava.

2.1. Identifikacija učenika s teškoćama u razvoju

U ovom podpoglavlju važno je istaknuti ulogu učitelja u prepoznavanju teškoća učenja te sudjelovanja učenika u nastavnim aktivnostima zbog pravovremene i primjerene individualizacije i prilagodbe kojom se učeniku olakšava sudjelovanje i učenje. Važno je aktivno pratiti i promatrati djetetov rast i razvoj. Bitno je na vrijeme reagirati te, ako je potrebno, potražiti stručnu pomoć za pojedino dijete. Iako je nužno izbjeći pogrešno i prerano etiketiranje učenika, zbog neznanja ili nedostatka vremena učenikove se teškoće neadekvatno tretiraju. „Kod precizne identifikacije teškoća, odnosno kategorizacije učenika javlja se dilema između njenih pozitivnih i negativnih aspekata. S jedne strane kategorizacija može dovesti do stigmatizacije i etiketiranja učenika s teškoćama, dok je s druge strane precizna identifikacija teškoća nužna kako bi učenici ostvarili odgovarajuću podršku“ (Norwich, 2008 prema Žiljak, 2013, str. 275). Potrebno je stoga na vrijeme uočiti te učenike, zatim dijagnosticirati teškoće i na kraju im pristupiti na pravilan način. Identifikacija učenika s teškoćama u razvoju ključan je korak u pružanju odgovarajuće potpore i omogućavanju kvalitetnog obrazovanja za sve. Kontinuirano praćenje djetetova razvoja uključuje promatranje kako dijete raste i dostiže li razvojne prekretnice u igri, učenju, govoru, ponašanju i kretanju. Aktivno praćenje razvoja omogućuje rano otkrivanje odstupanja i pravovremeno djelovanje. U procesu identifikacije teškoća sudjeluju i različiti stručnjaci, uključujući pedagoge, psihologe, liječnike i druge specijaliste. Kako navodi Godec (2022), od iznimne je važnosti razviti dobru suradnju s tim stručnjacima jer to obogaćuje pristup učenju i pomaže u pronalasku najučinkovitijih metoda

podučavanja. Oni primjenjuju razne metode i alate za procjenu djetetovih sposobnosti i potreba. Roditelji imaju ključnu ulogu u tom procesu jer su najbliži djetetu i najprije primjećuju moguće teškoće. Stoga je važno da roditelji potraže stručnu pomoć čim uoče znakove zaostajanja u razvoju ili druge poteškoće. Djeca s teškoćama u razvoju često su manje motivirana za učenje, što može biti rezultat nedostatka zanimanja za okolinu. Zbog toga je ključno osigurati im individualiziran pristup i prilagođene programe odgoja i obrazovanja. Prilagođeni programi trebaju odgovarati djetetovim specifičnim potrebama, smanjujući opseg nastavnih sadržaja te koristeći specifične metode, sredstva i pomagala. Uz prilagodbu programa, važno je pružiti i emocionalnu potporu. To uključuje razvijanje pozitivne slike o sebi i drugima, poticanje motivacije za uspjeh te potporu u učenju. "Inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima." (Karamatić Brčić, 2011, str. 39). Roditelji, učitelji i ostala djetetova okolina zajednički trebaju raditi na pronalasku načina za aktivno sudjelovanje djeteta u svakodnevnom životu. Važno je također istaknuti da pravovremena identifikacija teškoća i pružanje odgovarajuće potpore može znatno poboljšati kvalitetu života djece s teškoćama. Samo suradnjom roditelja, stručnjaka, učitelja i ostalih možemo osigurati da svako dijete ima priliku ostvariti svoj puni potencijal.

2.2. Vrste teškoća u razvoju

Razumijevanje različitih vrsta teškoća u razvoju ključno je za osiguranje adekvatne potpore i obrazovnih prilika za svako dijete. Svaka teškoća zahtijeva specifičan pristup i intervenciju kako bi se omogućio optimalan razvoj i inkluzija. Prepoznavanje i rano djelovanje mogu znatno poboljšati kvalitetu života djece s teškoćama, omogućujući im da ostvare svoj puni potencijal unatoč izazovima s kojima se susreću.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) razvrstava skupine i podskupine teškoća kako bi se odredila odgovarajuća programska i profesionalna podrška za učenike. Orijentacijska lista popis je vrsta teškoća, a njezina svrha je pomoći u određivanju odgovarajuće programske i profesionalne podrške za učenike. Lista uključuje skupine i podskupine teškoća, pružajući detaljne kriterije za svaku kategoriju kako bi se osigurala precizna identifikacija i prilagodba obrazovnih programa prema specifičnim potrebama učenika.

Skupine vrsta teškoća prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015):

- oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost)
- oštećenja sluha (gluhoća i naglušost)
- oštećenja jezično-govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju (glas, govor, jezik, čitanje, pisanje, računanje)
- oštećenja organa i organskih sustava (mišićno-koštani, središnji živčani sustav, periferni živčani sustav, drugi sustavi)
- intelektualne teškoće (laka, umjerena, teža, teška)
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (autizam, ADHD, shizofrenija, poremećaji raspoloženja)
- postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Oštećenje vida može varirati od potpune sljepoće do problema s prepoznavanjem određenih boja. Ova vrsta teškoće može biti prisutna od rođenja ili razviti se kasnije. Barišić (2013) objašnjava kako oštećenje vida mogu uzrokovati različiti čimbenici te je svako oštećenje specifično. Stoga će svaka osoba koja ima oštećenje vida funkcionirati na drugačiji način. Oštećenje sluha obuhvaća gubitak sluha različitih stupnjeva, od blagih do ozbiljnih, te može nastati zbog problema u unutaršnjem, srednjem ili vanjskom uhu ili zbog problema sa slušnim živcem. Bradarić-Jončić i Mohr (2010) ističu kako je takvim osobama važno pružiti informacije u obliku koji odgovara njihovom načinu percepcije i preferencijama. Objašnjavaju kako gluhim i teško naglušim osobama informacije trebaju biti pružene vizualnim putem, a za umjereno i blago nagluhe osobe stvorit će se optimalni uvjeti za primanje govora putem slušanja. Poremećaji govora, jezika i glasa mogu ozbiljno utjecati na djetetovu sposobnost komunikacije. Pihler Brumen (2023) objašnjava kako govorno-jezični poremećaji nastaju kada se govor toliko razlikuje od tipičnoga da privlači našu pozornost te da djeca s govorno-jezičnim poremećajima pokazuju smanjenu sposobnost usvajanja, razumijevanja, izražavanja ili smislene upotrebe govora, jezika i komunikacije. Dijete može poboljšati svoje glasovne funkcije i spriječiti daljnje oštećenje radom s govornim i jezičnim terapeutom. Intelektualni invaliditet označava ispodprosječnu inteligenciju i nedostatak vještina potrebnih za svakodnevni život. Osobe s intelektualnim teškoćama uče nove vještine sporije od svojih vršnjaka. Postoje različiti stupnjevi intelektualnog invaliditeta, od blagih do teških. Kako navode Borovec i Ivšac Pavliša (2021) poremećaj iz spektra autizma obuhvaća skupinu složenih neurorazvojnih poremećaja čija učestalost raste. Radi se o stanju koje traje cijeli život i utječe na različite aspekte života. Poremećaji iz autističnog spektra uključuju intelektualne teškoće, probleme s motoričkom koordinacijom, pozornošću i fizičkim zdravljem. Uzroci su

još uvijek nejasni, ali istraživanja navode nasljedne i okolišne čimbenike. Djeca s kroničnim bolestima mogu imati ograničenja u aktivnostima, česte bolove, abnormalni rast i razvoj te potrebu za čestim liječenjem. Kronični problemi koji se pojave u različitim fazama razvoja utječu na djetetovo emocionalno i fizičko zdravlje. Poremećaji ponašanja karakteriziraju se kao ponašanja koja nisu prilagođena djetetovoj životnoj dobi ili okolini te ga ometaju u funkcioniranju i komunikaciji s okolinom. Ti su poremećaji ozbiljniji od povremenih ispada koje djeca mogu imati. ADHD ili poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću kronično je stanje koje utječe na milijune djece i često se nastavlja u odrasloj dobi. Ferek (2010) navodi kako simptomi uključuju poteškoće s održavanjem pozornosti, hiperaktivnost i impulzivno ponašanje. Djeca s ADHD-om mogu imati problema s niskim samopouzdanjem, problematičnim odnosima i slabim uspjehom u školi. Kako objašnjava Ferek (2010), to su popratni simptomi koji mogu nastati zbog nerazumijevanja i neprihvatanja njihove različitosti. Liječenje obično uključuje kombinaciju lijekova i terapije ponašanja, a rana dijagnoza može znatno poboljšati ishode (Mayo Clinic, 2023). Djeca s ADHD-om mogu pokazivati različite simptome, uključujući nemir, poteškoće s ostajanjem na mjestu, potrebu za stalnim kretanjem, prekomjerno pričanje, probleme s čekanjem u redu i prekidanje drugih. ADHD se češće dijagnosticira kod dječaka koji su hiperaktivniji, dok su djevojčice obično tihe i nepažljive. Sve te teškoće zahtijevaju specifične pristupe i intervenciju kako bi se djeci omogućio optimalan razvoj i uključivanje u zajednicu. „Važno je da se od postavljenih pravila ne odstupa, a u školskim situacijama i u razrednoj sredini potrebno je razvijati socijalne vještine po načelu da je svaki učenik jednako vrijedan član razrednog odjela.“ (Kudek Mirošević i Opić, 2010, str. 180).

3. PRIPREMA UČITELJA ZA INKLUZIVNU NASTAVU

Priprema učitelja za inkluzivnu nastavu predstavlja složen proces koji zahtijeva stjecanje specifičnih kompetencija i vještina kako bi se uspješno odgovorilo na potrebe svih učenika, uključujući one s teškoćama. „Budući da je provođenje obrazovne inkluzije usmjereno na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja u školi, osnovna zadaća svakog nastavnika u procesu učenja i poučavanja je jasna operacionalizacija inkluzije na razini razrednog konteksta, pri čemu termin "uključenost u sustav redovnog školovanja" podrazumijeva aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu na jednaki način.“ (Karamatić Brčić, 2012, str. 105). Učitelji moraju razviti širok spektar znanja i pristupa koji omogućuju stvaranje

inkluzivnog obrazovnog okruženja. Istraživanja pokazuju da postoje izazovi u inicijalnom obrazovanju učitelja vezani za pripremu za inkluzivno obrazovanje, što upućuje na potrebu za poboljšanjem programa i usmjeravanjem na razvoj kompetencija koje podržavaju kvalitetnu inkluzivnu praksu (Bouillet, Bukvić, 2015; Bouillet, Domović, Ivančević, 2017). Autorica Ćatić (2012) istražuje suvremene pristupe kompetencijama u obrazovanju i njihovoj primjeni. Prema autorici, kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju obuhvaćaju primjenu znanja, vještina i stavova u praktičnim situacijama, što se uklapa u globalni trend napora prema kvalitetnijem obrazovanju, ali potiče i rasprave o autentičnosti i pedagoškoj primjenjivosti. Postoji širok spektar vještina i znanja potrebnih za uspješno obavljanje učiteljskog posla. Primjeri izlaznih kompetencija učitelja s naglaskom na inkluzivnom obrazovanju su: razumijevanje razvojnih teorija i pedagoških praksi (prilagodba nastavnih metoda i strategija u skladu s individualnim potrebama učenika), razvoj komunikacijskih vještina (upotreba alternativnih načina komunikacije za učenike s teškoćama), planiranje i implementacija inkluzivnih nastavnih strategija (integracija raznih resursa za podršku u inkluzivnom obrazovanju), razumijevanje zakonodavnih i etičkih pitanja u inkluzivnom obrazovanju (poznavanje zakonskih zahtjeva i politika koje podržavaju inkluzivno obrazovanje), suradnja s multidisciplinarnim timovima i roditeljima (rad u timu sa psiholozima, socijalnim radnicima i drugim stručnjacima radi podrške učenicima s teškoćama), evaluacija i prilagodba nastavnog procesa (kontinuirano praćenje napretka učenika i prilagodba nastavnih metoda prema potrebama učenika). Ove kompetencije osiguravaju da učitelji mogu uspješno raditi u inkluzivnom obrazovnom okruženju, pružajući potporu svim učenicima kako bi postigli svoj puni potencijal unutar školskog sustava.

Temelj inkluzivne nastave jest razumijevanje i prihvaćanje različitosti među učenicima. Učitelji trebaju biti svjesni različitih oblika teškoća. Osim toga, važno je razviti empatiju i razumijevanje prema izazovima s kojima se suočavaju učenici s teškoćama. Učitelji trebaju biti dobro educirani i obučeni za rad u inkluzivnom okruženju. Za uspješan rad potrebne su im brojne kompetencije koje se razvijaju tijekom formalnog obrazovanja i daljnjeg profesionalnog razvoja. Učitelji trebaju voditi računa o individualnim razlikama učenika i prilagoditi nastavni kurikulum kako bi se postigao optimalan razvoj svakog učenika. Priprema učitelja za inkluzivnu nastavu ključna je za stvaranje obrazovnog sustava koji pruža jednake prilike za sve učenike. Učitelji, kao nositelji promjena, moraju biti opremljeni znanjem, vještinama i podrškom kako bi osigurali da inkluzivno obrazovanje postane stvarnost. "Svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje." (Nižić, 2021, str. 217).

