

Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu

UDK: 37-051(497.5)

376

Prethodno priopćenje

Lucija Šimek,
mag. paed.
OŠ Tužno
Varaždinska ulica 16, Tužno
lucija.habulin@skole.hr

prof. dr. sc.
Jasminka Ledić
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za pedagogiju
Sveučilišna Avenija 4, Rijeka
jledic@ffri.hr

izv. prof.
Tamara Martinac Dorčić
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za psihologiju
Sveučilišna Avenija 4, Rijeka
tamaramd@ffri.uniri.hr

Sažetak

Rezultati istraživanja upućuju da se pedagozi, nastavnici i odgojitelji ne percipiraju kao dovoljno kompetentni za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnom okruženju. Temeljem toga, u ovom se istraživanju krenulo od pretpostavke da školski pedagozi procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu. Cilj je istraživanja bio utvrditi percepciju pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Opću kompetentnost za inkluzivnu praksu ispitanici su procijenili relativno visoko, a kada je riječ o konkretnim teškoćama onda se procjena kompetentnosti smanjuje. Pedagozi se najviše kompetentnima smatraju za odgojno-obrazovni rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, dok najmanju kompetentnost procjenjuju za odgojno-obrazovni rad s učenicima s oštećenjem sluha i s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzija, kompetencija, pedagog, škola

Uvod

Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju¹, mijenjao se tijekom prošlosti, počevši od diskriminacije i segregacije do konačnog prihvaćanja i uključivanja djece s teškoćama u razvoj u društvo i odgojno-obrazovni sustav. Djeca s teškoćama u razvoju najprije su pohađala škole s posebnim programima, no danas se, u sve više u zemalja svijeta, tako i u Hrvatskoj, govori o potpunom uključivanju djece s teškoćama u razvoj u redovni odgojno-obrazovni sustav, odnosno o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Tako redovne škole postaju inkluzivne škole, odnosno mjesto gdje svatko pripada te se među vršnjacima i drugim članovima škole osjeća prihvaćeno i podržano (Stainback i Stainback, 1990, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013). Također, inkluzivna škola podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima učenici s teškoćama u razvoju uče sa svim drugim učenicima. U takvoj se školi uvažavaju različitosti te se primjenjuju strategije poučavanja koje odgovaraju posebnostima svakog učenika (Ivančić i Stančić, 2013).

Procesu inkluzije prethodio je proces integracije koji svoje temelje pronalazi u medicinskom modelu te se i danas primjenjuje u mnogim školama. Često se riječ inkluzija i integracija koriste kao sinonimi, međutim temeljni smisao ovih dvaju procesa potpuno je različit. Iako oba procesa podrazumijevaju uključivanje djece s teškoćama u razvoj u redovan sustav odgoja i obrazovanja, integracija se odnosi na „ići u školu“, dok se inkluzija odnosi na „sudjelovati u školi“ (Miles, 2000, prema Cerić, 2004). Također, „(...) integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava“ (Zrlić i Brzoja 2013, 147). Nadalje, razlika integracije i inkluzije vidi se u tome što se integracija shvaća kao vrijeme i mjesto koje učenici s teškoćama u razvoju provode s ostalim učenicima bez teškoća, dok inkluzija podrazumijeva potpuno zajedništvo i pripadanje (Bratković i Teodorović, 2003). Kavkler (2004, prema Cerić, 2004) napominje da se kod termina integracija i inkluzija ne radi samo o jednostavnoj zamjeni termina integracija, terminom inkluzija već je riječ o drugačijim konceptima odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju. Pritom objašnjava da integracija najčešće znači smještaj djece s teškoćama u razvoj u redovne odgojno-obrazovne ustanove, dok inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva (Igrić i sur., 2015). Nadalje, kao što je spomenuto, integracija se temelji na medicinskom modelu, prema kojem je naglasak na teškoći djeteta, ono se vidi kao problem, stoga, da bi

¹ Djeca s teškoćama u razvoju jesu „(...)ona koja uslijed oštećenja nekih organa ili funkcija imaju osim općih, zajedničkih svoj djeci, i posebne (re)habilitacijske i odgojno-obrazovne potrebe(...)“ (Stančić, 1985, 37)

se uklopilo u redovnu školu, to se dijete mora mijenjati. Nasuprot tome, obrazovna inkluzija (temelj u socijalnom modelu), probleme vidi u obrazovnom sustavu, a ne u samom učeniku, odnosno djetetu s teškoćama u razvoju. Također, „(...) ona polazi od temeljnog načela da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi“ (Snow, 1991, prema Bratković i Teodorović, 2003:87). Na neki je način inkluzija tzv. nado-gradnja integraciji, tj. nadređeni pojam koji se vraća izvornom smislu integracije (Hall, 1993, prema Mišić, 1995).

Riječi *inkluzija* se u rječniku hrvatskog jezika definira kao stanje uključenosti, uključanje, sadržavanje, obuhvaćanje, tj. *inkluzivno* jest ono što je uključeno, obuhvaćeno, sadržano u nečemu.² Inkluzivno se obrazovanje može shvatiti na više načina, odnosno ono se može povezati s mišljenjem da je to samo integracija djece s teškoćama u razvoju među djecu bez teškoća u redovnim školama ili primjerice da je inkluzivno obrazovanje načelo ostvarivanja obrazovanja za sve, tj. da obrazovni sustavi koriste raznolikost s ciljem izgradnje demokratskog i pravednog društva (Aceto, 2008, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Općenito, inkluzivno se obrazovanje može sagledati kao obrazovanje koje „(...) odgovara potrebama sve djece, što znači da uvažava specifičnosti njihova razvojnog statusa, kulture i drugih relevantnih obilježja“ (Bouillet, 2019, 11). Kroz socijalni model³, odnosno inkluziju naglasak se s teškoća djeteta premješta na društvo, odnosno odgojno-obrazovni sustav, s ciljem njegove promjene i prilagodbe da bi se mogle zadovoljiti (posebne) potrebe svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosno da bi se ostvarila ideja inkluzivne pedagogije. Inkluzija pritom ne znači da se svi ljudi trebaju izjednačiti već da se uvažava različitost svakog pojedinca (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Bouillet (2019) inkluzivno obrazovanje vidi kao obrazovanje koje je usmjereno djeci, odnosno kao obrazovanje u kojem odgovornost za kvalitetu i ishode učenja i poučavanja leži na obrazovnim sustavima. Sukladno tome i inkluzivni se odgojno-obrazovni sustav temelji na holističkom pristupu, tj. on nastoji promatrati svakog učenika kao cjelovitu osobu, sa svim njegovim potrebama, uključujući i obrazovne potrebe. Također, holistički pristup naglašava i važnost kako osobne tako i kolektivne odgovornosti, suradnički odnos svih dionika koji sudjeluju u procesu inkluzije kao i koordinirani rad (Bratković i Teodorović, 2003). Sukladno tome, proces inklu-

² Hrvatski jezični portal: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>. (4. 5. 2018.)

