

Marija Hren<sup>49</sup>  
Jasna Kudek Mirošević<sup>50</sup>

## PERCEPCIJA STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA O KVALITETI INKLUZIVNOG OKRUŽENJA U HRVATSKIM OSNOVNIM ŠKOLAMA

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper  
UDK: 376-056.24  
DOI: <https://doi.org/10.59014/GOMC2624>

### Sažetak

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) u Republici Hrvatskoj ističe jednakost obrazovnih mogućnosti koja se temelji na društvenoj pravednosti i na školovanju koje se ne može umanjiti ni prema kojim razlikama. Naglašava također djelovanje odgojno-obrazovnih ustanova u skladu s društveno-kulturnim vrijednostima i ciljevima. To pretpostavlja stvaranje inkluzivnog okruženja, što uključuje ukupnost psihofizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje i poučavanje. U tom smislu inkluzivno obrazovanje temelji se na pravu kvalitetnog obrazovanja za sve učenike da prema svojim sposobnostima, mogućnostima i interesima sudjeluju i surađuju s drugim učenicima. Ovaj rad usmjeren je na važnost kreiranja inkluzivnog okruženja i razinu njegove kvalitete u hrvatskim osnovnim školama prema percepciji koju o tome imaju studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj kao važni sudionici u procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja jer svojim sudjelovanjem u školama tijekom stručno-pedagoške prakse prate proces nastave i rad učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Cilj je rada istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na spoznaju i dojmove studenata učiteljskih studija. Uzorak ispitanika čini 156 studenata 4. i 5. godine učiteljskih studija sa sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj (u Osijeku, Puli, Rijeci, Slavonskom Brodu, Splitu, Zadru i Zagrebu). Za potrebe istraživanja oblikovan je Uпитnik za studente učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Za testiranje razlika među studentima, s obzirom na godinu studija koju polaze, korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test. Rezultati su pokazali da postoji razlika u percepciji studenata o kvaliteti inkluzivnog okruženja u našim osnovnim školama kada je u pitanju primjena strategija podrške, zastupljenost stručnih

49 Osnovna škola Janka Leskovara, Pregrada, marija.hren5@gmail.com  
50 Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, jasna.kudek@ufzg.hr

suradnika i njihova suradnja s učiteljima u planiranju i prilagodbi nastavnih metoda za učenike s teškoćama, kao i u poticanju učenika tipičnog razvoja na interakciju i pružanje vršnjačke podrške učenicima s teškoćama.

**Ključne riječi:** inkluzivno okruženje, osnovne škole, studenti, učenici s teškoćama, učitelji

## Uvod

Svjetska slika visokog obrazovanja brzo se mijenja, posebice zadnje dvije godine tijekom pandemije, čineći pomak od funkcioniranja fizičkog svijeta na svijet koji se više temelji na digitalnoj tehnologiji (Robertson, 2021). Prema OECD-ovim dokumentima *Global Competency for an Inclusive World* (2016) i *Global Competence Framework* (2018), globalno kompetentan student jest onaj koji uči skladno živjeti u multikulturalnim zajednicama, sposoban je napredovati na promjenjivim tržištima rada, sposoban je odgovorno koristiti medijske platforme i podržava inkluzivno društvo. „Globalno kompetentni pojedinci mogu ispitati lokalna, globalna i interkulturalna pitanja, razumjeti i cijeniti različite perspektive i svjetonazore, komunicirati uspješno i s poštovanjem s drugima te poduzeti odgovorne mjere prema održivosti i kolektivnoj dobrobiti“ (OECD, 2018, 4). Globalne su kompetencije, drugim riječima, višedimenzionalni kapacitet. Svi studenti, pa tako i studenti učiteljskih studija, dio su zajednice koja bi posebice trebala posjedovati globalne kompetencije u svrhu fleksibilnijeg i kvalitetnijeg funkcioniranja u svakidašnjem životu. Studenti učiteljskih studija u tom bi kontekstu trebali posjedovati sposobnosti i vještine koje bi im pomogle u suživotu s multikulturalnim zajednicama, konstantnom napredovanju i usavršavanju, odgovornom korištenju digitalnih tehnologija i medija te u podržavanju inkluzivnog društva, odnosno u stvaranju inkluzivnog okruženja za učenike. Može se zaključiti kako su studenti učiteljskih studija važan faktor u implementaciji inkluzije u društvo. S obzirom na činjenicu da se studenti učiteljskih studija kao budući učitelji susreću ili će se susretati s učenicima za koje je potrebno pripremiti određene uvjete okruženja u kojima će biti poučavani ili učiti, važno je oslušivati i njihova mišljenja o relevantnim odgojno-obrazovnim temama.

*Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (2021) u Republici Hrvatskoj okruženje za učenje definiraju kao ukupnost fizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje, što uključuje primjerice

različita mjesta učenja (u učionici, u školi i izvan nje, digitalno okruženje i dr.) te različite skupine i kulture u kojima učenici uče. U tom kontekstu stvara se inkluzivni etos škole kao školsko ozračje u kojem postoji ustaljen niz vrijednosti i navika koji su sudionici odgoja i obrazovanja stvarali godinama u cilju skladnog života, poštujući različita mišljenja i oblike rada (Bjelanović Nimac, 2019). Ivančić (2012), uz školsko ozračje i inkluzivni etos škole (kurikulum usmjeren na učenika, diferencirano poučavanje i učenje, podrška u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivna potpora u školi, resursi za inkluzivno djelovanje i upravljanje usmjereno na inkluziju), ubraja i razredno ozračje u kojem se ogleda spremnost vršnjaka na suradnju, međusobnu podršku, prihvaćanje, suosjećanje i stvaranje dobre atmosfere za učenje i poučavanje. Iznimno je stoga važno stvoriti okolinu koja će pomoći kod obogaćivanja i razvoja svakog učenika (Česi i Ivančić, 2019). Kudek Mirošević (2016) objašnjava kako istraživanja posljednja dva desetljeća naglašavaju važnost provođenja inkluzivnog procesa kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućujući individualizaciju nastavnih procesa, sredstava i resursa za jednake odgojno-obrazovne mogućnosti. Iz navedenog proizlazi da učitelji moraju biti spremni posvetiti se svim učenicima bez obzira na njihove sposobnosti ili potrebe, što podrazumijeva da budući učitelji moraju razviti, tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja, potrebne kompetencije za pružanje inkluzivnog obrazovanja svim učenicima (Arvelo-Rosales, Alegre de la Rosa i Guzmán-Rosquete, 2021). U skladu s takvim tumačenjima, važno je oslušivati mišljenja učitelja o temama iz područja inkluzije, kao i mišljenja studenata učiteljskih studija koji kao budući učitelji mogu usmjeriti pažnju na postojeće nedostatke u formalnom obrazovanju učitelja za područje rada s učenicima s teškoćama, ali i u planiranju i realiziranju inkluzivnog okruženja.

## Metodologija istraživanja

### *Problem, cilj i hipoteza istraživanja*

Posljednja dva desetljeća profesionalni razvoj učitelja na području odgojno-obrazovne inkluzije u svijetu i u Republici Hrvatskoj tema je brojnih autora ((primjerice Kudek Mirošević, 2016; Avalos, 2011; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009; Florian i Rouse, 2009; Bouillet, 2008; Agbenyega,

2007). Uz navedeno, ističe se važnost odgojno-obrazovne politike i prakse visokoškolskih ustanova koje obrazuju buduće učitelje, kako bi škole i učitelji mogli kvalitetno razvijati svoje kapacitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja u svrhu smanjenja nekog oblika isključenja na bilo kojoj osnovi. Naglašavajući važnost kreiranja inkluzivnog okruženja i razinu njegove kvalitete u hrvatskim osnovnim školama, važna su također prva iskustva, mišljenja i stavovi koje o kvaliteti inkluzivnog okruženja stječu studenti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, s obzirom na to da svojim sudjelovanjem u školama tijekom stručno-pedagoške prakse prate proces nastave i rad učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

