

*Dajana Vinković*<sup>135</sup>

## **INKLUZIVNE KOMPETENCIJE UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI – KORELACIJA SOCIODEMOGRAFSKIH OBILJEŽJA I SAMOPROCJENE INKLUZIVNIH KOMPETENCIJA**

Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper  
UDK: 37.091.321  
DOI: <https://doi.org/10.59014/GFPR8357>

### **Sažetak**

Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema u okviru pedagoškog i društvenog konteksta, ne samo zato što znači mogućnost i obvezu odgojno-obrazovne ustanove da osigura kvalitetno obrazovanje za sve učenike već i da naglasi otvorenost i prihvaćanje različitosti među učenicima kao vlastitog resursa. Nedostatak podrška učiteljima u inkluzivnom procesu i nedovoljno stručno usavršavanje za poučavanje učenika s teškoćama rezultirali su time da velik broj učitelja iskazuje nekompetentnost za individualizaciju nastave, što upućuje na potrebu osiguravanja stručne podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima u osnovnim školama. Učitelji postaju ključni dionici procesa obrazovne inkluzije u školama, s naglaskom na to da nije samo riječ o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, nego i sa svim učenicima s određenim teškoćama. Istraživanje prikazano u ovom radu provedeno je na uzorku od 621 učitelja osnovne škole u Osječko-baranjskoj županiji primjenom anketnog upitnika tijekom školske godine 2020./2021. Rezultati pokazuju, među ostalim, da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji pozitivni, da kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za učenike s teškoćama, ali ističu potrebu za podrškom i dodatnim stručnim usavršavanjima. Svoje inkluzivne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama ocjenjuju razvijenima. Potvrđene su razlike s obzirom na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja. Rezultati ovog istraživanja pružaju vrijedan uvid u međuodnos ispitivanih varijabli i daju smjernice budućih modela izobrazbe i stručnih usavršavanja učitelja u smjeru jačanja inkluzivnih kompetencija učitelja kojima se želi znanstveno i praktično do-

---

135 OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće, [dajana.babli@skole.hr](mailto:dajana.babli@skole.hr)

prinijeti unaprjeđenju mikropedagoške strukture škole i jačanju inkluzivne kulture škole izgradnjom sveobuhvatnog sustava podrške usklađenog s potrebama učenika.

**Ključne riječi:** inkluzija, kompetencije, kultura škole, posebne potrebe, stručno usavršavanje, učitelji

## Uvod

Inkluzivne kompetencije učitelja neophodan su dio istraživačkih aktivnosti u području diferencijalne pedagogije, a u cilju kvalitetnijeg i uspješnijeg unaprjeđivanja nastavnog procesa i pružanja podrške učenicima s posebnim potrebama. Osnovna su načela inkluzivnog odgoja razvojno primjeren i na dijete usmjeren pristup poučavanju jednako dostupan svima, individualizirani proces poučavanja, holistički pristup dječjem razvoju, inkluzivni odgoj i obrazovanje, naglašena uloga obitelji i društvene zajednice te okruženje za učenje koje uvažava osobitosti djeteta (Livazović, 2015). Upravo zbog toga inkluzivni odgoj i obrazovanje premašuje područje diferencijalne pedagogije jer njegov smisao nije samo uključivanje učenika s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već podrazumijeva i neprekidan proces, pozitivnu promjenu, odgoj i obrazovanje za sve, učenje i sudjelovanje u zajednici. Ciljevi koji se danas stavljaju pred suvremenog učitelja jesu, među ostalim, „škola po mjeri učenika“ i suvremeni način poučavanja utemeljen na individualnim razlikama učenika i načelima poštivanja različitosti. Uspješna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri ovisi o učiteljskim kompetencijama za poučavanje u inkluzivnim razredima i njihovim uvjerenjima o tim kompetencijama (Winter, 2006). Rezultati recentnih istraživanja u Hrvatskoj pokazali su da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji relativno pozitivni, kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za učenike s teškoćama, učitelji smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne pretpostavke uključivanja u našim školama, ali ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim stručnim usavršavanjima (Skočić Mihić i sur., 2016; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Inozemna istraživanja potvrđuju da je važan aspekt koji utječe na strukturu stavova učitelja prema inkluziji procjena učitelja o dostupnosti resursa, odnosno podrške (Aktan, 2021; Lopes i Oliveira, 2021; Tonich, 2021; Tona i Shanks, 2017; Kearney i sur., 2016).