³ Socijalni model predstavlja suvremeni pristup djeci s teškoćama u razvoju. Primjena tog modela započinje 90-ih godina te on predstavlja temelj za proces inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav. Prema socijalnom modelu na djecu s teškoćama u razvoju ne gleda se kao na problem već se položaj i diskriminacija pripisuje društvu, odnosno osnovni se problem vidi u odnosu društva prema njima (Zrilić i Brzoja, 2013).

zije povezuje se s praksom uključivanja svih učenika u redovni odgojno-obrazovni sustav da bi se zadovoljile njihove temeljne potrebe, odnosno „(...) bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi se na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na načelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih šansi za svu djecu“ (Bouillet, 2011, 324). Često se inkluzija shvaća isključivo kao „problem“ odgojno-obrazovnog sustava, ali ono što inkluzija jest zapravo nadilazi mogućnosti koje odgojno-obrazovne institucije imaju. Međutim, bez odgojno-obrazovnih institucija proces inkluzije gotovo je nezamisliv jer „(...) podrazumijeva specifičnu teorijsku i praktičnu paradigmu koja osigurava uključivanje svih osoba u nekom društvu, pri čemu su različitosti pravilo, a ne izuzetak (Jones i sur., 2006, prema Bouillet, 2011, str. 324). Također, inkluziju ne mogu ostvariti zakoni sami po sebi već je za uspješnu inkluziju potrebna promjena srca i stavova ljudi oko nas (Igrić i sur., 2015).

Kada se govori o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, mnogi najčešće pomisle da su „sudionici inkluzije“ nastavnik i učenik. Međutim, ovakvo percipiranje inkluzije sugerira da je važnost inkluzije isključivo u nastavi i učenju, odnosno usvajanju gradiva. Pritom se najčešće zaboravlja da je osnovni cilj inkluzije zapravo socijalna inkluzija. Stoga učenici s teškoćama u razvoju, koji su dio redovne škole, te njihovi nastavnici, ne mogu „živjeti život škole samostalno i izolirano od ostalih“ (Zrilić, 2012, 94). Dakle, za kvalitetnu inkluziju važno je djelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, učenika, roditelja učenika, nastavnika, lokalne zajednice itd. (Stančić, 1985). Naročito, u čitavom je procesu, nezaobilazna uloga pedagoga koja je prepoznatljiva u svim segmentima života u školi (Zrilić, 2012). Prema spomenutoj autorici aktivnosti u kojima pedagog sudjeluje kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju jesu mnogobrojne. Naime, on koordinira timskim radom, inicira individualni rad s učenicima i njihovim roditeljima, organizira pedagoške radionice u razrednim odjelima te na roditeljskim sastancima, participira u kreiranju kulture škole, uključen je u izradu individualiziranog programa, evaluaciju programa itd. Također, značajnije uloge pedagoga u procesu inkluzije su sudjelovanje u postupku opservacije, organiziranje izvannastavnih aktivnosti, radionica, druženja, suradnja s roditeljima i sl. (Zrilić, 2012). Pritom su kompetencije⁴ pedagoga (i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika) za rad s djecom s teškoćama u razvoju jedan od temeljnih čimbenika u provedbi uspješne inkluzije, tj. „kompetencije odgojitelja i učitelja, njihova ukupna spremnost za primjenu novijih pristupa

⁴ „(...) (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013, 39–40).

u obrazovanju djece različitih razvojnih razina i mogućnosti, smatraju se iznimno važnim za osiguravanje promjena u inkluzivnoj praksi“ (Freire i Cesar, 2003, prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015, 543). Kompetencije koje se spominju za rad u inkluzivnoj praksi jesu: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine i poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju te drugih teškoća socijalne integracije. Nadalje, kao važne kompetencije još se navode i sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikula, poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad i suradnju (Bouillet, 2010). 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. Također, spomenuta 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).

Većina domaćih i međunarodnih istraživanja o iskustvu rada i kompetencijama za inkluzivnu praksu provedena je s nastavnicima ili odgojiteljima. Neka od istraživanja (Zrilić i Brzoja, 2013; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016) koja su se prvenstveno bavila stavovima nastavnika, ravnatelja i odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav obuhvatila su i pitanje procjene kompetentnosti nastavnika (ravnatelja i odgojitelja) za rad u inkluzivnoj praksi. Rezultati su pokazali da se nastavnici najčešće ne osjećaju dovoljno spremnima, odnosno kompetentnima za inkluzivnu praksu te da im obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pružilo mogućnost razvoja tih kompetencija. Također, postoje istraživanja koja su se većim dijelom fokusirala upravo na kompetentnost za inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011; Skočić Mihić, 2011; Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013; Skočić Mihić, Lončarić i Kolombo, 2014). Rezultati tih istraživanja također su pokazali da nastavnici nisu sigurni u svoja stručna znanja, odnosno kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj

školi. Sukladno ovim rezultatima, rezultati istraživanja provedeni s pomoćnicima u nastavi pokazuju da su pomoćnici u nastavi svjesni nedostataka profesionalne kompetencije (Drandić, 2017).