U ovom se radu kvaliteta inkluzivnog okruženja iz perspektive studenata učiteljskih studija procjenjivala uzimajući u obzir više čimbenika. Pristupačnost obavijestima (prilagođeni medij opismenjavanja učenika s teškoćama, primjerice Brailleovo pismo, materijali i natpisi s uvećanim tiskom i dr.) i prostorijama škole svim učenicima jedan je od tih čimbenika, što znači da bi prostorije u školi, predmeti, raspored sjedenja i školske obavijesti trebali biti prilagođeni i pristupačni svim učenicima, stoga i učenicima s teškoćama. Kako bi inkluzivno okruženje bilo kvalitetnije, važna je nadalje suradnja djelatnika škole, pružanje podrške učitelja i njihova upoznatost s funkcioniranjem svakog pojedinog učenika i zastupljenost dovoljnog broja stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi uključenih u odgojno-obrazovni proces koji na tom putu mogu pružiti svoju profesionalnu pomoć i podršku. Upravo nas je važnost učitelja tijekom odgojno-obrazovnog procesa motivirala da istražimo osjećaju li studenti učiteljskih studija kao budući učitelji spremnost, odnosno kompetentnost za pružanje pomoći i podrške učenicima s teškoćama. Sintagma *hrvatske škole* u radu se odnosi na osnovne škole jer studenti učiteljskih studija mogu obavljati stručno-pedagošku praksu isključivo u ustanovama osnovnoškolskog obrazovanja.

U skladu s tim, **cilj** je **rada** istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama s obzirom na spoznaju i dojmove studenata učiteljskih studija.

Postavljena je **hipoteza** da postoji statistički značajna razlika među studentima, s obzirom na godinu studija koju polaze tijekom visokoškolskog obrazovanja, u njihovoj procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama.

## *Uzorak ispitanika*

U istraživanju je sudjelovalo 156 (95,5% ženskih i 4,5% muških) studenata 4. godine (36%) i 5. godine (64%) učiteljskih studija sa sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj (u Osijeku (8,3%), Puli (0,6%), Rijeci (4,5%), Slavonskom Brodu (3,8%), Splitu (2,6%), Zadru (21,8%) i Zagrebu (58,3%)). Prikupljanje uzorka studenata dviju završnih godina učiteljskih studija (4. i 5. godine) utemeljeno je na konstataciji da su studenti tih završnih godina diplomskih (ili integriranih) studijskih programa najviše uključeni u metodičke vježbe i da tijekom njihove realizacije najviše prate proces nastave, kao i prisutnost individualizirane i diferencirane nastave i rad učenika s teškoćama. Pretpostavlja se stoga da posjeduju više općeg praktičnog i iskustvenog znanja u odgojno-obrazovnoj praksi, zatim da stečena znanja i kompetencije mogu koristiti i tijekom stručno-pedagoške prakse te nadalje, u skladu s tim, evaluirati kvalitetu i provođenje odgojno-obrazovne inkluzije u školama.

## *Mjerni instrument, način provođenja istraživanja i obrade podataka*

Za potrebe istraživanja oblikovan je *Upitnik za studente učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama*. Istraživanje je provedeno *online* u akademskoj godini 2020./2021. Nakon oblikovanja *online* upitnika uz pomoć Google obrasca, ispitanicima, odnosno studentima svih učiteljskih studija na sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj poslana je poveznica za pristup upitniku putem e-adrese predstavnika godine ili studentskog zbora i zajedničkih grupa na društvenoj mreži Facebook. Pristup upitniku bio je isključivo dobrovoljan i anoniman, što je i navedeno u uvodnom dijelu upitnika u kojem su ispitanici informirani o svrsi i cilju istraživanja, kao i o povjerljivosti podataka dobivenih ispitivanjem. Ispitanike se zamolilo da upitnik ispune u potpunosti jer upitnik služi isključivo za istraživanje inkluzivne prakse u hrvatskim školama. Ispitanici su obaviješteni i o mogućnosti odustajanja, odnosno o mogućnosti da ne odgovore kod neke tvrdnje, pri čemu kod neke tvrdnje, pri čemu su poštovani etički aspekti ispitivanja. Upitnik se sastojao od dva dijela. Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika (spol, godina studija, mjesto/sveučilište studiranja). Drugi dio upitnika sastojao se od 18 tvrdnji – studenti su tako svoju samoprocjenu kvalitete inkluzivnog