3.1. Uloga učitelja u inkluzivnoj nastavi

Pretraživanjem suvremene literature o inkluzivnom obrazovanju, ističu se radovi Bouillet i suradnika (2017), koji opisuju višegodišnje iskustvo s inkluzivnom praksom u osnovnim školama u Hrvatskoj. Također, mnogi drugi autori ističu da obrazovanje treba biti utemeljeno na inkluzivnoj filozofiji koja prihvaća različitosti među učenicima, bez obzira na njihove teškoće. Kako su istaknuli Bouillet i suradnici (2017), važno je stvaranje poticajnog i prilagođenog okruženja za sve učenike, uključujući i one s teškoćama u razvoju. Obrazovanje zahtijeva od učitelja da se prilagodi svakom učeniku, omogućujući pritom darovitim učenicima napredovanje i pružajući učenicima s teškoćama individualizirane programe. Pozitivni stavovi i uvjerenja učitelja ključni su za uspješno inkluzivno obrazovanje, ali trenutni obrazovni sustav ne osigurava dovoljnu potporu za njihovu pripremu. Kako navode Bouillet i suradnici (2017), mnogi još uvijek nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama. Njihova profesionalna kompetencija, stavovi i znanja znatno utječu na kvalitetu inkluzije. Ona ovisi o uvjerenjima, stavovima, razvijenim vještinama i znanju učitelja, odnosno o njihovim kompetencijama (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva transformaciju tradicionalnih uloga učitelja i zahtijeva integraciju učenika s teškoćama u redovne razrede. Ovaj proces donosi brojne promjene u pristupu obrazovanju. Kako bi se učenici osjećali prihvaćeno i uspješno integrirali u redovne razrede, tradicionalne uloge učitelja treba proširiti i prilagoditi obrazovnim, socijalnim i emocionalnim potrebama. Učitelj ima zadatak osigurati poticajno okruženje u kojemu se poštuju različitosti svakog učenika. Treba stvoriti pozitivnu i podržavajuću atmosferu, u kojoj se učenici s teškoćama ne doživljavaju kao problem, nego kao individualci koji zahtijevaju i zaslužuju razumijevanje i potporu. „Uvide li učenici da ih se ne smatra problemom, na pola puta smo od rješenja.“ (Brčić, 2018 prema Hudson, 2018, str. 406). Važno je da učitelj procijeni potrebe svojih učenika, primijeni prilagođene metode i strategije te kontinuirano razvija svoje profesionalne vještine i kompetencije kroz cjeloživotno obrazovanje. "Fokusiranim radom u području stvaranja za kvalitetan život djeteta u uvjetima inkluzije, odgajatelji razvijaju profesionalne kompetencije i postaju senzibiliziraniji na posebne potrebe djeteta i spretniji u kreiranju odgojno-obrazovne prakse koja pomaže u regulaciji tih potreba." (Furko i Kubelka, 2014, str. 29). Ključne osobine učitelja uključuju prilagodbu učenja mogućnostima pojedinih učenika, osiguranje pozitivnog okruženja i stvaranje osjećaja prihvaćenosti. Uloga učitelja u inkluzivnoj nastavi je višestruka i kompleksna. „Dobra praksa u učenju djece sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovisna je o sljedećim faktorima: dobrih odnosa među učiteljima i stručnim suradnicima, dobre

komunikacije među osobljem, učenicima te roditeljima, diferencijacije zahtjeva, raznolikih modela učenja, učiteljevog uvažavanja svakog djeteta, kvaliteta pomagala u učenju, uključivanja koordinatora za djecu sa posebnim odgojno obrazovnim potrebama“ (Zrilić, 2015, str. 183). Učitelji moraju biti spremni na kontinuirano profesionalno usavršavanje i prilagodbu svojih metoda kako bi osigurali uspješnu integraciju svih učenika, uključujući one s teškoćama.

3.2. Formalno obrazovanje učitelja za inkluzivan rad

Učitelji su ključni za uspjeh inkluzivnog obrazovanja, a njihov uspjeh ovisi o stavovima i kompetencijama za rad u inkluzivnim uvjetima. Njihova sposobnost da uspješno integriraju učenike s teškoćama ovisi o njihovim stavovima prema inkluziji te o kompetencijama i znanju koje imaju za rad u takvom okruženju. Pozitivni stavovi i adekvatne vještine omogućuju učiteljima da stvaraju poticajnu i prilagođenu atmosferu za sve učenike (Batarelo Kokić i sur., 2009. prema Bouillet i sur., 2017). Uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u hrvatskom školskom sustavu dogodile su se mnoge promjene, ali studijski programi na visokim učilištima koji obrazuju buduće učitelje nisu primjereno „odgovorili“ na te potrebe. Uzimajući u obzir obvezni kolegij Inkluzivna pedagogija na 3. godini Učiteljskog studija u Zagrebu, može se zaključiti da ima premalo praktične nastave, ako je uopće ima, a ona je ključan dio za stjecanje kompetencija i bolju pripremljenost za rad s učenicima s teškoćama. Mladi se učitelji često osjećaju nesigurno jer su tijekom formalnog obrazovanja pripremani za rad s „prosječnim učenikom“ u homogenim razredima, a ne za raznolike potrebe učenika (Karamatić Brčić, 2011). Nedostatak potrebnih kompetencija među učiteljima otežava primjenu inkluzije u praksi. Prema Šagud (2011), profesionalni razvoj učitelja uključuje stjecanje novih kompetencija potrebnih za bolje snalaženje u praksi. „Tako odgojno-obrazovna praksa postaje inspiracija za nove strategije, hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju“ (Šagud, 2011, str. 262).

Za učinkovitu inkluziju potrebno je reformirati visokoškolske programe i prilagoditi ih stvarnim potrebama inkluzivnog obrazovanja. Važno je razvijati i podupirati pozitivna stajališta prema inkluziji kroz cijeli obrazovni sustav. To se može postići ne samo formalnim obrazovanjem, nego bi učitelji trebali imati pristup kontinuiranom profesionalnom razvoju kako bi mogli stalno unaprjeđivati svoje vještine i znanja u području inkluzivne edukacije. Dalje, potrebno je osigurati odgovarajuću potporu unutar škola, uključujući dostupnost stručnjaka poput psihologa, edukacijskih rehabilitatora i logopeda, koji mogu pomoći učiteljima u prilagodbi i provedbi individualizacije. Naposljetku, analiza i izmjena studijskih

programa trebale bi biti kontinuirani procesi koji se prilagođavaju promjenama u obrazovnim potrebama i praksama. Samo sveobuhvatnim pristupom, koji uključuje formalno obrazovanje, kontinuirano usavršavanje i potporu, moguće je ostvariti cilj inkluzivnog obrazovanja i osigurati da svaki učenik dobije kvalitetno obrazovanje koje zaslužuje. "Čitav proces formalnog obrazovanja usmjeren je na stjecanje pedagoške kompetencije učitelja/ica te ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, jer samo pedagoški kompetentni pojedinci mogu polučiti dobre odgojno-obrazovne rezultate." (Ljubetić i Vranješ, 2008, str. 213).

3.3. Kolegij Inkluzivna pedagogija

U Zagrebu i lokacijskim odsjecima, na Učiteljskom studiju, u programu obveznih kolegija navedena je Inkluzivna pedagogija. Kolegij Inkluzivna pedagogija jedini je specijaliziran za inkluziju, odnosno jedini usmjeren na specifične skupine učenika u integriranom petogodišnjem obrazovanju studenata, to jest budućih učitelja. Cilj kolegija jest upoznati studente s osnovnim znanjima potrebnima za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i osposobiti studente za stvaranje inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja. Kolegij se održava na 3. godini učiteljskog integriranog preddiplomskog i diplomskog studija te se sastoji od 30 sati predavanja i 15 sati seminara te ukupno nosi 3 ECTS boda.

Osim u sklopu kolegija Inkluzivna pedagogija, prema silabu, to jest izvedbenom planu, učenici s teškoćama spominju se u kolegiju Metodika prirode i društva 2. Pod očekivanim ishodima učenja na razini kolegija navedeno je da će studenti nakon položenoga kolegija moći predložiti adekvatne postupke individualiziranog pristupa za učenike s teškoćama. U planu za obvezni kolegij Metodika hrvatskog jezika 4 jedan od navedenih ciljeva kolegija jest osposobiti studente za rad s djecom s teškoćama u čitanju i pisanju. Pod očekivanim ishodima učenja na razini kolegija navedeno je kako će studenti nakon položenoga kolegija moći prepoznati dijete s teškoćama u čitanju i pisanju te organizirati odgovarajuće metodičke postupke za rad s djecom s teškoćama u čitanju i pisanju. Osim navedenoga, niti jedan drugi izvedbeni plan nekog kolegija ne uključuje sadržaj koji bi se odnosio na učenike s teškoćama i način rada s njima te na individualizaciju nastave.

Bouillet i Bukvić (2015) otkrili su da studenti završnih godina Učiteljskog studija i zaposleni učitelji imaju manje pozitivno mišljenje o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u usporedbi sa studentima treće godine Učiteljskog studija. Oni dovode u pitanje uspješnost

inkluzivne prakse u Hrvatskoj, ističući neusklađenost studijskih programa s potrebama inkluzivne prakse. Studenti završne godine Učiteljskog studija, koji bi trebali biti najspremniji za rad, pokazuju manjak povjerenja i entuzijazma prema inkluziji, što vodi do zaključka da kolegij Inkluzivna pedagogija nije dovoljan za njihovu pripremu za rad u školi. Osim teorijskog znanja, studentima nedostaje i praktično iskustvo. Praksa koju studenti obavljaju tijekom studija rijetko uključuje rad s učenicima s teškoćama, što znači da nemaju priliku primijeniti stečeno znanje u stvarnim situacijama. Zato se studenti ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u razredu s učenicima s teškoćama. Bez neposredne prakse i konkretnih vježbi studentima nedostaje stvarno iskustvo, koje bi im pomoglo da se osjećaju kompetentno i spremno za rad u inkluzivnom okruženju.



Sveučilište u Zagrebu

OBRAZAC 7 Vrednovanje sveučilišnih studijskih programa prijediplomskih, diplomskih i integriranih prijediplomskih i diplomskih studija te stručnih studija

	<ul style="list-style-type: none"> - analizirati i primijeniti didaktičke i metodičke strategije u pružanju podrške učenicima s teškoćama - osmisliti i izraditi individualizirani kurikulum - kritički analizirati inkluzivne okolnosti u kontekstu ostvarivanja prava djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na najbolje moguće obrazovanje 								
2.5. Sadržaj kolegija	Uvod u kolegij, definiranje prava i obveza i dogovor o načinu rada Konceptualni okvir inkluzivnog obrazovanja: povijesni pregled, osnovni pojmovi i zakonski temelji Inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova: čimbenici i resursi Polazišta inkluzivnog obrazovanja: teorijski koncepti i načela Teškoće u odgojno-obrazovnom okruženju Pedagoško-didaktički aspekti inkluzivnog obrazovanja: načela i metode Prilagodbe pedagoško-didaktičkih pristupa učenicima s teškoćama Polazišta i smjernice odgojno-obrazovne potpore učenicima s teškoćama Specifičnosti odgoja i obrazovanja prema osobitostima učenika s teškoćama u razvoju								
2.6. Vrste izvora nastave	<input type="checkbox"/> predavanja <input type="checkbox"/> seminari i radionice <input type="checkbox"/> vježbe <input type="checkbox"/> on line u cijelosti <input type="checkbox"/> mješovito e-učenje <input type="checkbox"/> terenska nastava				<input type="checkbox"/> samostalni zadaci <input type="checkbox"/> multimedija i mreža <input type="checkbox"/> laboratorij <input type="checkbox"/> mentorski rad <input type="checkbox"/> (ostalo upisati)		2.7. Komentari:		
2.8. Obveze studenata									
2.9. Praćenje rada studenata	Pohađanje nastave	DA	NE	Projekt	DA	NE	Pismeni ispit	DA	NE
	Ekperimentalni rad	DA	NE	Istraživanje	DA	NE	Usmeni ispit	DA	NE
	Esej	DA	NE	Referat	DA	NE	(ostalo upisati)	DA	NE
	Kolokvij	DA	NE	Seminarski rad	DA	NE	(ostalo upisati)	DA	NE
		DA	NE	Praktični rad	DA	NE	Broj bodova po ECTS suslavu (ukupno)		
2.10. Obvezna literatura (dostupna u knjižnici i/ili na drugi način)	Naslov						Dostupnost u knjižnici	Dostupnost putem ostalih medija	
	Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu						x		
	Igrić, Lj. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga						x		
	Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021), Ministarstvo znanosti i obrazovanja							Web stranica MZO	
2.11. Dopunska literatura (navesti naslov)	Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora - stručnog suradnika u inkluzivnoj školi.						x		
	Krizmanić, M., Kolerarić, V. (2005). Tolerancija u svakidašnjem životu - Psihologija tolerancije. Jastrebarsko: Naklada Slap.								
Krizmanić, M. (2009). Život s različitima: koliko se međusobno poznajemo i razumijemo. Zagreb: Profil.									