Učitelji postaju ključni dionici procesa obrazovne inkluzije u školama, s naglaskom na to da nije riječ samo o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, nego i sa svim učenicima s određenim teškoćama Bouillet (2019) inkluzivno obrazovanje vidi kao obrazovanje koje je usmjereno na djecu, odnosno kao obrazovanje u okviru kojeg odgovornost za kvalitetu i ishode učenja i poučavanja leži na obrazovnim sustavima (Kearney i sur., 2016). Koncept inkluzije kakav danas poznajemo počeo se intenzivno razvijati devedesetih godina prošlog stoljeća. Booth i Ainscow (2002) obrazovnu inkluziju definiraju kao obrazovni proces koji nikad nije u potpunosti dovršen, a uključuje pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti svim učenicima, restrukturiranje školske kulture i prakse kako bi mogla odgovoriti na različitost učenika te prepoznavanje važnosti obrazovne inkluzije kao dijela socijalne inkluzije. Obrazovna je inkluzija, prema Stubbsu (1998), strategija kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili neku drugu teškoću, sudjelovanje u obrazovanju i drugim društvenim događanjima. Pašalić-Kreso (2003, 22) inkluziju u obrazovanju smatra „pedagoško-humanističkim reformskim pokretom koji teži postizanju pune ravnopravnosti svakog učenika te omogućavanja razvoja svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima“. Prema tome, cilj je inkluzivnog obrazovanja nadići prepreke sudjelovanja u učenju svih učenika s naglaskom na jedan kontinuirani proces, pri kojem je zadatak škole angažirati sve sudionike školskog okruženja (Ainscow, 1999). Florian (2000, 13) inkluziju promatra kao „dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba sa teškoćama u sve aspekte života“. Općenito govoreći, postoji ovih šest prihvaćenih načina shvaćanja inkluzije (Livazović, 2018, 10): „inkluzija kao briga o učenicima s posebnim potrebama i drugima koji su kategorizirani kao populacija s posebnim obrazovnim potrebama, inkluzija kao odgovor na mjere disciplinske ekskluzije, inkluzija svih grupa osjetljivih na segregaciju i društvenu isključenost, inkluzija kao razvoj škole za sve, inkluzija kao odgoj i obrazovanje za sve, inkluzija kao načelni pristup obrazovanju i društvu“. U tom procesu, prema Bouillet (2010), najizravnije sudjeluju učitelji koji i sami zahtijevaju posebne programe potpore – od izobrazbe o odgojno-obrazovnim posebnostima pojedinih skupina djece do praktične pomoći u svakodnevnom radu. Svaki učitelj mora posjedovati specifične kompetencije (činjenična i teorijska znanja),

vještine (spoznajne, psihomotorne i socijalne) i samostalnost i odgovornost u radu (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama jesu „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2008 prema Bouillet 2010, 269). Mamić (2012) ističe sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju: sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju i znanje o prilagodabama u radu s djecom s teškoćama te izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Ista autorica navodi i kompetencije kao što su sposobnost zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative i opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama). Prema Hofman i Kilimo (2014), ove tri vrste čimbenika imaju velik utjecaj na stavove učitelja prema obrazovnoj inkluziji: razina obrazovanja, obuke i iskustva, vrsta teškoće i dostupnost materijalnih resursa i podrške. Razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva u pozitivnoj je korelaciji sa stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da se učitelji koji se dodatno obrazuju za poučavanje učenika s teškoćama osjećaju dovoljno sigurno za uključivanje tih učenika u svoj razred. Imaju općenito više pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis, Norwich, 2002), a oni učitelji koji imaju značajno iskustvo u podučavanju djece s teškoćama u razvoju pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od njihovih kolega s manje iskustva (Avramidis i Kalyva, 2007; Avramidis i sur., 2000).

## Metodologija istraživanja

### *Cilj i problem istraživanja*

Cilj je istraživanja na temelju teorijskih postavki i empirijskog istraživanja ispitati razinu inkluzivnih kompetencija učitelja, njihove stavove o inkluziji učenika s teškoćama, uvažavajući sociodemografska obilježja i iskustvo inkluzivnog rada učitelja.