okruženja označavali stupnjem slaganja s pojedinom tvrdnjom na peterostupanjskoj ljestvici Likertova tipa (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Tvrdnje su koncipirane na temelju Nacionalnog okvirnog kurikulumu (2011, 272) u Republici Hrvatskoj čime se ističe da se „uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi“. Naglasak se stavlja na odgovarajuće mjere potpore u različitom opsegu, a prema osobnim potrebama učenika, s obzirom na osiguranje dostupnosti stručne, didaktičko-metodičke i druge potpore u inkluzivnom okruženju.

Podaci prikupljeni upitnikom analizirani su na deskriptivnoj i latentnoj razini. Prema dobivenim rezultatima izračunati su ovi osnovni deskriptivni parametri: minimalni i maksimalni rezultat (*min.* i *max.*), aritmetička sredina (*mean*), standardna devijacija (*std. deviation*), varijancija (*variance*), asimetričnost (*skewness*) i spljoštenost (*kurtosis*). Za testiranje razlika među studentima s obzirom na godinu studija koju polaze korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test, za testiranje značajnosti među više nezavisnih uzoraka. Podaci dobiveni istraživanjem obrađeni su statističkim paketom SPSS-ver. 26.

## Rezultati i diskusija

Osnovne deskriptivne vrijednosti zavisnih varijabli prikazane su u Tablici 1. Taj je izračun dao uvid u studentsku procjenu tijekom praćenja nastave i rada s učenicima s teškoćama prilikom sudjelovanja u stručno-pedagoškoj praksi u školama.

Tablica 1. Prikaz deskriptivne statistike čestica (N = 156)

Varijable	Range	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Stat.	Stat.	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Stat.	Std. Error	Stat.	Std. Error
V1	4,0	1,0	5,0	3,859	,0898	1,1213	-,941	,194	,148	,386
V2	4,0	1,0	5,0	3,904	,0792	,9888	-,819	,194	,238	,386
V3	4,0	1,0	5,0	4,244	,0800	,9992	-1,254	,194	,943	,386
V4	4,0	1,0	5,0	3,276	,1027	1,2830	-,196	,194	-,852	,386
V5	4,0	1,0	5,0	4,205	,0737	,9209	-1,023	,194	,418	,386
V6	4,0	1,0	5,0	3,974	,0838	1,0470	-,837	,194	-,055	,386
V7	4,0	1,0	5,0	3,974	,0808	1,0093	-,711	,194	-,410	,386
V8	4,0	1,0	5,0	3,821	,0856	1,0685	-,631	,194	-,327	,386
V9	4,0	1,0	5,0	4,224	,0748	,9338	-1,089	,194	,501	,386
V10	4,0	1,0	5,0	3,462	,1034	1,2921	-,514	,194	-,799	,386
V11	4,0	1,0	5,0	3,686	,0847	1,0583	-,400	,194	-,528	,386
V12	4,0	1,0	5,0	3,763	,0959	1,1974	-,764	,194	-,198	,386
V13	4,0	1,0	5,0	4,135	,0819	1,0229	-1,117	,194	,579	,386
V14	4,0	1,0	5,0	3,949	,0909	1,1348	-1,079	,194	,449	,386
V15	4,0	1,0	5,0	4,103	,0794	,9914	-1,013	,194	,372	,386
V16	4,0	1,0	5,0	3,801	,0888	1,1096	-,574	,194	-,687	,386
V17	4,0	1,0	5,0	3,737	,0863	1,0783	-,741	,194	,047	,386
V18	4,0	1,0	5,0	3,455	,0933	1,1659	-,509	,194	-,594	,386