Sveučilište u Zagrebu

1. OPIS KOLEGIJA - OPĆE INFORMACIJE			
1.1. Nositelj kolegija	Izv.prof.dr. sc. Jasna Kudek Mirošević	1.6. Godina studija	3
1.2. Naziv kolegija	Inkluzivna pedagogija	1.7. Broj bodova po ECTS sustavu	3
1.3. Suradnici		1.8. Način izvođenja nastave (broj sati P + V + S + e-učenje)	30+0+15
1.4. Studijski program (prijediplomski, diplomski, integrirani, stručni)	Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij Program 903	1.9. Očekivani broj studenata na kolegiju	70
1.5. Status kolegija	obvezni	1.10. Razina primjene e-učenja (1., 2., 3. razina), postotak izvođenja kolegija on line (maksimalno 20%)	3. razina 20%
2. OPIS KOLEGIJA			
2.1. Ciljevi kolegija	Upoznati studente s osnovnim znanjima potrebnima za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i osposobiti studente za stvaranje inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja		
2.2. Uvjeti za upis kolegija ili ulazne kompetencije koje su potrebne za kolegij	Položeni ispiti iz pedagoško-psiholoških kolegija s prve i druge godine studija		
2.3. Ishodi učenja na razini programa kojima kolegij pridonosi	<ul style="list-style-type: none">- IU22 – upotrebljavati primjerene oblike komunikacije u radu s učenicima, roditeljima i suradnicima- IU26 - objasniti polazišta odgojno-obrazovnih teorija i novijih znanstvenih spoznaja o prirodni učenja djeteta i o procesu razvoja djeteta u ranom i srednjem djetinjstvu- IU27 - usporediti ključna obilježja razvojnih karakteristika učenika u ranom i srednjem djetinjstvu- IU29 - kritički promišljati potrebu cjelovitog razvoja učenika, uvažavajući njihove razvojne karakteristike, sposobnosti i interese te pravo na različitost- IU33 - osmisliti nastavni proces koji odgovara individualnim potrebama učenika prema načelima univerzalnog dizajna- IU41 - procijeniti didaktičke i metodičke modele, načela i strategije te njihovu primjenu u različitim odgojno-obrazovnim područjima primarnog obrazovanja, odnosno odgovarajućim predmetima razredne nastave- IU48 - voditi odgojno-obrazovne programe za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama		
2.4. Očekivani ishodi učenja na razini kolegija (3-10 ishoda učenja)	<ul style="list-style-type: none">- analizirati odgojno-obrazovnu inkluziju, njezine elemente, pretpostavke i širi društveni značaj- procijeniti ulogu učitelja u kreiranju i razvijanju inkluzivnih odgojno-obrazovnih okruženja (u razrednim odjelima i šire)- planirati i realizirati individualiziranu podršku prema odgojno-obrazovnim potrebama učenika s teškoćama u razvoju i drugim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama- analizirati inkluzivni pristup u nastavi individualnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika		

Slika 1. Izvedbeni plan i program za obvezni kolegiji Inkluzivna pedagogija, na Učiteljskom integriranom preddiplomskom i diplomskom stručnom studiju u Zagrebu

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Provedeno je kvantitativno istraživanje o samoprocjeni studenata završne godine Učiteljskih studija za rad s učenicima s teškoćama. Istraživanje je provedeno u razdoblju od ožujka do svibnja 2024. godine. Korištena je strategija istraživačkog pristupa, koji je uključivao planiranje, prikupljanje podataka, analizu i interpretaciju rezultata. U svrhu ovog istraživanja izrađen je poseban anketni obrazac kako bi prikupljeni podatci bili što precizniji i relevantniji.

4.1. Cilj istraživanja

Ovaj rad istražuje samoprocjenu studenata završne godine učiteljskih studija u vezi s njihovom pripremljenošću za rad s učenicima s teškoćama. Cilj istraživanja jest identificirati ključne nedostatke u trenutnom obrazovnom programu i predložiti mjere za njegovo poboljšanje. Ispitivala se percepcija studenata o vlastitom znanju i informiranosti o učenicima s teškoćama te procjena o kompetentnosti za rad s njima

4.2. Uzorak istraživanja

Korišteni uzorak za potrebe izrade diplomskoga rada činila su 63 studenta završne, pete godine Učiteljskih studija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

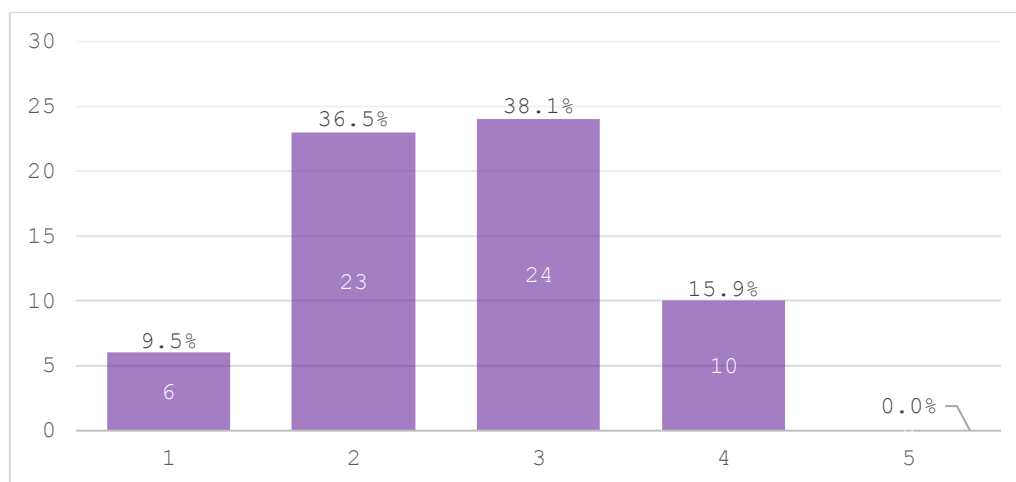
4.3. Metoda prikupljanja podataka

Mjerni instrument korišten u svrhu istraživanja za diplomski rad bio je online anketni obrazac, izrađen posebno za potrebe ovog istraživanja, te se svi dobiveni rezultati u ovome radu zasnivaju na informacijama prikupljenima s pomoću njega. Obrazac je služio za anketiranje većeg broja ispitanika, to jest studenata s ciljem prikupljanja povratnih informacija, mišljenja i stajališta. Sadržavao je ukupno 44 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

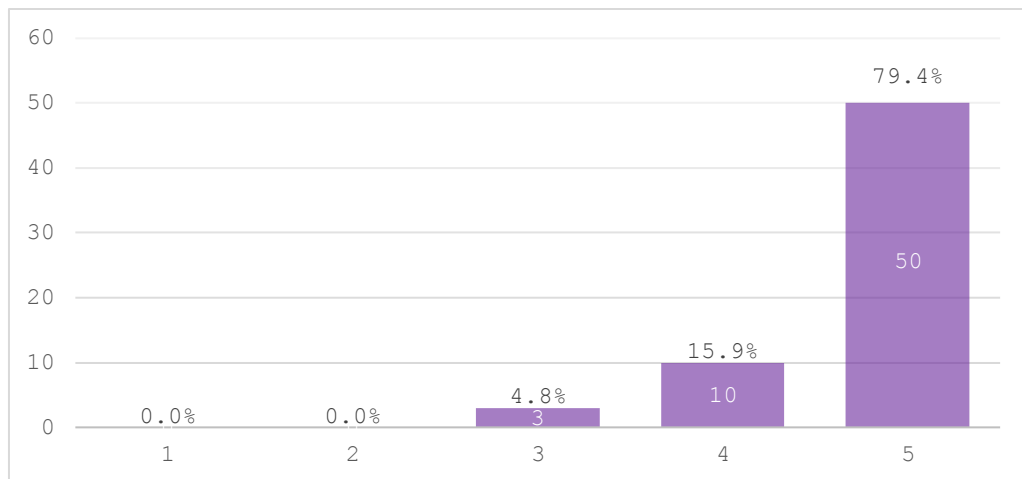
Studenti su najprije odgovarali na pitanja zatvorenog tipa, u kojima su trebali ocijeniti svoje slaganje ili neslaganje s određenom tvrdnjom ocjenom od 1 (vrlo loše) do 5 (vrlo dobro). U grafikonu 1. prikazani su postotci skupina studenata koji su ocjenjivali svoje znanje o inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama. Najviši postotak studenata ocijenio je ovu tvrdnju ocjenom 3 (38,1 % ispitanika) i ocjenom 2 (36,5 % ispitanika). 9,5 % ispitanika ovu je tvrdnju ocijenilo ocjenom 1, a niti jedan ispitanik tvrdnju nije ocijenio ocjenom 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,60.

Grafikon 1. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Kako biste ocijenili svoje znanje o inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama?“



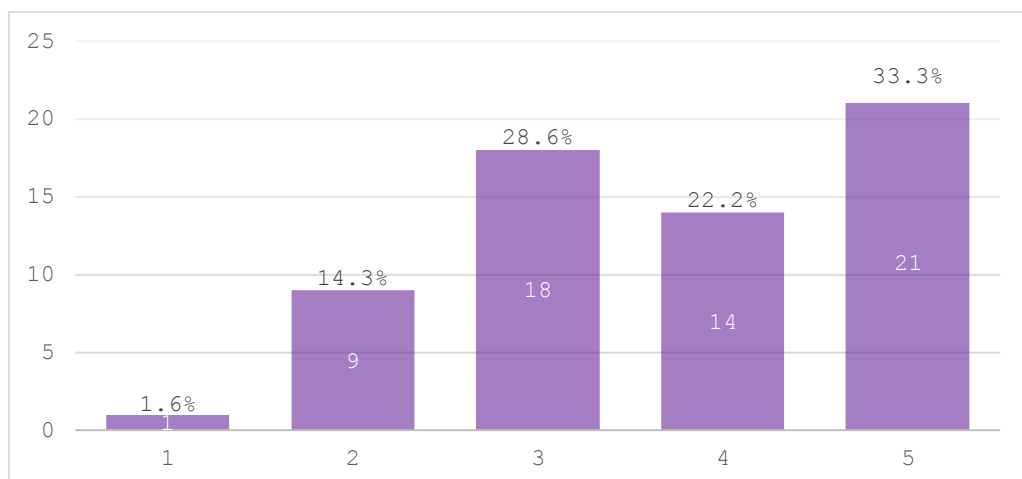
U grafikonu 2. prikazani su postotci skupina studenata koji su ocjenjivali važnost postojanja kolegija Inkluzivna pedagogija i sličnih sadržaja u drugim kolegijima na Učiteljskom studiju. Najviši postotak studenata ocijenio je ovu tvrdnju ocjenom 5 (79,4 % ispitanika). Samo 4,8 % ispitanika ocijenilo je tvrdnju ocjenom 3, dok je njih 15,9 % ocijenilo tvrdnju ocjenom 4. Aritmetička sredina ocjena iznosi 4,75.

Grafikon 2. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko je važno postojanje kolegija Inkluzivna pedagogija i sličnih sadržaja u drugim kolegijima na Učiteljskom studiju?“



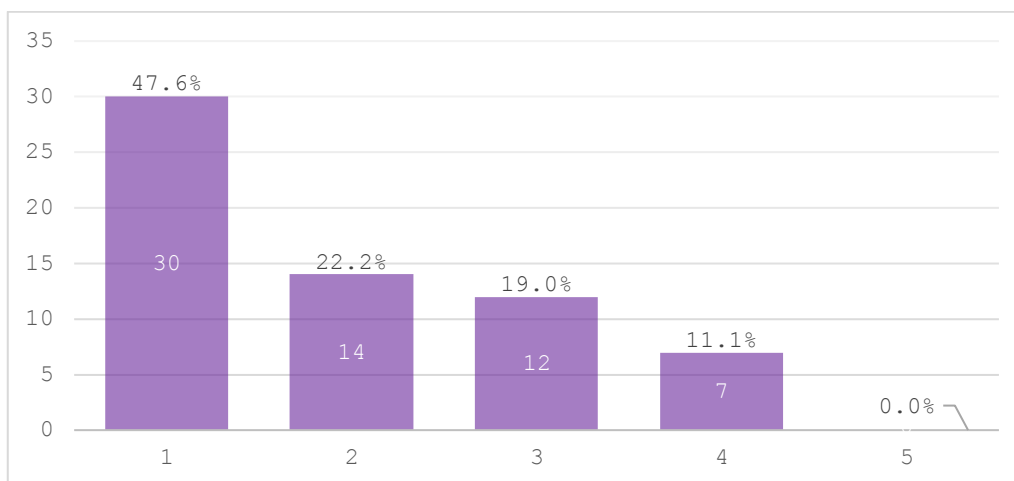
U grafikonu 3. prikazani su postotci skupina studenata koji su ocjenjivali koliko sadržaj kolegija Inkluzivna pedagogija smatraju korisnim za neposrednu praksu. Iako razlike u ocjenama 2, 3, 4 i 5 nisu značajno velike, najveći postotak studenata ocijenio je ovu tvrdnju ocjenom 5 (33,3 % ispitanika). Samo je jedan ispitanik ocijenio ovu tvrdnju ocjenom 1. Aritmetička sredina ocjena iznosi 3,71.

Grafikon 3. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko sadržaj kolegija Inkluzivna pedagogija smatrate korisnim za neposrednu praksu?“



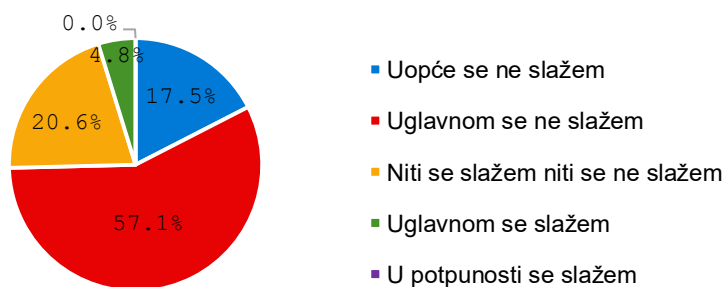
U grafikonu 4. prikazani su postotci skupina studenata koji su ocjenjivali koliko su zadovoljni ukupnim sadržajima koje im je fakultet pružio o inkluzivnoj praksi. Najviši postotak studenata ocijenilo je ovu tvrdnju ocjenom 1 (47,6 % ispitanika). Niti jedan ispitanik nije ovu tvrdnju ocijenio ocjenom 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 1,94.