Istraživanja o kompetencijama pedagoga za inkluzivnu praksu su malobrojna. To potvrđuju i Kostović, Milutinović i Zuković (2011) koji navode da usprkos činjenici da pedagozi u osnovnim i srednjim školama aktivno sudjeluju u procesu implementacije odgojno-obrazovne inkluzije, izostaju istraživanja kojima se pitaju njihovi stavovi prema inkluziji ili analiza dosadašnjeg iskustava rada u inkluzivnom okruženju. Jedno od malobrojnih istraživanja čiji je ciljani uzorak bila populacija školskih pedagoga, proveli su Kostović, Zuković i Borovica (2011) u Srbiji. Oni su kroz svoje istraživanje nastojali ispitati mišljenje pedagoga o pozitivnim i negativnim stranama inkluzije, kakva su njihova dosadašnja iskustva u procesu inkluzije te što vide kao prepreke za realizaciju odgojno-obrazovne inkluzije. Također, pedagozi su u istraživanju procjenjivali vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu. Rezultati istraživanja pokazali su da većina pedagoga ima pozitivan stav prema inkluzivnoj praksi, no pritom ističu teškoće koje postoje za njezinu realizaciju. Iako je dakle većina pedagoga iskazalo pozitivno mišljenje o inkluziji, također je i značajan broj njih relativno skeptičan spram procesa inkluzije zbog uvjeta rada, upitne kompetentnosti dionika odgojno-obrazovnog procesa (prije svega nastavnika), zakonske regulative i dr. Kada je riječ o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu, pedagozi se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju, međutim ističu da su spremni stručno se usavršavati te pružiti potporu procesu inkluzije da bi se ostvario na kvalitetan način (Kostović i sur., 2011). Nadalje, prema istraživanju Ledić, Staničić i Turk (2013) kojim se ispitala procjena važnosti pojedinih kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, pedagozi su kompetenciju *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju* ocijenili kao vrlo važnu ($M = 4,43$; $SD = 0,72$). Međutim, doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju tom kompetencijom procijenili su relativno slabim ($M = 2,75$; $SD = 1,18$), dok je nešto viši doprinos stručnog usavršavanja ($M = 3,58$; $SD = 1,01$).

Na temelju prikazane analize odgojno-obrazovne inkluzije i uloge pedagoga u odgojno-obrazovnom procesu te rezultata istraživanja o kompetencijama za inkluzivnu praksu, može se uočiti ne samo važnost kompetencija pedagoga za inkluzivnu praksu već i nedostatak istraživanja na tu temu. Stoga će u nastavku rada biti prikazani rezultati istraživanja provedenoga sa školskim pedagozima zaposlenima u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske čiji je cilj bio utvrditi percepciju pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama o vlastitoj kompe-

tentnosti za inkluzivnu praksu. Unutar navedenog cilja istraživanja postavljeni su sljedeći zadaci:

- ispitati i analizirati (samo)percepciju kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu,
- ispitati i analizirati razlike u (samo)percepciji kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu temeljem definiranih nezavisnih varijabli (spol, dob, sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije, županija zaposlenja, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, sastav stručne službe u školi),
- ispitati i analizirati (samo)percepciju kompetentnosti ispitanika za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju.

Temeljem rezultata istraživanja s nastavnicima, odgojiteljima, ravnateljima i pedagogima koja su pokazala da navedeni dionici uglavnom ističu nedovoljnu kompetentnost za kvalitetnu primjenu inkluzije u praksi (Bouillet, 2008; Florian, Young i Rouse, 2010; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Paterson, 2010; Spratt i Florian, 2013) u radu se polazi od hipoteze da školski pedagozi procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu.

Metoda

Uzorak istraživanja

Poziv za sudjelovanje u istraživanju bio je upućen cjelokupnoj populaciji školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj (svi pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske, ukupno 1154 školska pedagoga), a u istraživanju je sudjelovao prigodni uzorak onih školskih pedagoga koji su se odazvali pozivu, odnosno ispunili mrežnu anketu.⁵ U istraživanju je ukupno sudjelovalo 335 školskih pedagoga. Većina je ispitanika ženskog spola (90,4 %). U osnovnim je školama zaposleno 245 (73,1 %), a u srednjim školama 90 (26,9 %) ispitanika. U odnosu na ukupan broj školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj (1154), u istraživanju je sudjelovalo 29,03 % od ukupnog broja zaposlenih školskih pedagoga (broj školskih pedagoga koji su sudjelovali u istraživanju jedan je od pokazatelja (ne)spremnosti na

⁵ Poziv na sudjelovanje u istraživanju poslan je sveukupno tri puta. U prvom ciklusu (19. ožujka do 10. travnja 2018. godine) poslana je prva zamolba za sudjelovanje u istraživanju. Sljedeći ciklus prikupljanja podataka bio je od 10. travnja do 25. travnja 2018. godine (poslana ponovna zamolba/podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju). U trećem ciklusu (od 25. travnja do 11. svibnja 2018. godine) poslana je druga zamolba/podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju.

anketiranje).⁶ Prosječna dob sudionika je 43 godine (SD = 12,21), s rasponom dobi od 24 do 65 godina. Ispitanici u prosjeku imaju oko 16 godina radnog iskustva (SD = 12,18).

Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja razvijen je instrument – mrežni (*online*) anketni upitnik. Kratak opis istraživanja i poziv za sudjelovanje ispitanici su dobili u poruci elektroničke pošte u kojoj je bila i poveznica za pristup upitniku.

Upitnik se sastojao od sljedećih dijelova:

- I. Opći podaci o ispitaniku/ci
- II. Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu
- III. Kompetentnost pedagoga s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju

Prvi su dio upitnika činili podaci o ispitanicima i ustanovama zaposlenja (spol, dob, sveučilište završetka studija pedagogije, županija zaposlenja, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju, sastav stručne službe u školi).

Drugi dio upitnika činile su 23 čestice vezane uz kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu. Ispitanici su Likertovom skalom (od 1 do 5) procjenjivali stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama, odnosno vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu. Tvrdnje vezane za kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu definirane su temeljem pet skupina kompetencija pedagoga (osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske) (Ledić i sur., 2013), na temelju ranije konstruiranih upitnika kojima su se ispitivale kompetencije nastavnika i odgojitelja (Bouillet, 2011; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Mamić, 2012; Rudelić i sur., 2013) te na temelju kompetencija za inkluzivnu praksu koje se spominju u literaturi (Bouillet, 2010). Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz kosokutnu (Oblimin) metodu rotacije. Rezultati faktorske analize ukazuju na jednofaktorsku strukturu (objašnjeno je 51,46 % varijance). Dobiveni podaci o pouzdanosti (Cronbach's alpha iznosi 0,96) opravdavaju korištenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere kompetencija za inkluziju. Deskriptivni podaci ove skale prikazani su u Tablici 1.

⁶ Problem mrežnih (*online*) anketa je upravo u pristranosti zbog selektivnog odaziva. Nije rijetkost da na primjerice poštansku anketu odgovori manje od četvrtine ispitanika (Milas, 2005), a odaziv na mrežne (*online*) ankete može biti i manji (Saleh i Bista, 2017).

Tablica 1. Deskriptivni podaci skale kompetencije za inkluziju

Kompetencije za inkluziju	M	SD	Raspon	Broj čestica	Cronbach's alpha
	88,75	14,36	36-115	23	0,96

Treći dio upitnika sastojao se od 10 čestica. Ispitanici su na Likertovoj skali (od 1 do 5) trebali procijeniti u kojoj se mjeri smatraju kompetentnima za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju (oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije, specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji iz autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje, poremećaji u ponašanju i poremećaji u emocionalnom doživljavanju).