**Legenda:** V1 – Razredne učionice i ostale prostorije škola bile su fizički pristupačne učenicima s teškoćama (lako se dolazilo do njih, lako su se pronalazile, nije bilo fizičkih ograničenja na putu do učionica i ostalih prostorija); V2 – Raspored predmeta u učionicama i ostalim prostorijama škola bio je u skladu s potrebama učenika s teškoćama; V3 – Mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bila su u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala); V4 – Školske obavijesti bile su napisane i na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak); V5 – Učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škole bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama; V6 – Učitelji su prilagođavali nastavne materijale i aktivnosti u skladu s potrebama učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak, elektronički oblik); V7 – Učitelji su poticali učenike s teškoćama da aktivno sudjeluju u nastavi; V8 – Učitelji su poticali vršnjake na interakciju s učenicima s teškoćama tijekom nastave i odmora te obratno; V9 –

*Učitelji su dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu; V10 – Primijetio/la sam da u školama radi dovoljan broj (2 – 4) stručnih suradnika (pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak eduk.-rehab. profila – edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog ili logoped) koji pružaju profesionalnu potporu u školovanju učenika; V11 – Učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali su u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama; V12 – Pomoćnici u nastavi pružali su adekvatnu podršku učenicima s teškoćama; V13 – Vršnjaci u razredu bili su upoznati s potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama; V14 – Vršnjaci su tijekom grupnih aktivnosti uključivali učenike s teškoćama u rad i pružali im pomoć ako je bila potrebna; V15 – Vršnjaci su pokazali razumijevanje prema učenicima s teškoćama i nisu im se izrugivali; V16 – Vršnjaci su se nesmetano igrali i družili s učenicima s teškoćama u razredu i tijekom odmora; V17 – Osjećam se kompetentnim/nom ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse iako to učitelji od mene ne traže; V18 – Tijekom studija razvio/la sam kompetencije koje mi pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama.*

Iz rezultata prikazanih u Tablici 1. vidljivo je da studenti osrednje, s tendencijom prema višem stupnju, procjenjuju prisutnost različitih oblika potpore važnih za fizički, socijalni i pedagoški kontekst u kojem učenici s teškoćama ostvaruju učenje. Najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla koja se odnosi na procjenu studenata u školama o tome da su mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bila u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala) (V3), kao i to da su učitelji dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu (V9) te su uz stručne suradnike i ostale djelatnike škole bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama (V5). Iz vrijednosti aritmetičkih sredina vidljivo je da studenti percipiraju prisutnost inkluzivnog pristupa na temelju kojeg se planiraju i realiziraju oblici potpore koji se najviše odnose na sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete u našim školama, dok nešto manje procjenjuju prisutnost prilagođenih pisanih školskih obavijesti na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak) (V4). Samoprocjenjuju također nedovoljno stečenih kompetencija tijekom studija koje im pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama (V18), kao i



nedovoljnu zastupljenost dovoljnog broja (2 – 4) stručnih suradnika koji pružaju profesionalnu potporu učenicima (V10).

Rezultati dobiveni Mann-Whitney U testom (Tablica 2.) pokazuju da kod pojedinih vrijednosti postoji razlika među studentima u njihovoj procjeni kvalitete inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama, tj. od osamnaest varijabli na devet postoji statistički značajna razlika te na preostalih devet varijabli ne postoji statistički značajna razlika među studentima čime se hipoteza djelomično potvrđuje. Razlike su utvrđene kod varijabli koje se odnose na pisanje i obavješćavanje dodatnim medijem za čitanje učenicima s teškoćama u razvoju, poput primjerice Brailleovim pismom, materijalima i natpisima s uvećanim tiskom i dr. (V4), u prilagodbi nastavnih materijala i aktivnosti od strane učitelja (V6), na poticanje vršnjaka na interakciju s učenicima s teškoćama i obratno (V8), kao i na razumijevanje različitosti, individualiziranog pristupa i zastupljenosti pružanja vršnjačke podrške (V13, V14), na zastupljenost stručnih suradnika koji pružaju profesionalnu potporu učenicima s teškoćama (V10), suradnju učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama (V11) te na pružanje dostatne potpore kad su u pitanju pomoćnici u nastavi (V12). Razlike se očituju i u samoprocjeni kompetencija studenata u pružanju podrške učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse (V17). Za učenike s teškoćama toplo razredno ozračje i prisutnost različitih oblika potpore, odnosno osiguravanje inkluzivnog okruženja, znači prilagodbu svih uvjeta učenikova okruženja prema funkcioniranju učenika koje će ih motivirati, obogaćivati i razvijati njihove sposobnosti, vještine i talente (Bucholz i Sheffler, 2009). Različiti rezultati nadalje mogu često biti posljedica nedostatne pedagoške prakse, a ne niske učinkovitosti u inkluzivnom obrazovanju (Cara, 2013), kao i neodgovarajućih radnih uvjeta u školama, da bi sudionici mogli odgovoriti na sve izazove inkluzivnog obrazovanja (Haug, 2017; Kreitz-Sandberg, 2015).