Problem istraživanja usmjeren je na opisivanje važnosti sociodemografskih obilježja i iskustva inkluzivnog rada učitelja u kontekstu inkluzivnih kompetencija, s posebnim naglaskom na njihovu povezanost s kvalitetom stručnog usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama.

### *Hipoteze*

Na temelju postavljenog cilja i problema istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

**H1:** Očekuju se pozitivni stavovi učitelja osnovne škole o inkluziji učenika s teškoćama

**H2:** Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivnih kompetencija učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja i iskustvo inkluzivnog rada učitelja

**H3:** Očekuje se značajna povezanost inkluzivnih kompetencija učitelja i stručnih usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama.

### *Ispitanici*

Ispitanike ovog istraživanja čine učitelji razredne i predmetne nastave u osnovnim školama Osječko-baranjske županije. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 621 učitelja u 18 osnovnih škola Osječko-baranjske županije (Osijek, Beli Manastir, Đakovo, Našice, Donji Miholjac, Belišće, Valpovo). Izbor uzorka bio je prigodni, odnosno odabrane su one osnovne škole koje su imale najveći broj zaposlenih učitelja. Takvim uzorkom obuhvaćeno je 26,35% ukupne populacije učitelja osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Spolna struktura ispitanika pokazuje da je 83,9% ispitanika ženskog spola (N = 521), a 15,1% (N = 94) ispitanika

muškog spola. Ukupno 39,5% učitelja (N = 245) radi u razrednoj nastavi, a 58,9% učitelja (N = 366) u predmetnoj nastavi. Istraživanje su odobrili Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Agencija za odgoj i obrazovanje.

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno u prvom polugodištu školske godine 2020./2021. od listopada do prosinca 2020. u osnovnim školama Osječko-baranjske županije putem otisnutih anketnih upitnika. Sudionici istraživanja upoznati su s ciljem i zadacima istraživanja te im je dana uputa o načinu ispunjavanja anketnih upitnika. Dobiveni podaci obrađeni su uz pomoć statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS) postupcima deskriptivne statistike i inferencijalne statistike uz primjenu t-testa za nezavisne uzorke, testa ANOVA i korelacijske analize.

### *Instrument*

Prvi dio anketnog upitnika za učitelje odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika. Sastojao se od 14 čestica u formi pitanja ili tvrdnji koje su se odnosile na dob, spol, stručnu spremu, područje rada, radni staž, zvanje, pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama, iskustvo rada s učenicima s teškoćama, izrađen individualizirani program rada. Ostali instrumenti u upitniku konstruirani su u obliku Likertove ljestvice pri čemu viši rezultati upućuju na veću izraženost pojedinog konstrukta i izraženi su kao prosječna vrijednost procjena na svim česticama pripadajuće ljestvice. Ljestvica samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja konstruirana je za potrebe ovog istraživanja prema relevantnoj literaturi i sadrži 27 tvrdnji za koje su učitelji odgovarali na petostupanjskoj ljestvici Likertova tipa od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem. Čestice koje su sačinjavaju kombinirane su prema nekoliko izvora (Vinković, 2021; Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014; Rudelić i sur., 2013; Mamić, 2012; Skočić Mihić, 2011; Bouillet, 2011). Ljestvica se sastoji od ova dva faktora: stav učitelja o inkluziji i samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja. Pouzdanost prvog faktora iznosila je  $\alpha = 0,94$ , a drugog  $\alpha = 0,89$  što upućuje na visoku pouzdanost oba konstruirana faktora. Kvaliteta izobrazbe tijekom dodiplomskog/diplomskog studija i kvaliteta stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama ispitana je na ljestvici od 8 tvrdnji prilagođenih prema Mamić (2012).

## Rezultati

Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji postižu prosječne rezultate koji blago tendiraju k višim, odnosno učitelji smatraju da su njihove inkluzivne kompetencije razvijene i imaju pozitivne stavove o inkluziji. Najviše su vrijednosti na varijablama koje opisuju sposobnost za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama ( $M = 3,92$ ), poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima ( $M = 3,89$ ), kao i samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama ( $M = 3,75$ ).

Najniže aritmetičke sredine rezultata na varijablama su koje opisuju poznavanje ( $M = 2,73$ ) i primjenu ( $M = 2,74$ ) kreativne terapije u radu s učenicima s teškoćama, kao i slaganje s tvrdnjom da većina učenika s teškoćama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu ( $M = 2,71$ ). Kako bi se ispitale razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja i iskustvo inkluzivnog rada, primijenjen je t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani posebno za faktor *Stav učitelja o inkluziji* i faktor *Samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja*. Spol, stručna sprema, područje rada i zvanje učitelja nisu se pokazali statistički značajnima ( $p > .05$ ).