Postupak

Proces prikupljanja podataka trajao je od 19. ožujka do 11. svibnja 2018. godine. Poziv za sudjelovanje u istraživanju, unutar kojeg se nalazila poveznica pomoću koje su ispitanici mogli pristupiti mrežnom anketnom upitniku, poslan je na službene e-adrese svih osnovnih i srednjih škola u kojima rade stručni suradnici pedagozi.

Metoda obrade podataka

Za obradu podataka korišten je statistički program IBM SPSS Statistics 20. Prilikom analize rezultata korištene su metode univarijantne i bivarijantne statistike. Na varijablama su izračunate frekvencije, postoci, prosječna vrijednost i standardna devijacija. T-testovima ispitane su razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol i školu zaposlenja. U pitanjima o kompetencijama za inkluzivnu praksu i kompetencijama ovisno o različitim teškoćama u razvoju testirana je statistička značajnost ostalih nezavisnih varijabli (dob, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije). U tu je svrhu korištena jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA), uz Bonferroni test višestrukih usporedbi. Svi su testovi provedeni na razini rizika od 5 %. U radu je prikazana analiza i interpretacija onih varijabli na kojima je uočena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika.

Rezultati i rasprava

Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu

Kroz 23 čestice upitnika ispitivala se (samo)percepcija vlastite kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Kao što je navedeno u opisu instrumenta istraživanja, na temelju izračunate pouzdanosti skale kompetencija, ona se može razmatrati kao jednodimenzionalna mjera kompetencija za inkluziju. Stoga je na varijabli kompetencija, kao kompozitnoj varijabli, provedena statistička analiza da bi se utvrdila (samo)percepcija kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu. Također, statističkom su se analizom utvrdile moguće statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol, dob, školu zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije.

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika na Upitniku kompetencija, koja iznosi 88,75, uz standardnu devijaciju 14,362.⁷ Budući da je mogući maksimalni rezultat na upitniku 115, a teorijska srednja vrijednost 69, može se zaključiti da ispitanici relativno visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu (Tablica 2.) što nije u skladu s postavljenom hipotezom (*školski pedagozi procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu*).

Tablica 2. Kompetencije za inkluziju

Kompetencije za inkluziju	N	Min	Max	M	SD
	335	36,00	115,00	88,75	14,36

Kao što je napomenuto, maksimalan mogući rezultat na skali kompetencija bio je 115, a prema rezultatima prikazanim u Tablici 2. vidljivo je da je bilo ispitanika koji su za sve navedene kompetencije procijenili da su izrazito kompetentni. Takav je rezultat vrlo iznenađujući s obzirom na to da su ispitanici morali svoju kompetentnost procijeniti na temelju zaista različitih kompetencija koje se odnose na rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Također, rezultat ovog istraživanja nije očekivan budući da su neka druga istraživanja koja su se bavila kompetencijama za inkluzivnu praksu pokazala da se ispitanici (najčešće nastavnici) ne osjećaju dovoljno kompetentnima

⁷ Viši rezultat na pojedinim česticama, a time i ukupni rezultat, pokazuju veću kompetentnost pedagoga za rad u inkluzivnoj praksi

za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Primjerice, Skočić Mihić (2011) navodi da odgojitelji i nastavnici iskazuju nesigurnost u vidu vlastite kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju prema inozemnim i domaćim istraživanjima. Nadalje, prema rezultatima istraživanja Scruggs i Mastropieri (1996, prema Skočić Mihić i sur., 2014) samo jedna trećina nastavnika vjeruje da posjeduje adekvatne kompetencije za implementaciju inkluzivne prakse, podršku, pripremljenost, vrijeme i vještine potrebne za uspješno poučavanje.

U ranije navedenom istraživanju Kostović i sur. (2011), pedagozi su procjenjivali vlastitu kompetentnost za pružanje podrške inkluzivnom modelu u obrazovanju. Na temelju odgovora ispitanika spomenuti autori zaključuju kako se može reći da se pedagozi ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju, međutim, pritom ističu spremnost na dodatna stručna usavršavanja kako bi doprinijeli kvalitetnoj implementaciji inkluzije u njihovim školama. Nadalje, prema istraživanju Ledić i sur. (2013) kojim se ispitala procjena važnosti pojedinih kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, pedagozi su kompetenciju *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju* ocijenili kao vrlo važnom ($M = 4,43$; $SD = 0,72$). Dakle, 88,7 % pedagoga procijenilo je navedenu kompetenciju vrlo i iznimno važnom za svoj rad. Međutim, unatoč činjenici da pedagozi navedenu kompetenciju smatraju veoma važnom za svoj rad, postavlja se pitanje koliko su oni zapravo kompetentni za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) testirano je postoji li na zavisnoj varijabli kompetencije za inkluziju statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, škola zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije). Statistički značajna razlika uočena je samo na varijablama *spol* (Tablica 3.), *škola zaposlenja* (Tablica 4.) i *iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju* (Tablica 5.).

Tablica 3. Kompetencije za inkluziju s obzirom na spol ispitanika (t-test za nezavisne uzorke)

Kompetencije za inkluziju	Spol	N	M	SD	t	df	p	η^2
	M	32	81,88	13,33	2,876	333	0,004	0,024
	Ž	303	89,47	14,29				

Tablica 4. prikazuje statistički značajnu razliku u odgovorima između ispitanika muškog i ženskog spola po pitanju kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Pritom ispitanici ženskog spola vlastitu kompetentnost procjenjuju statistički značajno većom ($M = 89,47$; $SD = 14,29$) u odnosu na ispitanike muškog spola ($M = 81,88$; $SD = 13,33$). Iako prikazani podaci upućuju na to da ispitanici ženskog spola sebe procjenjuju kompetentnijima u odnosu na ispitanike muškog spola, vrijednost kvadrirane ete (0,024) upućuje na to da faktor spola objašnjava oko 2,4 % varijance zavisne varijable, što znači da je veličina učinka spola na zavisnu varijablu mala.