Tablica 2. Rezultati prema Mann-Whitney testu

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
Mann-Whitney U	2451,500	2553,000	2505,000	2173,000	2538,500	2195,000	2377,000	2220,500	2616,000
Wilcoxon W	7501,500	7603,000	7555,000	7223,000	7588,500	7245,000	7427,000	7270,500	7666,000
Z	-1,358	-,967	-1,203	-2,401	-1,044	-2,356	-1,646	-2,233	-,738
Asymp. Sig. (2-tailed)	,175	,334	,229	,016	,297	,018	,100	,026	,460
	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
Mann-Whitney U	2245,500	2111,000	1881,000	2232,000	2202,000	2503,500	2297,500	2249,500	2798,500
Wilcoxon W	7295,500	7161,000	6931,000	7282,000	7252,000	7553,500	7347,500	7299,500	4394,500
Z	-2,109	-2,647	-3,535	-2,255	-2,336	-1,170	-1,933	-2,128	-,006
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035	,008	,000	,024	,019	,242	,053	,033	,995

U Tablici 3. prikazan je smjer razlika za varijable na kojima su utvrđene statistički značajne razlike među studentima s obzirom na godinu studija koju polaze. Rezultati pokazuju da studenti četvrte godine više nego studenti pete godine percipiraju zastupljenost kvalitetnog inkluzivnog okruženja, odnosno ukupnost fizičkog, socijalnog i pedagoškog konteksta u kojem se ostvaruje učenje učenika s teškoćama u hrvatskim osnovnim školama. Rezultati istraživanja Junaidi i sur. (2021) pokazuju da će učitelji koji imaju pozitivnu percepciju inkluzivnog obrazovanja imati više kontrolirano okruženje za učenje od učitelja koji imaju negativnu percepciju inkluzivnog obrazovanja.

Tablica 3. Mann-Whitney test – smjer razlika

Varijable	Godina studija	Aritmetička sredina	Suma rangova
V4	četvrta	89,70	5023,00
	peta	72,23	7223,00
V6	četvrta	89,30	5001,00
	peta	72,45	7245,00
V8	četvrta	88,85	4975,50
	peta	72,71	7270,50
V10	četvrta	88,40	4950,50
	peta	72,96	7295,50

V11	četvrta	90,80	5085,00
	peti	71,61	7161,00
V12	četvrta	94,91	5315,00
	peti	69,31	6931,00
V13	četvrta	88,64	4964,00
	peti	72,82	7282,00
V14	četvrta	89,18	4994,00
	peti	72,52	7252,00
V17	četvrta	88,33	4946,50
	peti	73,00	7299,50