Tablica 1. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na dob

Varijabla	Dob	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	Mlađe dobi (20 – 29)	63	3.56	.66	3.21*
	Srednje dobi (30 – 49)	339	3.43	.67	
	Starije dobi (50 – 60 i više)	214	3.57	.73	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Mlađe dobi (20 – 29)	63	3.51	.64	4.01*
	Srednje dobi (30 – 49)	339	3.24	.63	
	Starije dobi (50 – 60 i više)	214	3.28	.78	

Bilješka: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

U cilju usporedbe ispitanika s obzirom na dob, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla dobi rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici u dobi od 20 do 29 godina svrstani u mlađe, ispitanici u dobi od 30 do 49 godina u ispitanike srednje dobi, a ispitanici u dobi od 50 do 60 godina i više u one starije dobi. Utvrđene su razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različite dobi [ $F(2,613) = 3,213$ ;  $p < .05$ ]. Kako bi se ispitalo među kojim kategorijama ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja srednje dobi i učitelja starije dobi ( $p < .05$ ). Učitelji srednje dobi imaju negativnije stavove o inkluziji od učitelja starije dobi. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija među ispitanicima različite dobi [ $F(2,613) = 4.019$ ;  $p < .01$ ]. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja mlađe dobi i učitelja srednje dobi ( $p < .05$ ). Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja srednje dobi.

*Tablica 2. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na radno iskustvo*

Varijabla	Radno iskustvo	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	Manje (0 – 5)	93	3.63	.65	2.08
	Srednje (6 – 20)	228	3.46	.64	
	Veliko (21 – 30 i više)	298	3.48	.72	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Manje (0 – 5)	93	3.46	.64	3.65*
	Srednje (6 – 20)	228	3.26	.67	
	Veliko (21 – 30 i više)	298	3.25	.71	

*Bilješka: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$*

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na radno iskustvo, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla radnog iskustva rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici s iskustvom od 0



do 5 godina svrstani u skupinu manjeg radnog iskustva, ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 20 godina u skupinu srednjeg radnog iskustva, a ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 21 do 30 godina i više svrstani u skupinu velikog radnog iskustva. Jednosmjernom analizom varijance nisu utvrđene razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različitog radnog iskustva [ $F(2,616) = 2.084; p > .05$ ]. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija među ispitanicima različitog radnog iskustva [ $F(2,616) = 3.652; p < .05$ ]. Kako bi se ispitalo među kojim kategorijama ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom ( $p < .05$ ) te između učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja s velikim radnim iskustvom ( $p < .05$ ). Učitelji s manjim radnim iskustvom značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja sa srednjim radnim iskustvom i učitelja s velikim radnim iskustvom.

Tablica 3. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na pomoć stručnjaka

Varijabla	Pomoć stručnjaka	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	S pomoći	491	3.52	.66	2.02*
	Bez pomoći	130	3.38	.76	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	S pomoći	491	3.31	.66	2.15*
	Bez pomoći	130	3.17	.77	

Bilješka: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama,  $t(619) = 2.02, p < .05$ . Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama svoje inkluzivne kompetencije procjenjuju značajno razvijenijima od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s teškoćama,  $t(619) = 2.15, p < .05$ .

Tablica 4. Razlike u inkluzivnim kompetencijama učitelja s obzirom na iskustvo rada s učenicima s teškoćama

Varijabla	Iskustvo u radu s učenicima	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	S iskustvom	97	3.69	.68	3.16**
	Bez iskustva	522	3.45	.69	
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	S iskustvom	97	3.05	.65	-3.58**
	Bez iskustva	522	3.33	.69	

Bilješka: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu,  $t(617) = 3.16$ ,  $p < .01$ . Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu procjenjuju svoje inkluzivne socijalno-pedagoške kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu,  $t(617) = -3.58$ ,  $p < .01$ .

