

Samoprocjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama

Roso, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:413367>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**SAMOPROCJENA KOMPETENTNOSTI STUDENATA
PEDAGOGIJE ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

Matea Roso

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**SAMOPROCJENA KOMPETENTNOSTI STUDENATA PEDAGOGIJE ZA
RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

Matea Roso

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Učenici s teškoćama.....	2
3. Obrazovna inkluzija.....	8
4. Kompetencije.....	12
4.1. Uloga i kompetencije stručnog suradnika pedagoga.....	13
4.2. Kompetencije potrebne za rad s učenicima s teškoćama.....	21
4.2.1. Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama kroz studije pedagogije u RH....	26
5. Metodologija istraživanja.....	32
5.1. Određenje predmeta istraživanja.....	32
5.2. Problem istraživanja.....	33
5.3. Cilj istraživanja.....	34
5.4. Hipoteze.....	34
5.5. Način provedbe istraživanja.....	34
5.6. Uzorak istraživanja.....	35
5.7. Metoda prikupljanja podataka i instrument istraživanja.....	36
5.8. Način obrade podataka.....	37
6. Analiza rezultata.....	38
6.1. Deskriptivna obilježja varijabli.....	38
6.2. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama.....	40
6.3. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o spolu studenta.....	45
6.4. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o vrsti studija.....	47
6.5. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o gradu studiranja.....	49
6.6. Procjena samokompetentnosti studenata pedagogije ovisno o vrsti teškoća.....	55
7. Rasprava.....	58
8. Zaključak.....	62
9. Literatura.....	64
10. Prilozi.....	75

Samoprocjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada jest *Samoprocjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama*. U teorijskom je dijelu rada prikazana ključna terminologija vezana uz djecu s teškoćama te klasifikacija istih, obrazovna inkluzija kao i kompetencijski profil pedagoga, unutar kojeg je razrađena njegova uloga, područje rada te kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama. U posljednjem dijelu teorijskog rada prikazane su ključne kompetencije i ishodi učenja kroz studijske programe pedagogije na Sveučilištima u Hrvatskoj. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samoprocijenjenu kompetentnost studenata diplomskih studija pedagogije u RH za rad s učenicima s teškoćama. Istraživanje je provedeno primjenom online anketnih upitnika u lipnju i srpnju 2021. godine, a u njemu su sudjelovala ukupno 132 ispitanika. Rezultati istraživanja uputili su na visok udio neslaganja ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na njihovu kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama, odnosno visok postotak samoprocijenjene nekompetentnosti studenata pedagogije. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika vezana uz spol ispitanika i vrstu studija, dok je nešto značajnija za grad studiranja. Statistički značajna razlika vidljiva je u procjeni kompetentnosti s obzirom na vrstu teškoće, u kojoj se ispitanici procjenjuju najkompetentnijima za rad s učenicima s oštećenjem vida, a najmanje kompetentnima za rad s učenicima s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. U posljednjem dijelu rada predstavljena su zaključna promišljanja o rezultatima, neka ograničenja rada kao i njegov doprinos.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, kompetencije pedagoga, samoprocjena kompetentnosti

Self-assessment of pedagogy students' competence to work with schoolchildren with disabilities

Abstract

The topic of this thesis is *Self-assessment of pedagogy students' competence to work with schoolchildren with disabilities*. The theoretical part of the paper presents the key terminology related to children with disabilities and their classification, educational inclusion, as well as the competence profile of the pedagogue within which their role, the area of work and competencies required to work with children with disabilities, are elaborated. The last part of the theoretical part of the paper presents the key competencies and learning outcomes through the study programs of pedagogy at Croatian Universities. The aim of this research was to examine the self-assessed competence of graduate students of pedagogy in the Republic of Croatia to work with schoolchildren with disabilities. The survey was conducted using online survey questionnaires in June and July of 2021, and a total of 132 respondents participated. The results of the research indicated a high share of respondents' disagreement with the statements related to their competence to work with schoolchildren with disabilities, i.e. a high percentage of self-assessed incompetence of pedagogy students. It was found that there is no statistically significant difference related to the gender of the respondents and the type of study, while it is somewhat more significant for the city of study. A statistically significant difference is visible in the assessment of competence with regard to the type of difficulty, in which respondents are assessed as the most competent to work with schoolchildren with visual impairment, and the least competent to work with students with multiple types of difficulties in psychophysical development. In the last part of the paper, concluding remarks on the results, limitations of the work as well as its contribution are presented.