Rezultati pokazuju da studenti četvrte godine najviše percipiraju adekvatnu zastupljenost pomoćnika u nastavi koji pružaju adekvatnu podršku učenicima s teškoćama, kao i zastupljenost suradnje između učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama. Više procjenjuju i zastupljenost adekvatne prilagodbe pisanih obavijesti, materijala i aktivnosti u skladu s potrebama učenika različitih sposobnosti i mogućnosti. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 3., čini se da stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina studenata na završnoj, petoj godini studija, za inkluzivnu praksu ne odgovara u dovoljnoj mjeri njihovim kompetencijama koje stječu. Razlozi se mogu pronalaziti u očito nedostatnom broju kolegija i metodičkih vježbi u području inkluzivne pedagogije pa pritom veća znanja imaju oni studenti koji imaju „svježija“ znanja iz odslušanog kolegija ili kolegija koji trenutno pohađaju. Navedeno upućuje na konstataciju da studenti trebaju posjedovati široku lepezu znanja, sposobnosti i vještina kako bi uspješno i kvalitetno sudjelovali u procesu odgojno-obrazovne inkluzije i da bi mogli procijeniti kvalitetu inkluzivnog okruženja. Rezultati su u skladu i s rezultatima prijašnjih istraživanja, poput primjerice istraživanja Bouillet i Bukvić (2015) koji navode da studenti koji su neposredno prije ispitivanja slušali kolegij inkluzivne pedagogije imaju povoljnija mišljenja od studenata završnih godina. Bouillet, Domović i Ivančević (2017) također navode da su studenti učiteljskih studija, kao i zaposleni učitelji, nedovoljno spremni za rad s učenicima s teškoćama. Rezultati istraživanja prikazanog u ovom radu, kao i prije navedenih istraživanja, dovode do jednoznačnog zaključka, a to je da moramo promijeniti nešto u inicijalnom obrazovanju učitelja kako bi oni koji će kao budući učitelji biti u svakodnevnom

kontaktu s učenicima bili spremni za diferencirano i individualizirano planiranje i programiranje u radu s učenicima različitih sposobnosti, mogućnosti, interesa, različitih skupina i kultura te tako graditi i razvijati kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije.

## Zaključak

Studenti učiteljskih studija kao budući učitelji tijekom svojeg profesionalnog rada suočavat će se s brojnim izazovima što pretpostavlja inkluzivno djelovanje kroz planiranje, organizaciju i realizaciju kvalitetnog inkluzivnog okruženja. Nastavni proces čini oblikovanje poticajnih, raznovrsnih aktivnosti pružanjem primjerene odgojno-obrazovne podrške svim učenicima kojima je potrebna podrška u procesima učenja, poučavanja i socijalizacije. Da bi studenti kao budući učitelji kvalitetno kreirali i realizirali inkluzivno okruženje, tj. stekli potrebne kompetencije kad jednom svojim profesionalnim djelovanjem uđu u sustav odgoja i obrazovanja, potrebno ih je tijekom visokoškolskog obrazovanja pripremiti. S obzirom na percepciju i stvorene dojmove studenata učiteljskih studija, cilj ovog rada bio je istražiti kvalitetu inkluzivnog okruženja u hrvatskim osnovnim školama. Rezultati pokazuju da je kompetencije studenata iz područja rada i kreiranja inkluzivnog okruženja u kontekstu fizičkog, socijalnog i pedagoškog aspekta u kojem se ostvaruje učenje potrebno unaprijediti. Iako studenti učiteljskih studija pozitivnom procjenjuju prilagodbu prostora u učionicama za učenike s teškoćama, primjerice učeniku je bila osigurana blizina ploče, položaj u odnosu na izvor svjetlosti i ima dovoljno mjesta za pribor i pomagalo, kao i to da su učitelji dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala, prilagođenu opremu i materijale te su učitelji uz stručne suradnike i ostale djelatnike škole bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama, studenti su također procijenili nedovoljno suradnje i timskog pristupa u školama u planiranju i prilagodbi strategija podrške za učenike s teškoćama. Rezultati također pokazuju da se studenti samoprocjenjuju nedovoljno kompetentnima za pružanje podrške učenicima s teškoćama koju su stekli tijekom studija.

Iz ovakvih rezultata proizlazi da je na našim učiteljskim studijima potrebno uvesti više obveznih kolegija iz područja odgojno-obrazovne inkluzije i kreiranja inkluzivnog okruženja uključujući u povezanosti s većom

zastupljenosti praktičnog rada i metodičkih vježbi s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. No tumačenju ovih rezultata trebati pristupiti s oprezom, bez generaliziranja, i to zbog veličine uzorka i mogućnosti da su ispitanici bili subjektivni pri davanju odgovora, odnosno da su studenti učiteljskih studija imali potrebu dati odgovore koje su smatrali poželjnima u tome trenutku. Iz šireg diskursa gledanja, rezultati ovog istraživanja mogu potaknuti daljnja istraživanja u cilju evaluacije i razvoja studijskih programa i studentskih kompetencija za inkluzivnu praksu, kao i o tome jesu li studenti spremni „biti dovoljno otvorenog uma“ da pravovremeno uočavaju i slušaju različite odgojno-obrazovne potrebe svih učenika. Ako jesu, a ovi rezultati idu tomu u prilog, naša su sveučilišta ključ za pomak u preoblikovanju visokog obrazovanja za promicanje globalne svijesti o različitosti, toleranciji i u kvalitetnom provođenju individualiziranog i diferenciranog učenja i poučavanja.