Tablica 5. Korelacijska analiza inkluzivnih kompetencija učitelja i stručnog usavršavanja

Varijabla		Stav učitelja o inkluziji	Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	Stručno usavršavanje
Stav učitelja o inkluziji	r	-	,43***	,43***
	N	601	589	601
Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja	r	,43***	-	,34***
	N	589	606	606
Stručno usavršavanje	r	,43***	,34***	-
	N	601	606	620

Bilješka: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Kako bi se ispitala povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama i stava učitelja prema inkluziji i samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja, primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Postoji značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja

za rad s učenicima s teškoćama i stava učitelja o inkluziji ( $r = .43$ ;  $p < .01$ ). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, imaju pozitivnije stavove o inkluziji i obrnuto. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama, i samoprocjene razvijenosti inkluzivnih kompetencija ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih kompetencija i obrnuto.

## Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da razlike u stavu učitelja prema inkluziji nisu potvrđene s obzirom na spol, radno iskustvo, stručnu spremu, područje rada i napredovanje u struci, dok su za dob i pomoć stručnjaka utvrđene razlike. Neka istraživanja upućuju na činjenicu kako razina stručne spreme bitno utječe na stavove učitelja o inkluziji (Ridarick i Ringlaben, 2013). No u istraživanju u Hrvatskoj ne nalazimo statistički značajne razlike među učiteljima s obzirom na njihovu stručnu spremu. U istraživanju Avaramidis i sur. (2000) pronađena je razlika u stavovima između odgojitelja i učitelja s duljim, odnosno kraćim radnim iskustvom te su oni ispitanici koji su imali prethodno iskustvo rada u inkluzivnim skupinama iskazivali pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Batsiou i sur. (2008) u svojem istraživanju pak zaključuju da je radno iskustvo snažan prediktor stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o inkluziji. Neka istraživanja upućuju na to da učitelji s manje radnog staža i mlađi učitelji uglavnom imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od starijih učitelja s više radnog iskustva staža (Skočić Mihić i sur., 2016 prema Martan, 2018). Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih kompetencija učitelja s obzirom na dob, radno iskustvo, iskustvo rada u posebnom odjelu, pomoć stručnjaka. Razlike su uočene među ispitanicima različite dobi. Učitelji mlađe dobi naime značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja srednje dobi. Utvrđene su i razlike između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji to iskustvo nemaju. Učitelji koji

imaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama procjenjuju svoje inkluzivne kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s teškoćama u posebnom razrednom odjelu. Rezultati istraživanja (Bukvić, 2014) pokazuju kako 70% ispitanih učitelja iz Varaždinske županije procjenjuje da nema nikakvog znanja ili da ima vrlo malo znanja o poučavanju učenika s teškoćama i da mlađi učitelji bolje procjenjuju svoje kompetencije. Mnoga istraživanja upućuju na važnost osposobljavanja učitelja u području inkluzivne pedagogije, zatim važnost njihovih stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, radnom iskustvu u inkluzivnom okruženju i povezanost navedenog s kvalitetom primjene inkluzije u praksi (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Bouillet, Bukvić, 2015; Bouillet, 2011; Ljubić, Kiš Glavaš, 2003) čiji su rezultati pokazali da se učitelji za vrijeme studija pripremaju za rad u homogenim razredima, dok se u praksi susreću s drugačijim, heterogenim skupinama učenika. Procjenjujući vlastite kompetencije za rad s učenicima s teškoćama, učitelji su istaknuli da se ne osjećaju dovoljno kompetentno, dok studenti nastavnčkih studija ne poznaju u dovoljnoj mjeri strategije rada, metode i oblike prilagodbe sadržaja s učenicima s različitim teškoćama u redovitim školama.

## Zaključak

Da bi učitelji ostvarili kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje u najboljem interesu svakog djeteta, neophodno im je pomoći i podržati ih u tom procesu. To podrazumijeva inicijalno obrazovanje usmjereno na kompetencije, stručno usavršavanje u skladu s obrazovnim potrebama učenika, podršku i pomoć stručnih suradnika, menadžmenta škole, roditelja, akademske zajednice, dostupnost resursa iz zajednice. Da bi se učenik uspješno uključio u redoviti odgojno-obrazovni sustav, učitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije. Pri tome učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s teškoćama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te omogućuje doživljaj uspjeha. Prema tome, osnovni preduvjet i posljedica inkluzije jest promjena stavova, vrijednosti i ponašanja prema učenicima s teškoćama, i to međusobnim kontaktom i djelovanjem, pozitivnim iskustvima i učenjem jednih od drugih. Upravo Pintarić Mlinar i Romstein (2017) naglašavaju važnost korištenja znanstveno utemeljenih pristupa u