Tablica 4. Kompetencije za inkluziju s obzirom na školu zaposlenja (t-test za nezavisne uzorke)

	Škola zaposlenja	N	M	SD	t	df	p	η^2
Kompetencije za inkluziju	Osnovna škola	245	90,48	13,57	3,709	333	0,000	0,039
	Srednja škola	90	84,03	15,44				

U Tablici 4. vidljivo je da u procjeni vlastite kompetentnosti postoji statistički značajna razlika i u odgovorima ispitanika u odnosu na školu u kojoj su zaposleni (osnovna ili srednja škola). (Samo)percepcija kompetentnosti za inkluzivnu praksu ispitanika zaposlenih u osnovnim školama statistički je značajno veća ($M = 90,48$; $SD = 13,57$) u odnosu na ispitanike koji rade u srednjim školama ($M = 84,03$; $SD = 15,44$). Pritom faktor škole zaposlenja objašnjava 3,9 % varijance zavisne varijable. Moguće objašnjenje ovakvog rezultata jest da se u osnovne škole upisuje puno više učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na srednje škole, stoga su vjerojatno pedagozi u osnovnim školama više razvijali vlastite kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju u odnosu na pedagoge zaposlene u srednjim školama. Navedeni rezultat istraživanja moguće je povezati i s rezultatima istraživanja Ledić i sur. (2013) prema kojima su ispitanici zaposleni u osnovnim školama statistički značajno više ($M = 4,48$; $SD = 0,67$) procijenili važnost kompetencije *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju* u odnosu na ispitanike zaposlene u srednjim školama ($M = 4,31$; $SD = 0,81$).

Tablica 5. prikazuje rezultate jednosmjerne analize varijance (ANOVA) i razlike u odgovorima ispitanika dobivene temeljem Bonferroni post hoc testa. Iz tablice se može vidjeti da ispitanici koji su tijekom svog radnog vijeka često radili s djecom s teškoćama u razvoju pokazuju statistički značajno bolje viđenje vlastite kompeten-

Tablica 5. Kompetencije za inkluziju s obzirom na iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

Kompetencije za inkluziju	Iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju	N	M	SD	F-omjer	p	Razlike između grupa*	η^2
	Nikad	6	78,67	11,47	11,054	0,000	2<4 3<4	0,091
Rijetko	21	78,48	15,86					
Ponekad	72	83,81	13,74					
Često	236	91,42	13,61					

*1. grupa – Nikad; 2. grupa – Rijetko; 3. grupa – Ponekad; 4. grupa – Često

tnosti za inkluzivnu praksu ($M = 91,42$; $SD = 13,61$) u odnosu na ispitanike koji su s djecom s teškoćama u razvoju radili ponekad ($M = 83,81$; $SD = 13,74$) i rijetko ($M = 78,48$; $SD = 15,86$). Valja napomenuti da faktor iskustva rada s djecom s teškoćama u razvoju, statistički gledano, ima srednje veliki učinak na zavisnu varijablu kompetencija (9,1 %). Budući da se mnoge kompetencije stječu i usavršavaju upravo kroz neposredan rad, ovakav se rezultat mogao očekivati. Prema rezultatima istraživanja s odgojiteljima, Skočić Mihić (2011) navodi da je iskustvo odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju jedan od važnih prediktora njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) nisu pronađene statistički značajne razlike u odnosu na ostale nezavisne varijable (dob, godine radnog iskustva i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije) stoga se ti rezultati neće detaljnije razmatrati.

Kao što je vidljivo kroz prikazane rezultate, sveukupno, ispitanici procjenjuju da su vrlo kompetentni za rad u inkluzivnom okruženju, tj. smatraju da su vrlo kompetentni u svim zadaćama koje pred pedagoga postavlja rad s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnim školama. Međutim, zanimljivi se rezultati istraživanja mogu uočiti ako se analizira (samo)percepcija kompetentnosti ispitanika zasebno za svaku kompetenciju (Tablica 6.). Iz tablice je vidljivo da pedagozi vlastitu kompetentnost procjenjuju visokom na svim ispitanim kompetencijama budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M = 3,42$; $SD = 0,95$) do najveće ($M = 4,43$; $SD = 0,69$). Kao što je ranije navedeno, ovako visoko procijenjena kompetentnost (na gotovo svim česticama) iznenađuje u usporedbi s rezultatima sličnih istraživanja, međutim moguće je da je ona rezultat sustavne promjene u inicijalnom obrazovanju pedagoga te stručnim usavršavanjima koja nastoje pratiti potrebe i zanimanje pedagoga za teme koje su im vrlo važne tijekom rada u školi.

Tablica 6. Kompetencije za inkluziju

Kompetencije	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
Poznajem obilježja „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije.	1,2	5,1	21,8	50,4	21,5	3,85	0,85
Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju.	0,3	0,6	11,0	36,1	51,9	4,39	0,73
Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s teškoćama u razvoju.	0,6	1,5	10,4	40,0	47,5	4,32	0,79
Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	2,4	8,4	27,5	44,5	17,3	3,66	0,94
Sposoban/a sam za postupak pedagoške opservacije učenika s teškoćama u razvoju.	0,9	10,4	24,8	41,8	22,1	3,74	0,95
Sposoban/a sam za procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju.	1,8	14,0	32,2	34,6	17,3	3,52	0,99
Sposoban/a sam za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju.	3,3	12,5	33,4	40,0	10,7	3,42	0,95
Sposoban/a sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s teškoćama u razvoju.	1,5	10,1	23,6	47,2	17,6	3,69	0,93
Sposoban/a sam za provođenje savjetodavnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju.	1,2	11,0	26,9	41,5	19,4	3,67	0,95
Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima, povezanu s problematikom učenika s teškoćama u razvoju.	0,3	0,9	7,2	39,1	52,5	4,43	0,69
Sposoban/a sam za suradnju/savjetovanje s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama u razvoju.	0,3	1,5	9,0	40,0	49,3	4,36	0,73

Kompetencije	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u prilagođavanju metoda u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	1,5	6,0	21,8	48,7	22,1	3,84	0,89
Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u organizaciji slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju.	1,2	7,8	29,9	43,3	17,9	3,68	0,89
Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama u razvoju na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima.	0,6	4,5	23,3	48,1	23,6	3,89	0,83
Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama u razvoju.	3,0	9,9	35,8	39,1	12,2	3,47	0,93
Sposoban/a sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.	0,6	1,8	14,6	46,6	36,4	4,16	0,78
Sposoban/a sam za uključivanje obitelji u procjene i planove za njihovo dijete (dijete s teškoćama u razvoju).	1,5	7,8	29,9	40,0	21,8	3,73	0,94
Sposoban/a sam za pomoć obiteljima u prepoznavanju njihovih resursa i prioriteta u odnosu na razvoj njihovog djeteta s teškoćama u razvoju.	1,2	9,3	31,3	41,5	16,7	3,63	0,91
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za učenike koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti.	1,5	5,1	18,8	46,6	28,1	3,95	0,89
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za nastavnike koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti.	1,5	5,1	29,3	40,6	23,6	3,79	0,91

Kompetencije	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za roditelje koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti.	1,5	7,5	30,7	39,1	21,2	3,71	0,93
Sposoban/a sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s teškoćama u razvoju.	0,3	2,1	13,7	43,6	40,3	4,21	0,78
Poznajem stručnu literaturu te kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije.	1,2	8,7	32,2	45,7	12,2	3,59	0,86

Od rezultata navedenih u Tablici 6. izdvojit će se posebno rezultati, odnosno kompetencije u kojima su procjene najviše, a posebno one u kojima su procjene kompetentnosti nešto niže.