Key words: children with disabilities, pedagogue competencies, self-assessment of competencies

1. Uvod

Iako su djeca s teškoćama skupina koja je kroz povijest nerijetko marginalizirana i segregirana, promjenom društvenih stavova i odmicanjem od pogleda na teškoću kao „problem“, u suvremenom dobu sve se više teži njihovoj potpunoj inkluziji. Jedno od područja u kojem je pomak k inkluziji djece s teškoćama u najvećoj mjeri vidljiv je upravo odgoj i obrazovanje. Pravo na odgoj i obrazovanje jedno je od temeljnih prava djeteta i shodno s time mora biti dostupno svakom djetetu, u skladu s njegovim mogućnostima i potrebama.

Kvaliteta obrazovanja i napretka učenika s teškoćama uvelike ovisi i o kompetentnosti aktera koji u tom procesu sudjeluju i koji su s istima u kontinuiranoj interakciji. Stoga, osim kompetentnih učitelja koji izravno poučavaju učenike s teškoćama, veliku ulogu imaju i stručni suradnici koji moraju biti spremni odgovoriti na potrebe kako učenika, tako i učitelja. S obzirom na (u nacionalnim okvirima) realnost nepotpunih stručnih timova u kojima često nedostaje upravo stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskoga profila, spremnost se svakako očekuje i od stručnih suradnika pedagoga. Kako bi uistinu mogli prepoznati situacije u kojima je potrebna intervencija te kako bi znali najprikladnije pristupiti istoj, moraju biti adekvatno obrazovani. Posjedovanjem potrebnih kompetencija, stručni suradnici pedagozi mogu adekvatno pristupiti učeniku s teškoćama, razumjeti njegove potrebe, stvoriti poticajno okruženje i samim time izravno djelovati na njegov proces inkluzije.

2. Učenici s teškoćama

Terminologija kojom se pristupa opisu učenika s teškoćama (kao i cjelokupan pogled na njih) uvelike je varirala kroz povijest, prateći nova znanstvena otkrića i društveni razvitak. U samim obrazovnim počecima prevladavao je model segregacije u kojem su djeca s teškoćama bila percipirana kao neposlušna i lijena te stoga smještena u posebne odgojno-obrazovne ustanove. S vremenom se odnos prema toj skupini mijenjao, od potpune netolerancije i izdvajanja (segregacije), do razumijevanja njihovih prava i pokušaja da se što više uključe u svakodnevicu (Bouillet, 2010). Takva kategorizacija označavala je samo još otežanije uključivanje i u prvom su planu bili djetetovi nedostaci (Zrilić, 2011). S obzirom na to da je način na koji je trenutačno organizirana odgojno-obrazovna djelatnost proizvod povijesnih događanja, različitih vrijednosti, uvjerenja i političkog utemeljenja cjelokupnog društva, sve se rjeđe propituje trebaju li djeca s teškoćama biti odvojena u posebna razredna odjeljenja ili bi ih se trebalo integrirati u redovnu školu (Wearmouth, 2016). Na tom tragu su autori Peetsma i sur. (2001), proveli longitudinalno istraživanje kojim su usporedili razvoj učenika s teškoćama u redovnim i specijalnim školama kroz 4 godine i dokazali kako učenici redovnih škola pokazuju značajni kognitivni napredak od onih u posebnim odjeljenjima. S vremenom je dakle prepoznata važnost i dobrobit uključivanja učenika s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, pa se stoga danas sve više teži njihovoj inkluziji (Florian i Linklater, 2010). Iako je društvo u tom pogledu uvelike napredovalo, još uvijek postoje nedoumice oko samog naziva ove društvene skupine. U raznim dokumentima i područjima rada koja obuhvaćaju djecu s teškoćama, koriste se različite definicije. Stoga je nerijetka pojava da se sintagme poput djece s teškoćama izjednačavaju s djecom s posebnim potrebama kod mnogih autora te je na početku neophodno napraviti jasnu i preciznu distinkciju ta dva pojma.