radu s učenicima s teškoćama i kao kritiku navode nedostatak zakonski definirane obveze učitelja da se o njima usavršavaju. Potrebno je stoga na razini svake ustanove identificirati potrebe i stvarati planove za njihovu realizaciju, kao i prepoznati obvezatnost stručnog usavršavanja učitelja (Martan, 2018). Inkluzivno poučavanje zahtijeva od učitelja oblikovanje takvih uvjeta, materijala i metoda koji će svakom učeniku, bez obzira na postojanje teškoća ili darovitosti, omogućiti i olakšati učenje i stvoriti ozračje ravnopravnosti, tolerancije, uključivosti i jednakih mogućnosti.

## Literatura

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
- Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6, 1, 29-50. doi:10.29333/aje.2021.613a
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 2, 191-211.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturne raznolikosti*. Bologna: ETF.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 2, 201-219.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Brčić Karamatić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8, 2, 323-340.

- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2, 3, 1585-1590.
- Florian, L. (2000). Inclusive Practice: What, Why and How? U: Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (ur.), *Promoting Inclusive Practice* (str. 90-104). London and New York: Routledge Falmer.
- Hofman, R., H., Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1, 2, 177-198.
- Kearney, W., Smith, P., Maikac, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: an empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational psychology in practice*, 32,3,310-320. doi.10.1080/02667363.2016.1173015.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 5, 233-247.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
- Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20, 2, 47-58.
- Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11, 2, 479-497.
- Lopes, J. L., Oliveira, C. R. (2021). Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions and Instructional Efficacy. *Education Sciences*, 11, 169, 2-15. doi.10.3390/educsci11040169
- Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 2, 129-136.
- Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67, 2, 265-285.

- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U: A. Pašalić-Kreso (ur.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2-25). Sarajevo: TEPD-Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta.
- Pintarić Mlinar, Lj., Romstein, K. (2017). Znanstveno utemeljena rehabilitacijska praksa i zakonsko uređenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U: Z. Bukvić (ur.), *Suvremena edukacijska i rehabilitacijska praksa u kontekstu znanstveno utemeljenih pristupa* (str. 47-48). Zadar: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.
- Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. *The Lynchburg College Journal of Special Education*, 8, 10, 1-22.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154, 1-2, 131-148.
- Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Stubbs, S. (1998). What is inclusive education? Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET). URL: [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/whatsit.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatsit.shtml)
- Tona, A. M., Shanks, R.. (2017). The Importance of Environment for Teacher Professional Learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40, 1, 91-109. doi:10.1080/02619768.2016.1251899
- Tonich, T. (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12, 1, 47-75.
- Vinković, D. (2021). Inkluzivne socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi (doktorski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21, 2, 85-91.

## INCLUSIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: CORRELATION BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SELF-ASSESSMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES

### Abstract

The implementation of inclusive education is an important topic for the pedagogical and social contexts, not only because it implies the possibility and obligation of the educational institution to provide quality education for all students, but also because it emphasizes openness and acceptance of diversity among students as its resource. Insufficient support for teachers in the inclusive process and insufficient professional development concerning teaching students with special needs have resulted in a large number of teachers showing incompetence in individualised teaching, which indicates the need to provide professional support to educators in primary schools. Teachers play a key role in the process of educational inclusion in schools, not just in working with students with disabilities but also with all students with special educational needs. The research was conducted by using a questionnaire during the school year 2020/2021 on a sample of 621 primary school teachers in Osijek-Baranja County. The results show that teachers' attitudes towards educational inclusion are positive. Teachers are aware of the benefits of educational inclusion for students with special needs, but they emphasize the need for support and additional professional development. They assess their inclusive competencies as well-developed. There are differences concerning socio-demographic characteristics, experience of inclusive work, and teachers' professional development. The results of this research provide valuable insight into the correlation of the examined variables as well as guidelines for future models of teacher education and professional development in the direction of strengthening inclusive teacher competencies, which aim to contribute scientifically and practically to the improvement of the micro-pedagogical structure of the school and the strengthening of the inclusive school culture through the construction of a comprehensive support system concerning the student's needs.

**Keywords:** inclusion, competencies, school culture, special needs, professional development, teachers.