Zbrajanjem postotaka odgovora ispitanika unutar kategorije 4 (slažem se) i 5 (u potpunosti se slažem), može se zaključiti da 91,6 % ispitanika vrlo visoko procjenjuju vlastitu sposobnost za *suradnju sa stručnim suradnicima, povezanu s problematikom učenika s teškoćama u razvoju*. Tek nešto manji postotak ispitanika (89,3 %) također smatra da su sposobni za *suradnju/savjetovanje s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama u razvoju*. Sličan je rezultat zabilježen kod kompetencije *Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju*, s čime se slaže 88 % ispitanih pedagoga.⁸ Važnost navedenih kompetencija potvrđuju Bouillet (2010) i Zrilić (2012) navodeći da su koordiniranje timskog rada i suradnja sa stručnim suradnicima i ustanovama neke od glavnih zadaća pedagoga u inkluzivnom okruženju.

S druge strane, zbrajanjem postotaka unutar kategorije 1 (uopće se ne slažem) i 2 (uglavnom se ne slažem), vidljivo je da se podjednak postotak ispitanika (15,8 %) uopće ili uglavnom ne slaže da su sposobni za *procjenu psihofizičkog stanja učenika*

⁸ Izdvojene su tri kompetencije za koje školski pedagozi procjenjuju da su najkompetentniji.

s teškoćama u razvoju i za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju.⁹ Nešto manji postotak ispitanika (12,9 %) sličnog je mišljenja vezanog uz (ne)kompetentnost za *uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama u razvoju*. Navedene su kompetencije međusobno povezane budući da je procjena psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju temelj za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, dok je uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces neizostavni dio rada s učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno prije svega izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Na tragu toga, rezultati istraživanja autora Bouilet i Bukvić (2015) pokazali su da su studenti učiteljskog fakulteta, ali i zaposleni nastavnici nedovoljno pripremljeni za rad u inkluzivnom okruženju te da su u studijskim programima nedovoljno zastupljeni sadržaji inkluzivne pedagogije, stoga nužnim smatraju promjenu studijskih programa, odnosno njihovu veću usklađenost s izazovima rada u inkluzivnoj praksi. Nadalje, kao što navode Hebib i Spasenović (2010) prostor djelovanja pedagoga u inkluzivnom okruženju prepoznaje se u razradi, primjeni i praćenju ostvarivanja individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Također, važno je da pedagozi pomažu nastavnicima u odabiru primjerenih metoda i oblika rada u nastavi, postupaka ocjenjivanja i praćenju individualnog napretka učenika s teškoćama u razvoju. Nadalje, Zrilić (2012) navodi i važnost pedagoga u procesu pedagoške opservacije¹⁰, odnosno utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta kao temelja izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Također, u ovom je procesu iznimno važna suradnja pedagoga, učitelja, učenika i njegove obitelji za uspješnu izradu i provedbu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, što nažalost često izostaje u školskoj praksi. Nedostatak suradnje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa u radu s učenicima s teškoćama u razvoju odražava se na kvalitetu inkluzije (Stančić, Matejčić, 2015).

Dakle, temeljem prikazanih rezultata može se uočiti da pedagozi vlastitu kompetentnost za rad u inkluzivnom okruženju procjenjuju općenito visokom. Međutim, za neke od navedenih kompetencija ispitanici navode nešto manju razinu kompetentnosti u odnosu na ostale (iako su jednako važne u radu pedagoga s učenicima s teškoćama u razvoju). Stoga je važno daljnje razvijanje navedenih kompetencija pedagoga kako bi se pedagozi što bolje mogli nositi sa svakodnevnim izazovima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

⁹ Izdvojene su 3 kompetencije za koje školski pedagozi procjenjuju da su najmanje kompetentni.

¹⁰ Školski je pedagog, uz psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učitelja razredne nastave, učitelja hrvatskog jezika i liječnika školske medicine, dio povjerenstva koje provodi pedagošku opservaciju.