Grafikon 4. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko ste zadovoljni ukupnim sadržajima koje vam je fakultet pružio o inkluzivnoj praksi?“



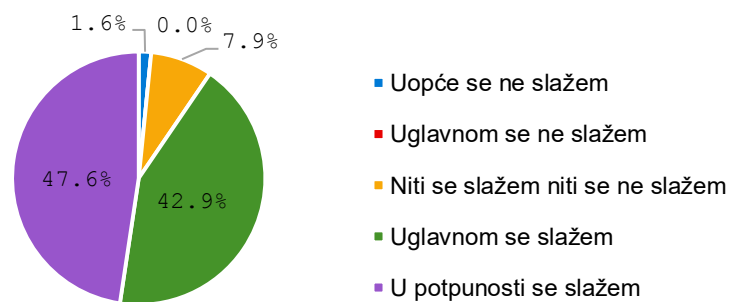
Studenti su zatim izražavali slaganje s ponuđenim tvrdnjama pri čemu su za navedene tvrdnje mogli označiti da se s njima uopće ne slažu (1), da se s njima uglavnom slažu (2), da se s njima niti slažu niti ne slažu (3), da se s njima uglavnom slažu (4) ili da se s njima u potpunosti slažu (5). Grafikon 5. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da je na kolegijima i metodikama predmeta dio sadržaja usmjeren na učenike s teškoćama. Najviši postotak studenata, njih 57,1 %, označio je kako se uglavnom ne slaže s tom tvrdnjom. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,13.

Grafikon 5. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Na kolegijima i metodikama predmeta dio sadržaja usmjeren je na učenike s teškoćama.“



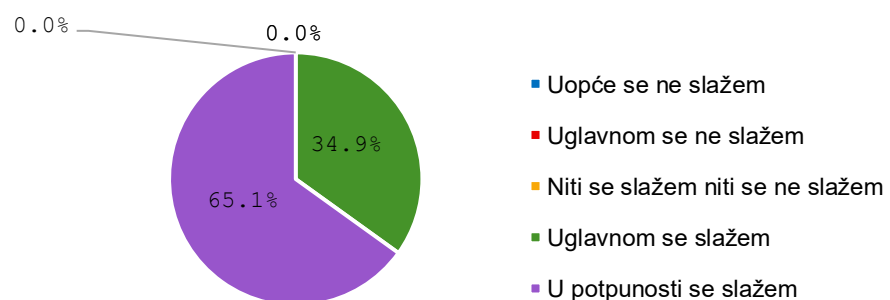
Grafikon 6. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da je Inkluzivna pedagogija jedini kolegij na kojemu su učili o specifičnostima učenika s teškoćama. Većina studenata za ovu je tvrdnju označilo da se s njome uglavnom ili potpuno slažu. Tek se 1 ispitanik uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 4,35.

Grafikon 6. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Inkluzivna pedagogija jedini je kolegij na kojem sam učio/učila o specifičnostima učenika s teškoćama.“



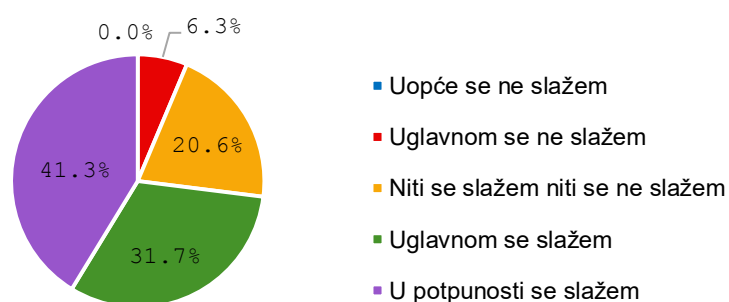
Grafikon 7. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da bi sadržajima kolegija Inkluzivna pedagogija trebalo posvetiti više vremena u studijskom programu. Nijedan ispitanik nije označio da se s navedenom tvrdnjom uopće ili uglavnom ne slaže. Najviši postotak ispitanika, njih 65,1 %, označio je da se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 4,65.

Grafikon 7. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Sadržajima kolegija Inkluzivna pedagogija trebalo bi posvetiti više vremena u studijskom programu.“



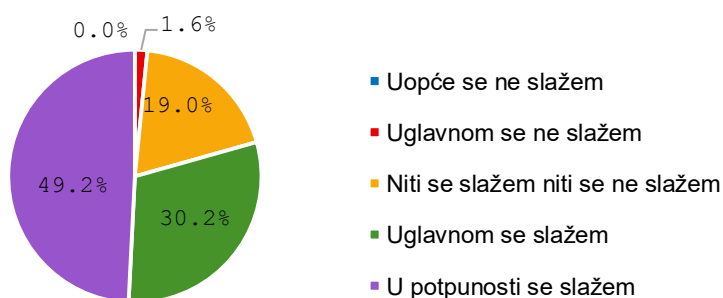
Grafikon 8. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da, kada bi postojali, odabrali bi izborne kolegije o poučavanju učenika s teškoćama. Najviši postotak ispitanika, njih 41,3 % u potpunosti se slaže s tvrdnjom, njih 31,7 % uglavnom se slaže, a njih 20,6 % niti se slaže niti ne slaže s tvrdnjom. Nijedan ispitanik nije označio da se s navedenom tvrdnjom uopće ne slaže. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 4,08.

Grafikon 8. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Kada bi postojali, odabrao/la bih izborne kolegije o poučavanju učenika s teškoćama.“



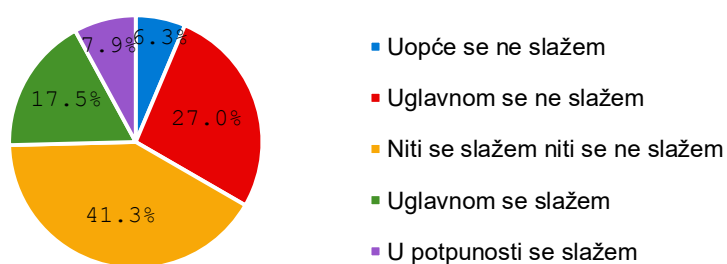
Grafikon 9. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da ih u neposrednom radu brinu nepoželjna ponašanja učenika s teškoćama. Najviši postotak ispitanika, njih 49,2 % u potpunosti se slaže s tvrdnjom, a niti jedan ispitanik nije označio da se s navedenom tvrdnjom uopće ne slaže. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 4,27.

Grafikon 9. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „U neposrednom radu brinu me nepoželjna ponašanja učenika s teškoćama.“



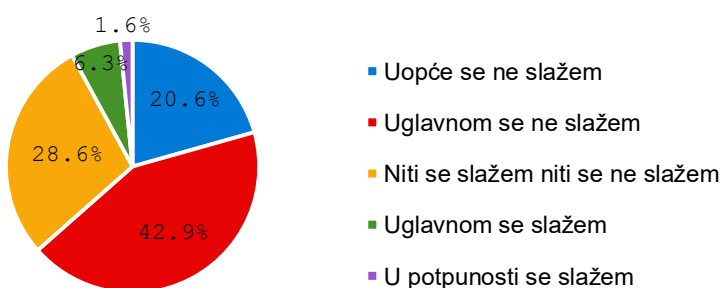
Grafikon 10. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da bi u neposrednom radu najviše pažnje posvetili obrazovnim sadržajima za učenika s teškoćama. Najviši postotak, njih 41,3 % s tvrdnjom se niti slaže niti ne slaže, dok se njih 27 % uglavnom ne slaže. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,94.

Grafikon 10. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „U neposrednom radu najviše pažnje posvetio/la bih obrazovnim sadržajima za učenika s teškoćama.“



Grafikon 11. prikazuje koliko se studenti slažu ili ne slažu s tvrdnjom da su spremni raditi s učenicima s teškoćama nakon završetka studija. Najviši postotak, njih 42,9 %, s tvrdnjom se uglavnom ne slaže, 28,6 % ispitanika se niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom, dok se njih 20,6 % uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Da bismo izračunali aritmetičku sredinu, tvrdnje pretvaramo u numeričke vrijednosti. U tom slučaju, tvrdnja „uopće se ne slažem“ predstavljala ocjenu 1, a tvrdnja „u potpunosti se slažem“ ocjenu 5. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,25.

Grafikon 11. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Nakon završetka studija spreman/na sam raditi s učenicima s teškoćama.“



Možemo zaključiti da studenti završne godine Učiteljskog studija općenito osjećaju nizak stupanj spremnosti i samopouzdanja za rad s učenicima s teškoćama. Što se tiče spremnosti za rad s učenicima s teškoćama odmah nakon završetka studija, većina studenata smatra da nisu spremni. Njih 23,8 % ocijenili su svoju spremnost ocjenom 1 (vrlo loše), a njih 41,3 % ocjenom 2. Samo 1,6 % studenata ocijenilo je svoju spremnost ocjenom 5 (vrlo dobro). Aritmetička sredina tih odgovora iznosila bi 2,19. Što se tiče samopouzdanja u pripremi za rad s učenicima s teškoćama, slično kao i u prethodnom pitanju, studenti imaju nisko samopouzdanje jer je njih čak 42,9 % ocijenilo tvrdnju ocjenom 2. 17,5 % studenata ocijenilo je tvrdnju ocjenom 1, a nijedan student nije ocijenio svoje samopouzdanje ocjenom 5. Aritmetička sredina tih odgovora iznosila bi 2,32. Praktično iskustvo rada s učenicima s teškoćama tijekom studiranja također je ocijenjeno nisko. 15,9 % studenata ocijenilo je svoje iskustvo ocjenom 1 i 49,2 % ocjenom 2. Nitko nije ocijenio svoje iskustvo ocjenom 5. Aritmetička sredina tih odgovora iznosila bi 2,23. Podrška koju su studenti dobili od učitelja mentora i profesora u razvoju svojih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama također je ocijenjena nisko. 20,6 % studenata ocijenilo je podršku ocjenom 1, a 47,6 % ocjenom 2. Niti jedan student nije ocijenio podršku učitelja mentora i profesora za rad s učenicima s teškoćama ocjenom 5. Aritmetička sredina tih odgovora iznosila bi 2,16.

Odgovori na ova pitanja upućuju na značajan nedostatak u pripremi studenata za rad s učenicima s teškoćama. Većina studenata osjeća da nije dovoljno spremna niti samopouzdana za rad s ovim učenicima odmah nakon završetka studija. Praktično iskustvo koje su stekli tijekom studija te podrška koju su dobili od mentora i profesora ocijenjeni su vrlo niskim, ako ne i najnižim ocjenama. Ovi postotci upućuju na potrebu za povećanjem praktičnih iskustava i jačanjem potpore studentima kako bi se bolje pripremili za rad s učenicima s teškoćama.

Na pitanje jesu li se tijekom studija susreli s izazovima u razumijevanju potreba učenika s teškoćama, čak 82,5 % studenata odgovorilo je da jesu. Studentima je bilo postavljeno i pitanje smatraju li da fakultet pruža dovoljno podrške i informacija vezanih za rad s učenicima s teškoćama, na što je njih 95,2 % odgovorilo *ne*. Samo troje studenata dalo je pozitivan odgovor na to pitanje.

Studenti su tada dobili priliku dati vlastiti odgovor na pitanje otvorenog tipa da, ako smatraju da studijski program ne pruža dovoljno informacija vezanih za rad s učenicima s teškoćama, koje bi promjene oni predložili. Velik broj odgovora bio je da se na fakultetu omogući više obvezne prakse, to jest praktičnog i neposrednog rada s učenicima s teškoćama.

Također, velik broj studenata napisao je kako bi trebali postojati još neki kolegiji na fakultetu koji bi govorili o toj tematici.

Tablica 1. Neki od detaljnijih odgovora studenata na pitanje „Ako smatrate da studijski program ne pruža dovoljno informacija, koje biste konkretne promjene predložili?“

Praktični rad i konkretna priprema:

Konkretne primjere kako pristupiti tim učenicima, koju vrste prilagodbe za koje teškoće
Više kontakta studenata s učenicima s poteškoćama, u 90 % slučajeva učenici imaju svoje asistente pored kojih student ne može ni doprijeti do učenika s poteškoćama, na javim satovima uopće nemamo kontakt s učenicima s poteškoćama.
Omogućiti susret uživo s takvim učenikom, pokazati konkretan primjer kako mu i na koji način pomoći. Fakultet nas uči o tim učenicima u teoriji, a trebao bi i u praksi.
Više konkretnih vježbi i neposrednog rada s djecom s teškoćama. Takvih učenika ima sve više, stoga bi fakultet trebao organizirati aktivne radionice u kojima bi se studenti osposobljavali za rad s učenicima s teškoćama.
Više konkretnih primjera i sadržaja za rad s učenicima s teškoćama. Upoznavanje učenika s različitim teškoćama, razgovor s njihovim učiteljicama i stručnjacima o načinu na koji im pristupiti.
Trebalo bi nas naučiti jednostavno što i kako s tim učenicima. Kako god se predmet zvao, bilo u sklopu kolegija Inkluzivna pedagogija ili ne, trebamo čuti točne konkretne situacije i rješenja za njih.
Studente se na metodičkim vježbama upućuje na to da ignoriraju na satu djecu s teškoćama. Umjesto toga trebalo bi studente bolje podučiti kako se nositi s različitim teškoćama, bilo to kroz nekakav program ili radionicu u sklopu kolegija.
Trebalo bi nas bolje uputiti, dati konkretne primjere iz prakse i života, da znamo što i kako s tom djecom.
Kolegij na kojemu će se učiti o prilagodbama i individualizaciji za učenike s teškoćama. Taj kolegij bi trebao biti fokusiran na pristup i način rada s takvom djecom, da studenti nauče kako se kojoj teškoći prilagoditi, na što obratiti posebnu pažnju kod svake teškoće i praksa.
Na metodikama bi trebale za svaki predmet postojati konkretne upute kako sadržaj prilagoditi djetetu.
Premalo sadržaja na kolegiju Inkluzivna pedagogija, nedovoljno prakse i primjera s kojima bi se mogli susresti u neposrednom radu.