Prema članku 62. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama (NN, 64/20). Isto je navedeno i u članku 2. Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/2008). Sličnu distinkciju navodi i autorica Zrilić (2011), te ističe kako svaka posebna odgojno-obrazovna potreba ne mora biti uzrokovana isključivo teškoćama učenika. Učenike s posebnim potrebama definira kao učenike koji imaju teškoće u učenju u većoj mjeri u odnosu na teškoće

vršnjaka, te stoga trebaju posebnu pedagošku potporu. Osim njih, navedenu skupinu čine i darovita djeca koja ostvaruju natprosječne rezultate u jednom ili više područja (koji su uzrokovani visokom razvijenošću određenih sposobnosti, intrinzičnom ili ekstrinzičnom motivacijom), kojima je također potrebna dodatna podrška. S druge strane, autor Thompson (2016) pod posebne odgojno-obrazovne potrebe podrazumijeva isključivo teškoće u učenju i poremećaje zbog kojih je otežano učenje i obrazovanje u odnosu na vršnjake, dok one darovite ne spominje.

Za autora Mikasa (2012) učenici s teškoćama u razvoju su djeca s trajnijim posebnim potrebama koja podrazumijevaju urođena i prisvojena stanja. Ona iziskuju poseban stručni pristup čime se osigurava iskazivanje i razvijanje raznih sposobnosti te kvalitetnije daljnje odgajanje i život. Učenik s teškoćama u razvoju (prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju) definira se kao „*učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s drugim učenicima*“ (NN 24/2015, čl.2). Učenici s teškoćama obuhvaćeni su i dokumentima na međunarodnoj razini, od kojih je najpoznatija OECD-ova klasifikacija teškoća iz 2005. godine (MZO, 2017). Tako termin učenici s teškoćama obuhvaća učenike s teškoćama u razvoju (učenici s oštećenjima organskog podrijetla), učenike sa specifičnim teškoćama u učenju i/ili problemima u ponašanju i/ili emocionalnim problemima (učenici čiji problemi proizlaze iz međudjelovanja s okruženjem i nemogućnosti napredovanja), te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima (učenici s nepovoljnim položajem zbog navedenih čimbenika). Navedena je kategorizacija vidljiva i u članku 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 64/20).

Kako bi se učenici s odgojno-obrazovnim teškoćama mogli uspješno identificirati, potrebno je poznavati vrste i karakteristike teškoća, kako bi se potom moglo i adekvatno intervenirati. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ponuđena je klasifikacija djece s teškoćama koju čine djeca koja imaju snižene intelektualne sposobnosti, autistična, slijepa i slabovidna djeca, gluha i nagluha, djeca s poremećajima govora, jezika i glasa, djeca s motoričkim smetnjama i kroničnim bolestima, djeca sa smetnjama u ponašanju s poremećajem pažnje kao i djeca koja imaju

specifične teškoće u učenju (NN, 64/20, čl. 65). Osim navedene, postoje brojne druge klasifikacije koje se u većini temelje na vrstama teškoća. Za potrebe ovog rada vodit će se važećom Orijentacijskom listom vrsta teškoća unutar Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015). U članku 2. navodi se kako je njena svrha definiranje orijentacijske skupine i podskupine teškoća kako bi se odredile profesionalne i programske potpore koje su prikladne potrebama svakog učenika.

Prema spomenutoj orijentacijskoj listi vrsta teškoća, navode se sljedeće:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

U radu će biti korišten termin djeca/učenici s teškoćama (izuzev možebitne terminologije koja je korištena od strane autora u izvornoj literaturi na koju se referiram). *Učenici s teškoćama* označava recentnu terminologiju koja se koristi u novim dokumentima u nastajanju, poput *Okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (MZO, 2017), *Smjernica za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama* (MZO, 2020) i *Smjernica za rad s učenicima s teškoćama* (MZO, 2021), iako još nisu regulatorni. Navedeno implicira izbjegavanje naglašavanja razvojnosti i progresije same teškoće.