Kompetentnost pedagoga s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju

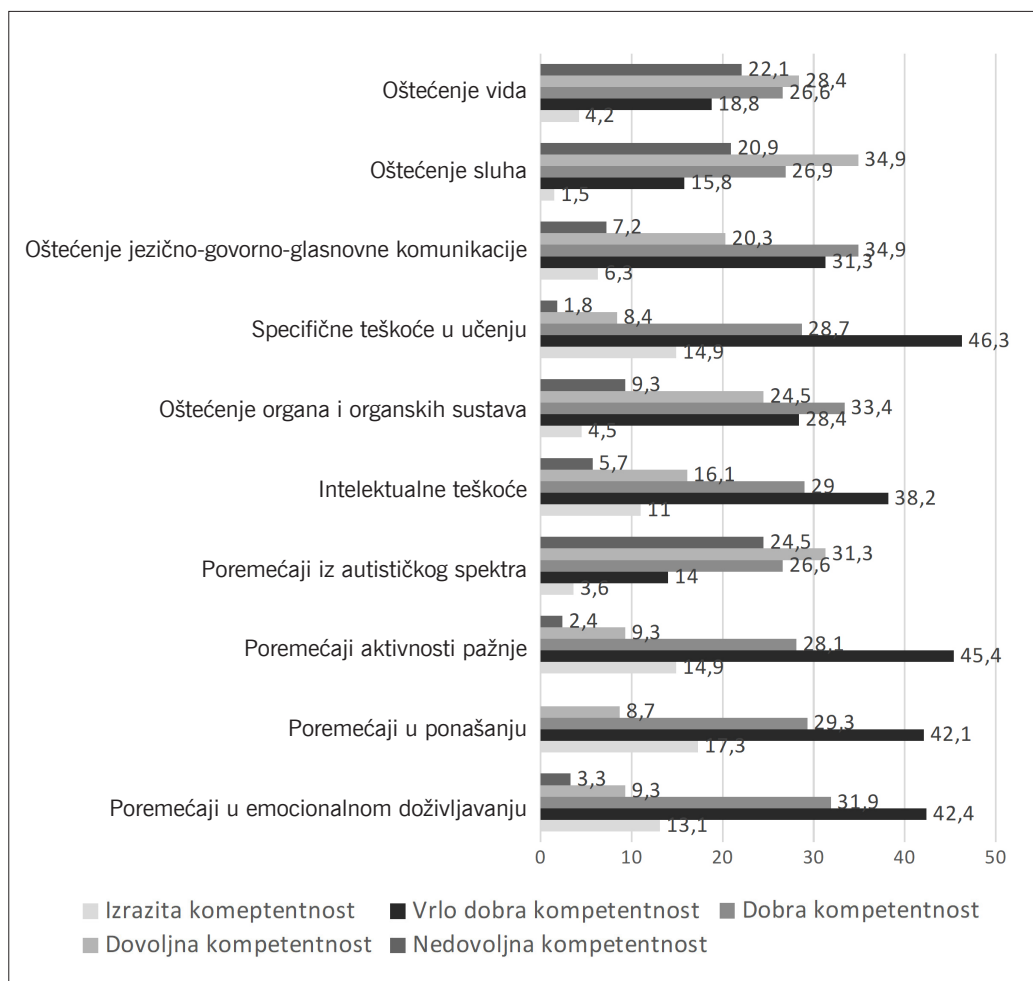
U sljedećem se dijelu upitnika ispitivala (samo)percepcija vlastite kompetentnosti s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju kroz 10 čestica. Iz Tablice 7. vidljivo je da pedagozi vlastitu kompetentnost, s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju, procjenjuju osrednje, budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M = 2,41$; $SD = 1,11$) do najveće ($M = 3,64$; $SD = 0,89$).

Tablica 7. Procjena kompetentnosti s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju

Smatram/osjećam se kompetentnim/om za rad s:	Min	Max	M	SD
Učenicima s oštećenjem vida.	1	5	2,55	1,15
Učenicima s oštećenjem sluha.	1	5	2,42	1,04
Učenicima s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije.	1	5	3,09	1,02
Učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju.	1	5	3,64	0,89
Učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava.	1	5	2,94	1,04
Učenicima s intelektualnim teškoćama.	1	5	3,33	1,05
Učenicima s poremećajima iz autističnog spektra.	1	5	2,41	1,11
Učenicima s poremećajima aktivnosti i pažnje.	1	5	3,61	0,93
Učenicima s poremećajima u ponašanju.	1	5	3,63	0,96
Učenicima s poremećajima u emocionalnom doživljavanju.	1	5	3,53	0,95

Ovakav rezultat istraživanja donekle iznenađuje s obzirom na to da se po pitanju općih kompetencija za inkluzivnu praksu pedagozi procjenjuju visoko kompetentnima, dok je procjena kompetentnosti kod konkretnih teškoća u razvoju osrednja. Otvoreno je pitanje iz čega proizlazi razlika u procjeni općih i konkretnih kompetencija i koji su mogući razlozi toj razlici. Moguće objašnjenje razlika može proizlaziti iz toga da kompetentnost kod konkretnih teškoća ulazi u domenu kompetentnosti edukacijskih rehabilitatora dok opće kompetencije bolje opisuju domenu kompetencija pedagoga. Također je moguće da sudionici lakše odnosno realnije procjenjuju vlastitu kompetenciju kada se radi o konkretnim teškoćama.

Daljnji prikaz (ne)kompetentnosti ispitanika s obzirom na različite vrste teškoća vidljiv je na Grafikonu 1.



Grafikon 1. Procjena kompetentnosti s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju (%)

Ukupnom analizom odgovora ispitanika unutar kategorije 4 (vrlo dobra kompetentnost) i 5 (izrazita kompetentnost), vidljivo je da najveći postotak ispitanika (61,2 %) smatra da su vrlo i izrazito kompetentni za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, zatim za rad s učenicima s poremećajima aktivnosti i pažnje (60,3 %) i za rad s učenicima s poremećajima u ponašanju (59,4 %).

Nadalje, ukupnom analizom odgovora ispitanika unutar kategorije 1 (nedovoljna kompetentnost) i 2 (dovoljna kompetentnost) uočava se da najveći postotak ispitanika (55,8 %) smatra da su nedovoljno ili tek dovoljno kompetentni za rad s učenicima s oštećenjem sluha i s učenicima s poremećajima iz autističkog spektra te s učenicima s oštećenjem vida (50,5 %).

Navedeni se rezultati istraživanja mogu povezati s istraživanjem Florin (2001, prema Kranjčec i sur., 2016) prema kojem je nastavnicima stresno poučavati u razredu ako moraju dodatno individualno raditi s učenikom s teškoćama u razvoju. Također, izvor stresa predstavljaju im ometajuća ponašanja učenika s teškoćama u razvoju zato što nisu dovoljno upoznati s osobitostima pojedinih teškoća.

Sukladno tome, razlog relativno nisko procijenjene kompetentnosti pedagoga za rad s učenicima s obzirom na različite vrste teškoća, moguće je povezati upravo s nedovoljnim poznavanjem karakteristika pojedine teškoće u razvoju, a samim time i prikladnih metoda rada s tim učenicima.

Iako je poziv za ovo istraživanje bio upućen svim zaposlenim pedagozima u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, u istraživanju je sudjelovao prigodni uzorak onih školskih pedagoga koji su se odazvali pozivu, njih oko 30%. Prigodni uzorak školskih pedagoga koji su sudjelovali u istraživanju percipira da su u dovoljnoj mjeri kompetentni za rad u inkluzivnom okruženju (budući da su se odazvali istraživanju, postoji mogućnost da su i u ostalim edukacijama ili inkluzivnoj praksi aktivniji, a samim time i kompetentniji), no postavlja se pitanje što je s ostalim školskim pedagozima. Upravo činjenicu da je u istraživanju sudjelovao prigodni uzorak pedagoga smatramo jednim od ograničenja ovog istraživanja. Također, kao ograničenje ovog istraživanja ističe se i velika razlika u veličinama grupa (*nikad, rijetko, ponekad, često*) kod analize rezultata o kompetentnosti za inkluziju s obzirom na iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju.

Zaključak

Istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga za inkluzivnu praksu provedeno je mrežnom anketom, na uzorku od 335 školskih pedagoga, što je oko 30 % populacije školskih pedagoga na području Republike Hrvatske.