Upute o sastavljanju nastavnih sadržaja za učenike s teškoćama. Također, radionice s učenicima s teškoćama (možda posjeti centrima za rehabilitaciju ili centrima koji se fokusiraju na Downov sindrom ili cerebralnu paralizu i sl.) Nadalje, prikazati određene situacije i njihova rješenja koje su se dogodile ili mogu dogoditi u nastavi.

Dodatni kolegiji i podrška:

Predložila bih više kolegija o inkluziji, više prakse što se tiče rada s djecom s posebnim potrebama, više primjera koji bi nam sutra olakšali rad, također predložila bih metodiku ili neki kolegij vezan za pisanje i pripremu prilagođenih individualiziranih priprema i sadržaja za učenike s teškoćama. Smatram da nas taj jedan predmet nije uopće pripremio za rad s njima, a sve je više takve djece i asistenata u nastavi, nažalost.

Predlažem veću uključenost profesora i mentora u ove izazovne teme gdje će se više vremena posvetiti komunikaciji o radu s učenicima s teškoćama. Također, kako bismo bolje razumjeli sve teškoće s kojima se možemo susresti, potrebna nam je detaljna analiza najčešćih poteškoća kod djece.

Trebalo bi uvesti više kolegija koji bi se bavili temom različitih poteškoća, a zatim i praksu u školi kako bi se na dobrim primjerima steklo nužno iskustvo.

Smatram da bi fakultet trebao imati više kolegija u sklopu kojih bi studenti dobivali više konkretnih primjera i načina rada s učenicima s teškoćama. Na fakultetu se ne govori dovoljno o inkluziji, zanemaruje se i ne shvaća dovoljno ozbiljno, a to je realnost koja nas vrlo skoro sve čeka.

Smatram da bi se ta tema trebala shvatiti ozbiljnije. Ako se od nas očekuje da radimo s učenicima s teškoćama, onda bi nas se za taj rad trebalo i osposobiti. Dovoljno smo pripremljeni i imamo i znanja i iskustva i prakse s učenicima koji nemaju teškoća, ali ako se od nas očekuje da radimo s učenicima s teškoćama, onda trebamo više znanja i iskustva o tome.

Smatram kako kolegij Inkluzivna pedagogija treba trajati više od jednog semestra ili da jedan semestar imamo taj kolegij, a drugi semestar učiti kako metodički pristupiti učenicima s teškoćama te imati neposredan rad s takvom djecom.

Osjećam da su učenici s teškoćama u razvoju nažalost tabu-tema na fakultetu i među edukatorima koji bi svojim primjerom trebali pokazati pravi put i samopouzdanje u odnosu prema njima. Nažalost, još se uvijek ne osjećam spremna za rad s učenicima s teškoćama i, unatoč tome što im je potrebna podrška profesionalnog i kompetentnog asistenta, znam da

<p>će me uskoro dočekati teške situacije na koje nisam bila pripremljena kroz studiranje. Kako bih se nosila s tim teškim situacijama, trebala sam učiti na primjerima u teoriji i praksi. Predlažem veću uključenost profesora i mentora u ove izazovne teme gdje će se više vremena posvetiti komunikaciji o radu s učenicima s teškoćama. Također, kako bismo bolje razumjeli sve teškoće s kojima se možemo susresti, potrebna nam je detaljna analiza najčešćih poteškoća kod djece.</p>
<p>Više predmeta na fakultetu koji bi pružili više informacija, više priče i prenošenje iskustva o toj temi.</p>
<p>Definitivno više kolegija, a posebno više obratiti pozornost na metodičkim vježbama. Poučavanje o pripremi GIK-a za učenike s teškoćama, poučavanje o specifičnostima teškoća i odnosu prema njima... Sve to uz praksu.</p>
<p>Premalo sadržaja na kolegiju Inkluzivna pedagogija, nedovoljno prakse i primjera s kojima bi se mogli susresti u neposrednom radu.</p>
<p>Više kolegija o inkluzivnom obrazovanju i da se sadržaj nekako raspodijeli tijekom studija.</p>

Studenti su na pitanje smatraju li da bi dodatna edukacija iz područja inkluzivne pedagogije bila korisna za njihovu buduću profesiju, odgovorili 100 % *da*. Na osnovi toga možemo zaključiti da studenti završne godine Učiteljskog studija osjećaju potrebu za dodatnom edukacijom iz područja inkluzivne pedagogije. S obzirom na to da su apsolutno svi ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju odgovorili potvrdno, smatraju očito kako je inkluzivna pedagogija nužna za njihovu profesiju i kako postoji potreba za reformom obrazovnog programa budućih učitelja.

Na pitanje jesu li sami aktivno tražili dodatne informacije ili literaturu o inkluzivnoj praksi izvan redovitih kolegija, 63,5 % studenata odgovorilo je da nisu tražili. Oni koji jesu, to jest oni koji su potvrdno odgovorili na tvrdnju, imali su priliku napisati kojim su se izvorima informacija koristili. Najčešći odgovori bili su pretraživanje različite literature i internet kao izvor informacija.

Tablica 2. Neki odgovori ispitanika na pitanje kojim su se izvorima informacija koristili kada su sami aktivno tražili dodatne informacije ili literaturu o inkluzivnoj praksi

Internet:

Internet

Koristila sam razne članke na Hrčku, raznu literaturu, internetske stranice i razna istraživanja.
Radovi na internetu.
Google
Većinom internet.
Tražila bih nastavne listiće na internetu za učenike s teškoćama za nastavni sat.

Literatura i znanstveni članci:

Pretraživala sam razne članke na Hrčku i drugim stranicama s relevantnom literaturom, čitala sam knjige.
Čitanjem razne literature o toj temi.
Stručnu literaturu, radove o specifičnim teškoćama, ponajviše za disleksiju i disgrafiju.
Čitajući različitu literaturu.

Razgovori i iskustva:

Razgovarala sam s trenutnim učiteljicama o njihovim iskustvima i čitala članke u različitim online znanstvenim platformama.
Znanstvene članke i provedena istraživanja o toj temi. Razgovor s učiteljicama o radu s takvim učenicima i njihovim iskustvima.

Volontiranje:

Volontiranje

Zatim su ispitanici odgovarali na pitanje jesu li tijekom stručno-pedagoške prakse čuli od učitelja negativna mišljenja o radu s učenicima s teškoćama, na što je njih 63,5 % odgovorilo pozitivno. Imali su tada mogućnost napisati vlastite odgovore na pitanje koja su ukratko to negativna mišljenja koja su imali priliku čuti. Najčešći odgovori bili su kako učitelji kažu da je teško i zahtjevno raditi s učenicima s teškoćama te kako ni sami nekada nisu sigurni kako najbolje postupiti u pojedinim situacijama. Također, studenti često navode kako su od učitelja čuli da nemaju dovoljnu potporu okoline ili stručnih suradnika. Još neki od problema su i nedostatak vremena za organizaciju individualnog programa, što zahtijeva i mnogo truda u planiranju i izvedbi.

Tablica 3. Neki odgovori ispitanika na pitanje koja su negativna mišljenja o radu s učenicima s teškoćama čuli od učitelja tijekom stručno-pedagoške prakse

Preopterećenost i stres učitelja:

<p>Smatraju da nisu spremni, da im ta djeca otežavaju, da nije u redu da su tu u razredu jer ometaju druge, da im je teško prilagoditi sadržaj jer nisu upoznati s dijagnozom ili je još teže kada roditelji ne prihvaćaju činjenicu da je djetetu potrebna pomoć, pa sve sadržaje učitelji daju iste kao ostaloj djeci i tu ne vide napredak nego problem.</p>
<p>To je teško. Previše vremena treba posvetiti takvim učenicima. Nedostaje podrške učiteljima od strane drugih službi u školi i izvan nje.</p>
<p>Učitelji govore kako su ponekad pretrpani poslom, a onda dodatno uz to moraju raditi i prilagodbu za učenike s teškoćama. Većina je učitelja na neki način žalosna i nezadovoljna situacijom i žao im je tih učenika jer smatraju da, unatoč posebnom radu, individualizaciji i asistentima, ti učenici “gube” vrijeme sjedeći u učionici, a jednostavno nisu sposobni za rad. Npr. jedna učenica s pretpostavljam težim spektrom autizma ne može niti napisati cjelovito slovo/riječ, a kamoli dijeliti troznamenkaste brojeve ili nešto teže. Roditelji inzistiraju na inkluziji u razredu. Vode rasprave s učiteljicom koja, ako ne da ocjenu 5, onda nije dobro individualizirala test, a ishod svakog je “prepoznavanje” bilo čega. Zar ne bi bilo bolje da se takvoj učenici pristupi na sasvim drugačiji način u nekom odjeljenju koje ima za to znanja, koje će je naučiti kako zavezati tenisicu ili kupiti nešto u trgovini.</p>
<p>Učitelji nisu u mogućnosti posvetiti toliko pažnje koliko je potrebno nekim učenicima s teškoćama. Postoje teškoće koje zahtijevaju puno više rada, a to učitelji ne stignu na redovnoj nastavi. Npr. postoje učenici koji su neverbalni i ne može se doprijeti do njih, kojima je dijagnoza puno ozbiljnija i dublja. Učitelji jednostavno ne stignu raditi s njima onoliko koliko je potrebno, a roditelji zahtijevaju da dijete pohađa redovnu nastavu.</p>
<p>Sve što se piše, priprema i organizira za sve učenike, isto to treba i za učenike s teškoćama. To neki učitelji smatraju duplim poslom, nitko dokumentaciju i papire ne pregledava, nitko ne pruža dovoljnu podršku, a na učitelju je i dalje da sve drži pod kontrolom.</p>
<p>Učiteljice se osjećaju nemoćno i žao im je takve djece jer im se ne mogu dovoljno posvetiti i temeljito s njima raditi. Mislim da je nastava „jedan na jedan“ najbolji i najučinkovitiji način rada s tim učenicima. Inače, njima je boravak na nastavi (ako se radi o težim teškoćama) gubitak vremena.</p>

Pretjerana osobna odgovornost, frustracija i preopterećenost, nedostatak resursa da bi se organizirali posebni odjeli ili škole/ustanove za obrazovanje takve djece, nedostatak znanja i obuke, nedostatak strpljenja i vremena za posvećivanje tim učenicima i prilagodbi, nedostatak podrške uprave, kolega ili roditelja.

Ne osjećaju se dovoljno educirano za rad s tim učenicima. Nekad ne znaju kako im pristupiti. Učenici s teškoćama ponekad su zahtjevni i rad s njima zahtijeva puno posla, pripreme i brige, a samim time i dodatno vrijeme koje im nedostaje.

Nedostatak kompetencija i podrške:

Učitelji također nisu sigurni kako postupiti i postupaju li ispravno s tom djecom. Žale se ponekad i na asistente koji ne rade svoj posao, niti znaju kako, niti imaju znanja o tome jer nisu sve poteškoće jednake i treba se prilagoditi i individualno posvetiti takvom učeniku.

Učitelji najčešće i sami priznaju da se ne smatraju i dalje dovoljno kompetentnima za rad s takvim učenicima. Snalaze se kako znaju, a mnogi od njih uopće ne surađuju sa stručnom službom.

Učitelji su vrlo oprezni kada pričaju o tome u smislu da ne žele da ih se pogrešno shvati, ali opći dojam je da su nezadovoljni i nesigurni kako u nekim situacijama postupiti, ne sviđa im se to što nemaju podršku sa strane i što su prepušteni sami sebi. Učenika je u većini škola već previše po jednom razredu da u njemu budu i učenici s teškoćama koji ne mogu jednostavno dobiti posebnu pažnju i "brigu".

Negativan utjecaj na razred:

Učitelji se znaju požaliti da učenici s teškoćama ometaju nastavu na način da ostali onda gube koncentraciju i pažnju, pa se čak znaju i prepasti glasnih zvukova i urlika, koji se ne mogu iskontrolirati. Jedna se učiteljica požalila studentima kako je, zbog toga što asistentice taj dan nije bilo, bila zadužena za učenicu s teškoćama koja nije samostalno mogla otići niti do zahoda, pa bi se nastava pauzirala svako malo.

Učitelji su najčešće bili zabrinuti zbog negativnog utjecaja učenika s poteškoćama na ostatak razreda, pritom misleći na otežavanje koncentracije i održavanja produktivnog i motivirajućeg okruženja.

Skepticizam prema inkluziji:

Ne bi se svi učenici trebali uključivati u nastavu, potreba za odvojenim odjeljenjima.
Mnogi učitelji smatraju da učenici s teškoćama tako i tako nikada neće postati aktivni i produktivni dijelovi društva, stoga ignoriraju njihove potrebe.
Primjerice, učenik s teškoćama je uključen u redovnu nastavu, a ima problema s agresivnošću te je jednom prilikom ugrizao učiteljicu za nogu.

Problemi s individualizacijom i prilagodbom:

Klasični primjeri u kojima navode da stupanj prilagodbe nije dovoljan za učenika ili da je potrebno nešto više što njemu nije odobreno.
Prilagodba je teška i žao im je što učenici s poteškoćama ispaštaju ni krivi ni dužni, već je program takav.

Studenti su zatim odgovarali na pitanje jesu li od svojih mentora na metodičkim vježbama dobili neke specifične savjete ili smjernice za rad s učenicima s teškoćama, na što je njih 68,3 % odgovorilo da nisu. Za one studente koji pak jesu dobili nekakve smjernice od mentora, postavljeno je pitanje otvorenoga tipa, gdje su mogli napisati koje su to smjernice dobili od svojih mentora. Prema odgovorima studenata, najčešći savjeti mentora bili su prilagodba sadržaja, iako nema detaljnijeg opisa i objašnjenja na koji to način sadržaj prilagoditi.