## Literatura

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Wholeschooling*, 3(1),41-56.
- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. i Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413. Preuzeto s <https://doi.org/10.3390/educsci11080413> (16. 3. 2023.)
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturne raznolikosti*, Izvješće za Hrvatsku. SCIENTER & Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Bjelanović Nimac, T. (2019). Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:185190>. (20. 1. 2022.)
- Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society* (str. 37-46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
- Bouillet, D., 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.
- Bucholz, J. L. i Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4). Preuzeto s <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie> (16. 3. 2023.)
- Cara, M. (2013). Academic and Social Outcomes of Children with SEN in the General Education Classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 90-99.
- Česi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Hrvatski jezik i inkluzivni pristup. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Florian, L. i Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778> (16. 3. 2023.)
- Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole*. Neobjavljen doktorski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Junaidi, A. R., Sunandar, A., Yuwono, J. i Ediyanto, E. (2021). Elementary school teachers' perception of inclusive education in East Java, Indonesia. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(3), 346-355.
- Kreitz-Sandberg, S. (2015). As an Educator You Have to Fix Many Things on Your Own. Teachers Perspectives on Organizing Inclusions in Various Welfare Contexts. In *Rights of Children in the Nordic Welfare States*, G. H. Jacobsen (Ed.), 145-167. [city: København]: NSU Press.
- Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18(1), Sp.Ed., 71-86.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb, Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> (23. 1. 2022.)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb, Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- OECD (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (23. 1. 2022.)
- OECD (2018). *Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (23. 1. 2022.)
- Robertson, S. L. (2021). Global competences and 21st century higher education – And why they matter. *International Journal of Chinese Education*, 10(1), 1-9.

## PERCEPTION OF STUDENTS OF TEACHER STUDIES ON THE QUALITY OF INCLUSIVE ENVIRONMENT IN CROATIAN PRIMARY SCHOOLS

### Abstract

The National Framework Curriculum (2011) in the Republic of Croatia emphasizes the equality of educational opportunities based on social justice and education, which cannot be reduced to any differences. It also emphasizes the operation of educational institutions following socio-cultural values and goals. This presupposes the creation of an inclusive environment that includes the totality of the psychophysical, social and pedagogical context in which learning and teaching take place. In this sense, inclusive education is based on the right to quality education for all students to participate and cooperate with other students according to their abilities, possibilities, and interests. This paper focuses on the importance of creating an inclusive environment and the level of its quality in Croatian primary schools according to the perception of students of the Teacher education study programmes in the Republic of Croatia as important participants in assessing the quality of an inclusive environment, the teaching process, and the work of students with special educational needs. The paper aims to investigate the quality of the inclusive environment in Croatian primary schools concerning the knowledge and impressions created by students of the Teacher education study programme. The sample consists of 156 students enrolled in the 4th and 5th-years of Teacher education study programme from seven universities in the Republic of Croatia (in Osijek, Pula, Rijeka, Slavonski Brod, Split, Zadar, and Zagreb). For the purposes of the research, a questionnaire was constructed for students of the Teacher education study programme on the quality of educational inclusion in Croatian schools. A nonparametric Mann-Whitney U test was used to test the differences between students, given their year of study. The results showed differences in students' perceptions of the quality of the inclusive environment in our primary schools when it comes to implementing support strategies, the representation of professional associates, and their cooperation with teachers in planning and adapting teaching methods for students with disabilities, as well as encouraging students to interact and providing peer support to students with disabilities.

**Keywords:** inclusive environment, primary schools, students with disabilities, teachers, university students