Sudionici su kroz 23 čestice procjenjivali vlastitu kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u redovnim školama. Rezultati su pokazali da ispitanici relativno visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu. Ovaj rezultat nije u skladu s postavljenom hipotezom (*školski pedagozi procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu*). Razlike u procjeni vlastite kompetentnosti zabilježene su u odnosu na školu zaposlenja ispitanika, pri čemu pedagozi u osnovnim školama vlastitu kompetentnost procjenjuju boljom u odnosu na pedagoge zaposlene u srednjim školama. Također, kompetentnijima za inkluzivnu praksu procjenjuju se oni ispitanici koji su tijekom svog radnog vijeka s učenicima s teškoćama u razvoju radili često, u odnosu na one koji su radili rijetko ili ponekad. Ispitanici se najviše kompetentnima osjećaju u području suradnje sa stručnim suradnicima, vezano uz

problematiku učenika s teškoćama u razvoju, dok najmanju kompetentnost navode za procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju i za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju.

Rezultati istraživanja o (samo)percepciji vlastite kompetentnosti s obzirom na različite vrste teškoća u razvoju pokazali su osrednju (samo)percepciju kompetentnosti pedagoga. Pritom se pedagozi najviše kompetentnima smatraju za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, dok najmanju kompetentnost procjenjuju za rad s učenicima s oštećenjem sluha i s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. Zanimljivo je da postoji nesrazmjer u procjeni opće kompetentnosti i specifičnih kompetencija za rad s djecom s različitim teškoćama u razvoju. Stoga se postavlja pitanje je li možda procjena vlastite kompetentnosti realnija kada je riječ o konkretnim teškoćama u odnosu na opće kompetencije za rad u inkluzivnoj praksi.

Na temelju rezultata istraživanja može se zaključiti da se školski pedagozi u Republici Hrvatskoj procjenjuju uglavnom kompetentnima za inkluzivnu praksu, međutim ostaje otvoreno pitanje što je doprinijelo takvoj procjeni i u kojoj je mjeri procjena kompetencija zasnovana na realnoj kompetentnosti odnosno posjedovanju kompetencija.

Prilikom interpretacije rezultata istraživanja valja uzeti u obzir i moguća ograničenja istraživanja. U istraživanju je sudjelovao razmjerno malen postotak ispitanika u odnosu na populaciju školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj pa je pitanje u kojoj je mjeri uzorak reprezentativan. Nadalje, istraživanje se baziralo na samoprocjeni ispitanika te je ono provedeno putem mrežnog anketnog upitnika što je onemogućilo interakciju istraživača i ispitanika te mogućnost eventualnih dodatnih pojašnjenja pojedinih tvrdnji ukoliko bi to bilo potrebno.

Ovo je istraživanje jedno od malobrojnih istraživanja koje se usmjerilo na kompetencije jednog dijela populacije odgojno-obrazovnih djelatnika koji se u profesionalnom radu usmjeravaju na djecu s teškoćama u razvoju, a to su pedagozi. Prikazani rezultati istraživanja vrijedan su izvor podataka o mogućnostima unapređivanja rada školskih pedagoga u inkluzivnoj praksi, ali i preporuka, prijedloga i otvorenih pitanja za buduća istraživanja. Također, rezultati istraživanja pružaju mogućnost otkrivanja poteškoća u radu (primjerice dodatna edukacija za pojedine vrste teškoća u razvoju) posebice u srednjim školama gdje su procjene kompetentnosti niže u odnosu na osnovne škole. U kontekstu prijedloga za buduća istraživanja, predlaže se produblјivanje rezultata o procjenama kompetentnosti školskih pedagoga za inkluzivnu praksu, načina na koji su školski pedagozi stekli kompetencije za inkluzivnu praksu te gdje i kako vide moguća poboljšanja u inicijalnom obrazovanju, stručnim usavršavanjima i inkluzivnoj praksi.

Literatura

- Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U M. Cindrić i sur. (Ur.), *2nd International Conference on Advanced and Systematic Research: 2nd Scientific research symposium Pedagogy and the Knowledge Society* (37-46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-340.
- 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. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić i M. Pospiš (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Cvetko, J., Gudelj, M. T. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28.
- Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak*, 158 (4), 439-459.
- Florian, L., Young, K. i Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in a initial teacher education course. *International Journal of inclusive education*, 14 (7), 709-722.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, 2, 297-313.
- Hrvatski jezični portal: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (4.5.2018.)
- Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja, Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
- Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (4), 541-560.
- Kostović, S., Milutinović, J. i Zuković, S. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Inkluzivno%20obrazovanje-I.pdf> (18. 12. 2017.)
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst, *Nastava i vaspitanje*, 3, 406-418.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (5), 233-247.
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Ledić, J., Miočić, I., i Turk., M. (2016). *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Paterson, D. (2010). Teachers' In-Flight Thinking in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 427-435.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154 (1-2), 131-148.
- Saleh, A., i Bista, K. (2017). Examining Factors Impacting Online Survey Response Rates in Educational Research: Perceptions of Graduate Students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13, 63-74.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Kolombo, M. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.
- Spratt, J. i Florian, L. (2013). Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: from University Based Course to Classroom Action. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 133-140.
- Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi*. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske i Savez Samoupravnih interesnih zajednica odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Stančić, Z., Matejčić, K. (2015). Collaboration for Individualized Education Programme on palm. *The 1st D4Learning International Conference: Inovations in Digital Learning for Inclusion*, Aalborg, 17-20.november, 2015, 230-239.
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30 (2), 48-66.
- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 89-100.
- Zrilić, S., i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.

Educational specialists' competences for inclusive practice

Abstract

Research findings suggest that educational specialists¹¹, teachers and kindergarten teachers do not perceive themselves as competent enough for educational work in an inclusive environment. Based on this, this study started from the assumption that educational specialists assess that they are not competent enough for inclusive practice. The aim of the research was to determine the perceptions educational specialists employed in primary and secondary schools about their own competence for inclusive practice. The general competence for inclusive practice was rated by respondents relatively high, and, when it comes to specific difficulties, the assessment of competence is reduced. Educational specialists are considered the most competent for educational work with children with specific learning disabilities. On the other hand, they were assessed as the least competent for educational work with children with hearing impairment and with children with the disorders from the autism spectrum.

Keywords: children with developmental disabilities, competence, educational specialists, inclusion, school

¹¹ U prijevodu na engleski jezik za termin školski pedagog koristi se termin *educational specialist* (Ledić, Miočić i Turk, 2016).