Tablica 4. Neki odgovori ispitanika na pitanje koje su savjete ili smjernice dobili od svojih mentora na metodičkim vježbama za rad s učenicima s teškoćama

Prilagodba sadržaja i planiranje nastave:

Samo vezno za prilagodbu sadržaja odnosno zadataka na nastavnim listićima i pojednostavljeni plan ploče, koji je potrebno priložiti u pripremu. To su savjeti koje dobijemo prije nego pošaljemo pripremu, nitko nam ne kaže primjere tih zadataka ili nas uputi kako to treba izgledati i koju točno dijagnozu ima učenik, samo napišu IP, a to nam uopće ne pomaže.
Priprema plana ploče, prilagođavanje određenog sadržaja (opseg, font slova).
Vrlo malo i rijetko, ali jedini "savjeti" bili su izraditi plan ploče ili smanjiti broj zadataka i pojednostavniti ih.

<p>Detaljniji opis kako se pripremiti za rad i koje materijale izabrati za određenu poteškoću. Održavati dobar odnos s roditeljima.</p>
<p>Neke upute su da se prilagode nastavni listići, isprinta plan ploče ili da ih se na lijepi način “ignorira” u smislu da mi nemamo posebne obaveze prema njima.</p>
<p>Najčešće je asistent samostalno radio s učenikom, ali nekada bi za javne i individualne satove pripremali planove ploče za te učenike, a konkretno iz matematike bi učenik, ako je po prilagođenom programu, rješavao svoju posebnu zbirku zadataka.</p>
<p>Na Metodici hrvatskog jezika 4 dobili smo informacije kako se prilagoditi kojim poteškoćama poput disleksije i disgrafije.</p>

Nedostatak konkretnih smjernica:

<p>Prilagoditi se učeniku, no to je vrlo širok pojam. Konkretno situacije i metode su bile rijetkost i smatram da bi tijekom studija trebali imati više prakse u tom području.</p>
<p>Učiteljice najčešće govore o učenicima s teškoćama, no najčešće na način da ne znaju ni same kako raditi s takvim učenicima te da im otežavaju planiranje i izvođenje nastave. Ispričaju kako one postupe u nekim situacijama, no nikad ne daju konkretne upute kako bi se trebalo postupati s takvim učenicima. Jedina smjernica koju sam dobila jest da svakom učeniku s teškoćama moram pristupiti individualno bez obzira radi li se o istoj teškoći kod više učenika.</p>

O važnosti suradnje s roditeljima učenika s teškoćama većina studenata, njih 79,4 %, smatra kako je to vrlo važno zbog boljeg razumijevanja njihovih potreba. Niti jedan ispitanik ovu tvrdnju nije ocijenio ocjenom 1 ili 2, što upućuje na univerzalno prepoznavanje važnosti suradnje. Aritmetička sredina kako su studenti ocijenili navedenu tvrdnju iznosi 4,73. Što se tiče pravedne inkluzivne atmosfere u učionici, studenti gotovo jednoglasno prepoznaju da ju je vrlo važno osigurati. Čak 82,5 % njih ocijenilo je ovu stavku ocjenom 5, odnosno da to smatraju vrlo važnim. Niti jedan student nije ovu tvrdnju ocijenio ocjenama 1, 2 ili 3. Aritmetička sredina kako su studenti ocijenili navedenu tvrdnju iznosi 4,83. Studenti su također trebali ocijeniti tvrdnju da je važno razvijati empatiju i razumijevanje prema učenicima s teškoćama. Slično kao i u prethodnim pitanjima, većina studenata, njih čak 84,1 %, smatra kako je to vrlo važno. Niti jedan student nije ocijenio ovu tvrdnju nižim ocjenama (1 ili 2). Aritmetička sredina kako su studenti ocijenili navedenu tvrdnju iznosi 4,81.

Odgovori studenata pokazuju da oni prepoznaju ključne aspekte rada s učenicima s teškoćama. Gotovo svi ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju smatraju da je razvijanje suradnje s roditeljima učenika s teškoćama, osiguranje pravedne i inkluzivne atmosfere u učionici te razvoj empatije i razumijevanja prema učenicima s teškoćama iznimno važno.

Studenti su zatim odgovarali na pitanje jesu li imali priliku promatrati primjere dobre prakse u radu s učenicima s teškoćama tijekom studiranja. Njih 68,3 % odgovorilo je da nisu. Za one studente koji jesu, postavljeno je pitanje otvorenoga tipa na koje su mogli navesti i opisati svoja iskustva. Prema odgovorima studenata, najčešći savjet mentora bila je prilagodba sadržaja, iako nema detaljnijeg opisa i objašnjenja na koji to način prilagoditi sadržaj.

Tablica 5. Neki odgovori ispitanika na pitanje koji su to primjeri dobre prakse u radu s učenicima s teškoćama, koje su imali priliku vidjeti tijekom studiranja

Uključivanje učenika u aktivnosti:

Učenik s nekoliko poteškoća, sve dijagnoze su baš teške. Učiteljica je bila prepažljiva, slušala učenika, uključivala ga u sve aktivnosti na svakom satu kada je on to htio, na šaljiv način mu pristupila i tim dobila njegovu pažnju, uzajamna ljubav i poštovanje.
Na praksi sam se susrela s djevojčicom sa sindromom Down. Učiteljica uključuje učenicu u sve aktivnosti, daje joj više vremena ako je pred pločom, ostali učenici su je odlično prihvatili, što mislim da je također zasluga učiteljice. Ako učiteljica primijeti da je djevojčica odlutala pažnja ili slično, uvijek je potakne na rad na zanimljiv način (djevojčica ima svog medvjedića, pa učiteljica kaže da njega zanima npr. rješenje zadatka ili slično).
Učiteljica bi uvijek dala priliku učeniku s poteškoćom da prvi odgovori kad bi dignuo ruku, uvijek je pitala treba li dodatnu pomoć.
Učenik je uključen u rad kao i svi ostali učenici, ne isključuje se.
Dječak sa sindromom Down bio je izrazito aktivno uključen u nastavu, djeca su dobro reagirala i komunicirala s njim i prihvatila ga.
Većina učitelja je željna pomoći i potruditi se oko tih učenika kako bi im bilo bolje i ljepše, ali jednostavno nemaju mogućnosti i vremena tijekom nastave da se njima jedino posvete i rade s njima individualno, što smatram da je možda i jedini način rada s takvim učenicima.
Učiteljica se trudila provoditi aktivnosti u kojima će moći sudjelovati i učenik s teškoćom. Ukoliko bi učenik htio odgovarati na pitanja, uvijek bi mu dala vrijeme da razmisli i formulira rečenicu. Svaki put bi ga pohvalila te poticala na daljnje sudjelovanje.

Razvijanje empatije i prihvaćanja:

Učiteljica se potrudila kod ostalih učenika u razredu razviti empatiju prema autističnom učeniku i na taj način učenik nije bio socijalno izoliran ili neprihvaćen od ostatka učenika.

Brižnost učiteljice, ostvareno prihvaćanje od strane ostalih učenika, sudjelovanje asistenta u nastavi.

Uloga asistenta:

Postoje neki, ali rijetki asistenti koji pomažu učeniku najbolje što u tom trenutku mogu i znaju, ali su asistenti, po mojoj procjeni, najčešće ipak needucirani.

Učenik s poteškoćama iz autističnog spektra – asistent je velika uloga i pomoć učeniku. Učiteljica ima vrlo lijep pristup. Kada učenik postane nervozan, učiteljica dolazi do njega i pokušava ga smiriti. Kada postavi pitanje, proziva učenika i pokušavaju zajedno doći do rješenja.

Neki asistenti su pažljivi i strpljivi. Učiteljice su susretljive, zanima ih situacija, raspituju se i trude.

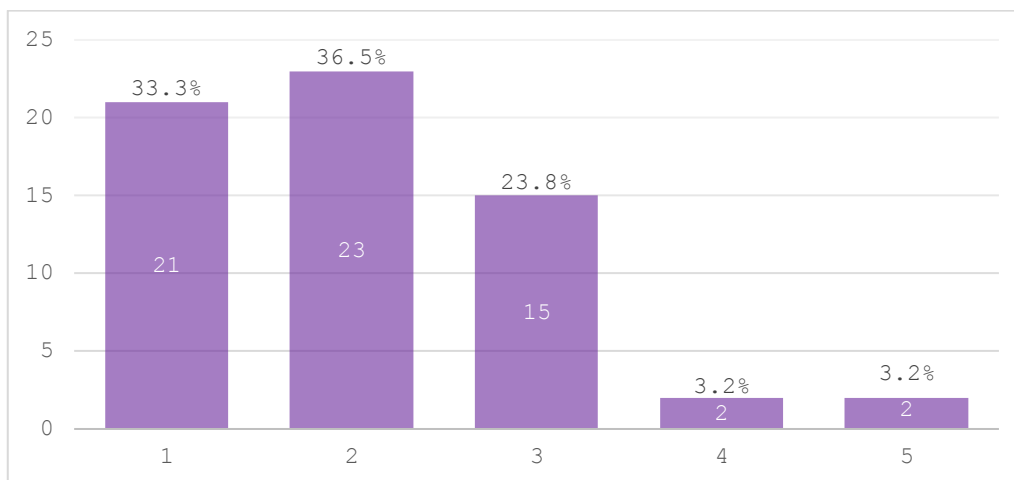
Jedno od pitanja bilo je koliko se često osjećaju motiviranima ili inspiriranima za rad s učenicima s teškoćama tijekom studiranja. Na ovom pitanju postotci odabranih ocjena su više raspoređeni. Najmanje studenata ovu je tvrdnju ocijenilo ocjenom 5, njih samo 3,2 %. 25,4 % ocijenilo je tvrdnju ocjenom 4, 34,9 % ocijenilo je tvrdnju ocjenom 3, 20,6 % ocijenilo je tvrdnju ocjenom 2, a njih 15,9 % ocijenilo je tvrdnju ocjenom 1. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,79.

61,9 % studenata reklo je kako im se dogodilo tijekom izvođenja javnih ili individualnih satova da je njihov sat na neki način omeo učenik s teškoćom. Njih čak 80 % odgovara da nisu znali kako u toj situaciji postupiti i reagirati. Odgovori na tvrdnju da se u redovno obrazovanje može uključiti samo učenik bez teškoća pokazuju da studenti imaju podijeljena mišljenja. Većina ih se djelomično slaže s tvrdnjom (38,1 % ocjena 3), dok se znatan postotak (23,8 %) potpuno slaže, što ukazuje na svijest o mogućnosti inkluzije učenika s teškoćama. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,57. Više od polovice studenata (57,1 %) smatra da će im rad s učenicima s teškoćama biti težak (ocjene 4 i 5). Aritmetička sredina ocjena iznosi 3,68. To upućuje na osjećaj nesigurnosti i potrebe za dodatnom pripremom i podrškom u radu s ovim učenicima. Visok postotak studenata (44,4 % ocjena 5) izražava empatiju prema učenicima s teškoćama,

što je pozitivan pokazatelj njihove emocionalne spremnosti za rad u inkluzivnim uvjetima. Većina studenata (74,6 %) osjeća strah hoće li znati ispravno postupati prema učenicima s teškoćama (ocjene 4 i 5), što dodatno naglašava potrebu za dodatnom edukacijom i praktičnim iskustvom kako bi se povećala njihova sigurnost i kompetencija. Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 4,11. 66,7 % studenata planira u budućem radu izdvojiti više vremena za pripremu za rad s učenicima s teškoćama (ocjene 4 i 5), što ukazuje na njihovu svijest o važnosti dodatnog angažmana za uspješnu inkluziju. Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 4,0. Znatan dio studenata (55,6 %) smatra da će prilagodba učenicima s teškoćama biti iscrpljujuća i naporna (ocjene 4 i 5). Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 3,33. To može upućivati na potrebu za dodatnim resursima i potporom kako bi se smanjilo opterećenje učitelja. Mišljenja su podijeljena o pitanju je li edukacijski rehabilitator jedini stručnjak koji bi trebao raditi s učenicima s teškoćama. Najveći dio studenata s time se djelomice slaže (39,7 % ocjena 3), što dokazuje da prepoznaju važnost suradnje više stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama. Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 2,68. Većina studenata (71,4 %) ne vjeruje da prilagodba nastave učenicima s teškoćama zakida druge učenike (ocjene 1 i 2), što je pozitivan pokazatelj njihove podrške inkluzivnoj praksi. Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 2,06. Studenti su podijeljenih mišljenja o tvrdnji kako je opterećenost učitelja već dovoljno velika da bi se mogli posvetiti i učenicima s teškoćama, s 55,6 % koji se slažu (ocjene 4 i 5) i 22,2 % koji su, recimo, neutralni (ocjena 3). Aritmetička sredina tih ocjena iznosi 3,46. To ukazuje na potrebu za rješavanjem opterećenja učitelja kako bi se mogli uspješno posvetiti inkluziji.

Na osnovi dobivenih rezultata istraživanja, može se zaključiti da većina studenata završne godine Učiteljskog studija ne smatra da su potpuno osposobljeni za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama. Konkretno, 69,8 % studenata ocijenilo je svoju osposobljenost niskim ocjenama (1 i 2), dok je samo 6,4 % dalo visoke ocjene (4 i 5). Ovi rezultati jasno pokazuju značajan nedostatak samopouzdanja i percepciju nedovoljne pripremljenosti među budućim učiteljima za rad u inkluzivnom obrazovanju. Potrebno je uložiti dodatne napore u unaprjeđenje obrazovnog programa i pružanje potpore kako bi se povećala kompetencija i sigurnost studenata za rad s učenicima s teškoćama. Aritmetička sredina ocjena iznosi 2,06.

Grafikon 12. Postotci označenih odgovora studenata na tvrdnju „Smatram se potpuno osposobljenom/osposobljenim za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama.“



Zaključak utemeljen na samoprocjeni i prijedlozima studenata za poboljšanje pripremljenosti za rad s učenicima s teškoćama može se sažeti tako da studenti prepoznaju značajan nedostatak praktične edukacije i konkretnih primjera za rad s tim učenicima. Smatraju da bi uvođenje dodatnih kolegija usmjerenih na inkluzivno obrazovanje, konkretna prilagodba nastavnih sadržaja te više praktičnog rada i interakcije s učenicima s teškoćama znatno poboljšali njihovu spremnost za budući rad. Poseban naglasak stavljen je na potrebu za više prakse i izravnog rada s djecom s teškoćama, uz mentorstvo iskusnih učitelja i stručnjaka. Studenti predlažu i povećanje pristupa dodatnoj literaturi i resursima te organizaciju radionica i seminara kako bi se osigurala sveobuhvatna pripremljenost za rad u inkluzivnom okruženju. Također, naglašena je potreba za boljom suradnjom s asistentima i specijaliziranim edukacijskim rehabilitatorima.

Tablica 6. Neki odgovori ispitanika na pitanje otvorenog tipa da navedu svoje prijedloge, savjete i ideje o tome kako misle da bi se mogla poboljšati informiranost i osjećaj pripremljenosti studenata Učiteljskih studija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Povećanje broja i kvalitete kolegija o inkluziji:

Danas je sve više učenika s teškoćama, treba uvesti više kolegija o vrstama teškoća i načinima kako tim učenicima pristupiti i prilagoditi sadržaje. S tim učenicima treba jednom u danu imati nastavu 1:1.

<p>Premalo je kolegija koji govore o tako čestom problemu i pojavi koja je sve češća. Trebaju nas više pripremiti i za pisanje pripreme i za prilagodbu zadataka i za izvođenje samog sata i nošenje s tim situacijama.</p>
<p>Više predmeta koji će dati konkretne i stvarne primjere, a ne puku teoriju, praksa u kojoj student ima uvid u dokumentaciju i sve što je vezano za tog učenika, komunikacija s učenicima, a ne da na javnim satovima u potpunosti ignoriramo učenika s poteškoćama i to je mentoru i učitelju u redu jer javni sat mora biti “kao po špagi”.</p>
<p>Najprije na fakultetu početi više i češće o tome razgovarati. Svi su kolegiji i sadržaji u njima namijenjeni za učenike bez teškoća. Sve što se uči o metodici kako i što na satu prilagodljivo je i usmjereno na prosječnog učenika, koji pod br. 1 ne postoji, a pod br. 2 nisu svi bez teškoća, pogotovo u današnje vrijeme gdje u razredu zna biti i po njih 7 na posebnom programu. Smatram da bi učenici s težim poteškoćama trebali biti u posebnim odjelima u kojima će dobiti odgovarajuću brigu, u smislu da im prioritet neće biti naučiti izračunati stranice pravokutnika ako znaju opseg, već životne stvari koje će im realno zapravo trebati.</p>
<p>Bolje uputiti studente u način rada s učenicima s teškoćama. Više teorije, sadržaja i prakse. Ili potpuno osposobiti studente za budući posao koji uključuje djecu s teškoćama ili dopustiti isključivo kompetentnim osobama da se time “bave”, poput edukacijskih rehabilitatora koji imaju za to znanje.</p>
<p>Na razini fakulteta: više kolegija o inkluzivnom obrazovanju koji neće biti usmjereni isključivo na prezentacije o knjigama u kojima se jedva spominje neka poteškoća nekog djeteta, već teorija i sadržaj koji se uči i usvaja kako bi stekli potrebno i primjenjivo znanje.</p>
<p>Uvesti više kolegija o inkluziji učenika s teškoćama. Organizirati posebnu praksu s učenicima s teškoćama u razvoju.</p>
<p>Fakultet bi trebao osigurati više ne samo izbornih nego i obaveznih kolegija, na kojima bi se odrađivao sadržaj vezan za učenike s teškoćama.</p>
<p>Konkretni primjeri rada s učenicima s teškoćama za svaki predmet, više sadržaja vezanih uz učenike s teškoćama i način pisanja priprema i pripremanja materijala za rad za učenike s teškoćama.</p>
<p>Potrebno je više predmeta koji bi studentima pružili puno više informacija o radu s učenicima s teškoćama.</p>
<p>Ili zaseban kolegij koji će uz kolegij Inkluzivna pedagogija obrađivati sadržaj o djeci s teškoćama ili da se u sklopu metodika, kada ulazimo u školu i držimo satove, daju</p>

konkretne informacije, podrška, pomoć, savjeti i ostalo, kako raditi s djecom s teškoćama, a ne da ih zanemarimo i ignoriramo.

Uvesti češće edukacije i dodatne obavezne kolegije koji studenta pripremaju na rad s bar najčešćim teškoćama učenika koji se školuju po redovnom programu u RH. Zasada imamo malo znanja o disleksiji i autizmu. Znanje nam se ponajviše temelji na nekoj šturoj teoriji i nikakvoj primjeni tog znanja u praksi. Inkluzivna pedagogija je dobar kolegij, ali nipošto nije dovoljan!

Kod kolegija Inkluzivna pedagogija naglasiti važnost poznavanja karakteristika poteškoća i kako uključiti to dijete te koji su materijali potrebni. Često se samo definira specifičnost, ali nedovoljno se spominje konkretno (materijal, pomoć).

Studenti bi trebali na fakultetu imati posebne kolegije koji će ih pripremati za neposredan rad s učenicima s teškoćama. Osobno se niti ne sjećam što sam učila točno na Inkluzivnoj pedagogiji koja je bila na 2. ili 3. godini, a sad sam 5. godina i sad bi mi bilo korisnije i potrebnije nego ikad da me netko bolje uputi u moje zadatke i obaveze prema tim učenicima.

Dodatni kolegij s više praktičnih primjera i savjeta. Posvetiti dio metodike učenicima s teškoćama. Upoznavanje na praksi s različitim učenicima s teškoćama. Predavanja učitelja i asistenata koji imaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama.

Praktična nastava:

Omogućiti susrete s takvim učenicima, dati više konkretnih primjera kako smiriti takvog učenika... Većinom nam na fakultetu govore kako mu prilagoditi sadržaj (povećati font, razmak, smanjiti broj zadataka...), a ne kako pristupiti tom učeniku. Smatram da je nemoguće nešto naučiti o radu s takvim učenicima ako se nemamo priliku susresti s time. To što vidimo takvog učenika na jednom individualnom/javnom satu i što mu damo prilagođeni listić za rješavanje neće nas naučiti kako raditi s tim učenikom svaki sat, svaki dan.

Fakultet mora organizirati aktivne susrete studenata i djece s teškoćama u kojima će studenti konkretizirati znanje sadržaja kolegija povezanih s radom s učenicima s teškoćama.

Trebali bi nekad doći u situaciju gdje bi mogli raditi s njima i vidjeti bar djelomično kako stvari funkcioniraju, odnosno kakve zadatke pojedino dijete s posebnim potrebama treba, zato što mi kao učitelji na metodikama imamo priliku održati sat ostalim učenicima, a o

tom djetetu se brine asistent i mi ne znamo koliko je on dobro usvojio određeni sadržaj niti znamo je li asistent to znanje dobro prenio na učenika. Voljela bih da smo imali još jedan ili dva kolegija koji bi nas puno više pripremili za rad s njima i dali nam neke primjere iz prakse kako to funkcionira i kako trebamo postupati u raznim nepredviđenim situacijama na koje ne možemo utjecati, a sigurni smo da će se jednog dana dogoditi. Isto tako, treba uputiti studente na dodatnu literaturu u kojoj mogu dodatno sami istražiti stvari koje ih zanimaju zato što mislim da pojedini studenti ne znaju koje su to knjige koje bi im olakšale pripremu.

S obzirom na to da u razred mogu doći učenici s određenim teškoćama i one su većinom iste vrste, npr. autizam, Down sindrom, itd. koristiti konkretne primjere s metodičkih vježbi te savjetovanje s učiteljicama o inkluziji učenika

Kao što se osposobljavamo za likovno izražavanje i sviranje sintesajzera, tako bismo se trebali osposobiti za ulazak u razred u kojem ima i učenika s poteškoćama. Dapače, još i više! Ne smije sve ostati samo na praznim riječima jer učitelji su među najvažnijim osobama u dječjim životima - kako onih učenika s poteškoćama, tako i ostale djece koja s njima sjede u klupama.

Više prakse, ona je najbitnija. Treba se posvetiti svim oblicima i metodama poučavanja koje će nam olakšati rad, naučiti razne načine prilagodbe zadataka zato što se u kreiranju pripreme susrećemo s tim, a ne znamo kako to treba. Trebali bi nas naučiti kako priprema za te učenike treba izgledati, kako postupiti u nekoj neočekivanoj situaciji ili kako reagirati na njihovo ponašanje, naučiti ih ne kriviti za njihovo ponašanje nego biti tolerantni prema njima. Trebalo bi biti više kolegija i sadržaja dostupnih na studiju kako bi se što bolje pripremili za rad.

Organiziranje radionica ili volonterskih aktivnosti u ustanovama koje rade s učenicima s teškoćama omogućilo bi studentima da steknu stvarno iskustvo i bolje razumijevanje potreba ovih učenika. Organiziranje radionica i seminara na kojima bi stručnjaci iz područja inkluzivnog obrazovanja dijelili svoja iskustva i najbolje prakse. Stvaranje programa mentorstva u kojima bi iskusni nastavnici mentorirali studente za rad s učenicima s teškoćama. Osiguravanje pristupa raznolikim literaturama, časopisima, webinarima i drugim resursima koji se odnose na inkluzivno obrazovanje i rad s učenicima s teškoćama. Poticanje rasprave i dijaloga o inkluziji i radu s učenicima s teškoćama kako bi se razumjele različite perspektive i pristupi.

Bolja edukacija i obuka, dakle da se učiteljima omogući praksa i rad sa učenicima s različitim teškoćama kako bi bolje razumjeli potrebe tih učenika i načine prilagodbe za njihovo poučavanje.

Uvesti izborne kolegije i kroz primjere upoznati studente i uvesti ih u moguće situacije. Potaknuti učenike na čitanje literature koja govori o ovoj temi i motivirati studente/učitelje pomoću stranice na društvenim mrežama koja će savjetovati učitelje i studente o radu s učenicima s teškoćama.

Uloga edukacijskih rehabilitatora i asistenata:

Prvenstveno zalaganjem da se učenicima s teškoćama posvete edukacijski rehabilitatori koji su osposobljeni potrebnim znanjem i praksama.

Osim toga, dati nam primjere i dobre prakse za reakcije kod ometanja sata od strane učenika s teškoćama u razvoju.

Asistent ne bi smio biti bilo tko, već onaj tko ima znanja i vještine, npr. edukacijski rehabilitator. Trebali bi postojati, kao u nekim školama, tako i u svima, posebni razredi u kojima ovisno o broju učenika radi ili više od jednog učitelja ili edukacijski rehabilitator uz učitelja.

Mislim da bi za uspješnu inkluziju učenik s teškoćom trebao uz sebe imati kompetentnog asistenta koji će znati kako postupati s njim/njom.

Trebao bi postojati neki bolji sistem vezano za asistente u nastavi. Osobno smatram da takav posao ne može raditi baš bilo tko. Važno je da asistent bude od koristi i pomoći i učeniku, ali i učitelju i da aktivno radi s tim učenikom. Trebalo bi promijeniti način rada i svakom učeniku s teškoćom omogućiti educiranog asistenta, koji se razumije u tu određenu teškoću.

Učenicima s teškoćama bi trebalo prilagoditi cijeli program. Nažalost asistenti nisu dovoljno educirani da rade s njima, a učiteljica ne stigne i ne može individualno s njima raditi. Predlažem da se u razredima ili smanji broj učenika ili da učenici imaju asistente koji znaju kako raditi taj posao i prilagoditi se točno toj poteškoći.

Nisam sigurna koliko su asistenti u nastavi najbolje rješenje.

Problem školstva:

Na razini države: posebne škole i ustanove za djecu s teškoćama gdje će sav sadržaj i okolina biti prilagođeni njima i u kojima će raditi stručnjaci s iskustvom i potrebnim znanjem.

Mislim da jedan takav učenik koji nije dobro integriran u nastavu može negativno utjecati na rad, pažnju i uspjeh ostalih u razredu. Ako učitelj ne zna izvući najbolje iz te situacije, prve 4 godine školovanja djeci će biti negativno obilježene, što je nepopravljiva šteta.

Učiteljice se osjećaju nemoćno i žao im je takve djece jer im se ne mogu dovoljno posvetiti i temeljito s njima raditi. Mislim da je nastava jedan na jedan najbolji i najučinkovitiji način rada s tim učenicima. Inače, njima je boravak na nastavi (ako se radi o težim teškoćama) gubitak vremena.

Razgovori, iskustva i podrška profesora i mentora:

Više savjeta profesora prema studentima, više primjera, općenito više objašnjenja za što više mogućih situacija koji nam se mogu dogoditi sutra u razredu.

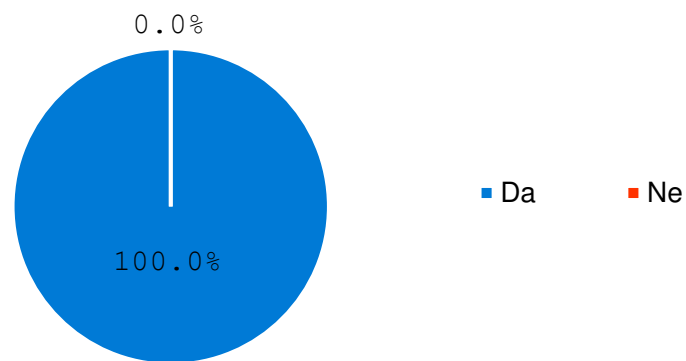
Mentori, profesori i učitelji trebali bi češće, otvoreno i iskreno razgovarati sa studentima, upoznati ih s realnom situacijom i dati im savjete i smjernice. Predlažem da se smanji broj učenika u razredima jer je nemoguće posvetiti se svim učenicima jednako, pogotovo kada su u tim razredima i učenici s teškoćama koji ostaju zakinuti ili se pogrešno prema njima odnose, pretpostavljam zbog manjka znanja asistenata.

Studenti bi trebali dobiti konkretne smjernice za rad s učenicima s teškoćama. Osobno mislim da posebni razredni odjeli nisu loša ideja jer je tamo situacija barem jasna u smislu da se zna kakva pažnja i prilagodba tim učenicima treba. Iako je inkluzija bitna i bitno je da ostali učenici znaju prihvaćati različitosti i slično, mislim da je bolje za njih da budu "odvojeni" ne zato što im u razredu nije mjesto, nego je za njihovo dobro da imaju individualizaciju i prilagodbu kakva im je potrebna i da onda to sve ima koristi i svrhe jer neke sadržaje oni jednostavno ne mogu savladati niti je ikome primarno to u cilju.

Voljela bih da smo kroz učiteljski studij dobivali na metodikama predmeta neke konkretnije informacije o prilagođavanju i individualiziranom programu – kako se izrađuje, što podrazumijeva, na što paziti i obratiti pozornost... Kada dođemo u škole i počnemo raditi, sve će nam biti novo i nepoznato, a u radu s učenicima s teškoćama, zbog nedovoljne upoznatosti s tom temom, itekako se nećemo odmah dobro snaći.

Na temelju prikupljenih podataka istraživanja, može se zaključiti da većina studenata (94,6 %) nije ocijenila svoju osposobljenost visokim ocjenama, dok je velika većina (69,8 %) dala niske ocjene svojoj osposobljenosti. Također, studenti su istaknuli nedostatak praktičnog iskustva i konkretnih primjera u radu s učenicima s teškoćama, dok je 82,5 % studenata izjavilo da su tijekom studija imali izazove u razumijevanju potreba učenika s teškoćama. Studenti su izrazili mišljenje da bi uvođenje dodatnih kolegija usmjerenih na inkluzivno obrazovanje, kao i više praktičnog rada i interakcije s učenicima s teškoćama, značajno poboljšalo njihovu spremnost za rad. Velik broj studenata predložio je organizaciju radionica i seminara te povećanje pristupa dodatnoj literaturi i resursima kako bi se osigurala sveobuhvatna pripremljenost za rad u inkluzivnom okruženju. Svi ispitanici (100 %) smatraju da bi dodatna edukacija iz inkluzivne pedagogije bila korisna za njihovu buduću profesiju.

Grafikon 13. Prikaz postotka odgovora studenata na pitanje „Smatrate li da bi dodatna edukacija iz područja inkluzivne pedagogije bila korisna za vašu buduću profesiju?“



Na osnovi istraživanja možemo zaključiti da studenti završe godine Učiteljskih studija smatraju da nisu dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama zbog nedostatka potrebnog znanja i praktičnog iskustva. Također, naglašena je potreba za reformom obrazovnog programa kako bi se povećala njihova osposobljenost i sigurnost za rad u inkluzivnom obrazovanju. Ovaj zaključak temelji se na jasnim podacima koji su prikupljeni s pomoću internetskog jedinstvenog obrasca, izrađenog u svrhu istraživanja samoprocjene osposobljenosti studenata završne godine Učiteljskih studija za rad s učenicima s teškoćama te se podržava kvantitativnom analizom odgovora ispitanika.

Očekuje se da će rezultati istraživanja pridonijeti razumijevanju trenutačnih izazova u obrazovanju učitelja i pružiti smjernice za unaprjeđenje programa kako bi se budući učitelji mogli bolje pripremiti za inkluzivnu nastavu. Analiza rezultata omogućava identifikaciju specifičnih potreba studenata i razvoj preporuka za poboljšanje obrazovnog procesa. Tako je cilj ovoga rada pridonijeti razvoju inkluzivnog obrazovanja kroz bolje osposobljavanje budućih učitelja, čime se osigurava kvalitetno obrazovanje za sve učenike.

6. ZAKLJUČAK

Na osnovi rezultata istraživanja može se zaključiti da većina studenata završne godine Učiteljskih studija ne smatra da su dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama. Nedostatak praktičnog iskustva i adekvatne edukacije tijekom studija znatno utječe na njihovo samopouzdanje i percepciju kompetencija za inkluzivnu nastavu. Studenti su izrazili potrebu za većim brojem praktičnih vježbi, dodatnim kolegijima fokusiranim na inkluzivno obrazovanje te boljom podrškom i mentorstvom tijekom studija. Rezultati provedenog istraživanja upućuju na potrebu za reformom obrazovnog programa na Učiteljskom fakultetu kako bi se osigurala bolja priprema budućih učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju. Preporučuje se i uvođenje više praktičnih komponenti u obrazovni program, uključujući neposredan rad s učenicima s teškoćama te suradnju s iskusnim učiteljima i stručnjacima. Također, ističe se važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja kako bi se osigurala kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. Potrebno je osigurati kontinuiranu potporu kroz mentorstvo i suradnju s iskusnim učiteljima, što bi studentima omogućilo da uče iz praktičnih primjera i stvarnih situacija u učionici. Dodatno, potrebno je razvijati svijest i empatiju među studentima prema učenicima s teškoćama kroz aktivno uključivanje u različite oblike praktične nastave i volontiranja. To iskustvo može znatno pridonijeti njihovu razumijevanju i prihvaćanju različitosti, što je ključno za uspješnu inkluzivnu nastavu. Obrazovne institucije također trebaju osigurati odgovarajuće resurse i infrastrukturu koja podržava inkluzivno obrazovanje, uključujući dostupnost specijalizirane opreme i podršku stručnjaka. Zaključno, inkluzivno obrazovanje zahtijeva posvećenost i podršku na svim razinama obrazovnog sustava. Budući učitelji moraju biti adekvatno pripremljeni kako bi mogli učinkovito odgovoriti na potrebe svih učenika. Reformom obrazovnog programa i osiguranjem potrebnih resursa može se postići inkluzivno obrazovanje koje pruža jednake mogućnosti za sve učenike. Kvalitetna priprema učitelja za rad u inkluzivnom okruženju ključna je za osiguranje uspjeha svih učenika, bez obzira na njihove individualne izazove i potrebe. Stoga je nužno kontinuirano ulagati u edukaciju i potporu budućim učiteljima kako bi se postigli ovi ciljevi.

7. LITERATURA

1. Barišić, J. (2013). SOCIJALNA PODRŠKA OSOBAMA S OŠTEĆENJEM VIDA. Socijalna politika i socijalni rad, 1. (1.), 38-70. <https://hrcak.srce.hr/file/152292> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
2. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009): Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. Bologna: European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf Pristupljeno 17. svibnja 2024.
3. Borovec, S. i Ivšac Pavliša, J. (2021). Poremećaj iz spektra autizma iz različitih perspektiva. Logopedija, 11 (2), 69-79. <https://hrcak.srce.hr/file/394688> Pristupljeno 19. lipnja 2024.
4. Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje – odabrane teme. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
5. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53 (2), 32–46. <https://hrcak.srce.hr/191745> Pristupljeno 18. svibnja 2024.
6. Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51 (1), 9–23. <https://hrcak.srce.hr/141113> Pristupljeno 21. svibnja 2024.
7. Bradarić-Jončić, S. i Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 53 (2), 55-62. <https://hrcak.srce.hr/file/120442> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
8. Brčić, F. (2018). Diana Hudson (2018) Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati. Školski vjesnik, 67 (2), 405-406. <https://hrcak.srce.hr/file/316292> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
9. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. Pedagogijska istraživanja, 9 (1/2), 175-187. <https://hrcak.srce.hr/file/167693> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
10. Ferek, M. (2006; 2010). Hiperaktivni sanjari. Zagreb: „Buđenje“ Udruga za razumijevanje ADHD-a

11. Furko, M. i Kubelka, R. (2014). Razvoj djeteta s teškoćama u uvjetima inkluzije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (76), 28-29. <https://hrcak.srce.hr/file/234673> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
12. Godec, M. (2022). SPECIFIČNE TEŠKOĆE U ČITANJU I PISANJU: KAKO POMOĆI?. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 422-430. <https://hrcak.srce.hr/file/398620> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
13. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. <https://hrcak.srce.hr/190090> Pristupljeno 21. svibnja 2024.
14. Karamatić Brčić, M. (2012). IMPLEMENTACIJA I PROVEDBA INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U SUSTAVU REDOVNIH ŠKOLA. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101–109. <https://hrcak.srce.hr/99895> Pristupljeno 28. svibnja 2024.
15. Krampač-Grljušić, A. (2017). Učenici s teškoćama u razvoju u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga
16. Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2010). PONAŠANJA KARAKTERISTIČNA ZA ADHD. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 167-183. <https://hrcak.srce.hr/file/89836> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
17. Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). PEDAGOŠKA (NE)KOMPETENCIJA UČITELJ/ICA ZA UČITELJSKU ULOGU. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)), 209-230. <https://hrcak.srce.hr/file/44990> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
18. Mayo Clinic: Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children. <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/adhd/symptoms-causes/syc-20350889> Pristupljeno 28. svibnja 2024.
19. Nižić, M. (2021). OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOME I SEGREGIRANOME SUSTAVU. *Mostariensia*, 25 (1-2), 209-231. <https://hrcak.srce.hr/file/403601> Pristupljeno 19. lipnja 2024.
20. Pihler Brumen, N. (2023). VRSTE GOVORNO-JEZIČNIH POREMEĆAJA. *Varaždinski učitelj*, 6 (12), 422-425. <https://hrcak.srce.hr/file/437751> Pristupljeno 20. lipnja 2024.
21. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske*, 24/2015 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html Pristupljeno 17. svibnja 2024.

22. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. Pedagogijska istraživanja, 8 (2), 259-267., <https://hrcak.srce.hr/116669> Pristupljeno 28. svibnja 2024.
23. Valjan Vukić, V. (2015). Smiljana Zrilić: Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Školski vjesnik, 64 (1), 0-0. <https://hrcak.srce.hr/143876> Pristupljeno 17. svibnja 2024.
24. Zakon o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske, 156/2023 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_12_156_2387.html Pristupljeno 30. lipnja 2024.
25. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske, 87/2008 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html Pristupljeno 17. svibnja 2024.
26. Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. Revija za socijalnu politiku, 20 (3), 275–291. <https://hrcak.srce.hr/file/169182> Pristupljeno 28. svibnja 2024.

Popis slika

Slika 1. Izvedbeni plan; elaborat o studijskom programu za obavezni kolegiji Inkluzivna pedagogija, na Učiteljskom integriranom preddiplomskom i diplomskom stručnom studiju u Zagrebu

Popis tablica

Tablica 1. Neki od detaljnijih odgovora studenata na pitanje „Ako smatrate da ne pruža dovoljno informacija, koje biste konkretne promjene predložili?“

Tablica 2. Neki odgovori ispitanika na pitanje kojim su se izvorima informacija koristili kada su sami aktivno tražili dodatne informacije ili literaturu o inkluzivnoj praksi

Tablica 3. Neki odgovori ispitanika na pitanje koja su negativna mišljenja o radu s učenicima s teškoćama čuli od učitelja tijekom stručno-pedagoške prakse

Tablica 4. Neki odgovori ispitanika na pitanje koje su savjete ili smjernice dobili od svojih mentora na metodičkim vježbama za rad s učenicima s teškoćama

Tablica 5. Neki odgovori ispitanika na pitanje koji su to primjeri dobre prakse u radu s učenicima s teškoćama, koje su imali priliku vidjeti tijekom studiranja

Tablica 6. Neki odgovori ispitanika na pitanje otvorenog tipa da navedu svoje prijedloge, savjete i ideje o tome kako misle da bi se mogla poboljšati informiranost i osjećaj pripremljenosti studenata Učiteljskih studija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Popis grafikona

Grafikon 1. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Kako biste ocijenili svoje znanje o inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama?“

Grafikon 2. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko je važno postojanje kolegija Inkluzivna pedagogija i sličnih sadržaja u drugim kolegijima na Učiteljskom studiju?“

Grafikon 3. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko sadržaj kolegija Inkluzivna pedagogija smatrate korisnim za neposrednu praksu?“

Grafikon 4. Postotci označenih odgovora studenata na pitanje „Koliko ste zadovoljni ukupnim sadržajima koje vam je fakultet pružio o inkluzivnoj praksi?“

Grafikon 5. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Na kolegijima i metodikama predmeta dio sadržaja usmjeren je na učenike s teškoćama.“

Grafikon 6. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Inkluzivna pedagogija jedini je kolegij na kojem sam učio/učila o specifičnostima učenika s teškoćama.“

Grafikon 7. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Sadržajima kolegija Inkluzivna pedagogija trebalo bi posvetiti više vremena u studijskom programu.“

Grafikon 8. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Kada bi postojali, odabrao/la bih izborne kolegije o poučavanju učenika s teškoćama.“

Grafikon 9. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „U neposrednom radu brinu me nepoželjna ponašanja učenika s teškoćama.“

Grafikon 10. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „U neposrednom radu najviše pažnje posvetio/la bih obrazovnim sadržajima za učenika s teškoćama.“

Grafikon 11. Postotci označenih odgovora studenata za tvrdnju „Nakon završetka studija spreman/na sam raditi s učenicima s teškoćama.“

Grafikon 12. Postotci označenih odgovora studenata na tvrdnju „Smatram se potpuno osposobljenom/osposobljenim za kvalitetan nastavni rad s učenicima s teškoćama.“

Grafikon 13. Prikaz postotka odgovora studenata na pitanje „Smatrate li da bi dodatna edukacija iz područja inkluzivne pedagogije bila korisna za vašu buduću profesiju?“