1. Oštećenja vida

Skupinu djece s oštećenjem vida sačinjavaju slijepa i slabovidna djeca. Slijepa osoba je svaka osoba koja na boljem oku uz korekciju ima oštrinu vida do 5% ili koja neovisno o oštrini vida, ne može pročitati slova i znakove veličine jeger 8 na blizinu (Zuckerman,

2016). Slijepi učenici koriste se posebnim pismom, zvanim *Brajica* ili *Brailleovo pismo*. Ono se sastoji od 6 ispupčenih točaka u različitim pozicijama koje učenici opipom prate i na taj način čitaju (Zrilić, 2011). Slabovidnost s druge strane, predstavlja znatno oslabljenje vida zbog različitih uzroka, koja može zahvatiti jedno ili oba oka, ali bez promjena na očnim jabučicama. U pedagoškom smislu, slabovidna je osoba ona koja se preostalim vidom može koristiti u obrazovne svrhe poput čitanja i pisanja (Zuckerman, 2016). Odgojno-obrazovna inkluzija učenika s oštećenjem vida ima mnoge prednosti te se u suvremenim uvjetima odgoja i obrazovanja, uz odgovarajuće oblike potpore, uvelike preporučuje (Fajdetić, 2011).

2. Oštećenja sluha

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, oštećenja sluha čine gluhoća i naglušost (NN, 24, 2015). Gluhoća predstavlja prosječan gubitak sluha iznad 90 db te nemogućnost cjelovite percepcije glasovnog govora ni pomoću slušnih pomagala. Naglušost je blaži oblik gubitka sluha od 20/25 db do 90 db kod uha s boljim ostatkom sluha u kojem je glasovni govor djelomice ili posve razvijen (Bouillet, 2010). Česta ponašanja koja djeca s oštećenjem pokazuju unutar odgojno-obrazovnog sustava jesu glasan govor, sporo razvijanje govora, često pritiskanje uha, naginjanje prema izvoru zvuka, traženje ponavljanja pitanja (Thompson, 2016)... Djeca s oštećenjem sluha uspješno pohađaju redovnu nastavu, a ophođenje prema njima kao ravnopravnim članovima osnovna je pretpostavka njihove potpune inkluzije (Bakota i sur., 2014).

3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Poremećajima u jezično-govorno-glasovnoj komunikaciji smatraju se sva stanja gdje je komuniciranje govorom otežano ili nepostojeće. Prepoznaje se nekoliko podvrsta ovih oštećenja, a to su: poremećaji glasa (neprijerena visina glasa, kvaliteta glasa, glasnoća, trajanje glasa), poremećaji govora (artikulacijski poremećaji i poremećaji tečnosti) i jezične teškoće (teškoće u izražavanju i razumijevanju) (Bouillet, 2010). Navedenim

teškoćama autorica Zrilić (2011) dodaje i teškoće u komunikaciji. Učenike s teškoćama u komunikaciji karakterizira kratka pozornost i teškoća prilikom obrade vizualnih, auditivnih i motoričkih osjeta (Romstein, 2018). Specifične teškoće u učenju označavaju posebnu teškoću u jednom području učenja djeteta koje je u svim ostalim područjima uspješno. Unutar Orijehtacijske liste pod specifične teškoće u učenju spadaju „*smetnje u području čitanja, pisanja, računanja, specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija, mješovite teškoće u učenju i ostale teškoće učenja*“ (NN, 24/2015). Najčešće specifične teškoće učenja su: disleksija (teškoće u čitanju i izgovoru), diskalkulija (teškoće prilikom rješavanja matematičkih zadataka), disgrafija (teškoće u pisanom izražavanju), dispraksija (otežana koordinacija i kretanje) i drugi (Hudson, 2017). Autor Cooley (2017) navodi kako komunikacijski poremećaji predstavljaju jedan od najčešćih razvojnih problema kod učenika u nižim razredima, ali da se kod većine uspiju ukloniti postojeće prepreke i s vremenom razviti jezične vještine.

4. Oštećenja organa i organskih sustava

Oštećenja organa i organskih sustava obuhvaćaju „*prirodna ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti.*“ (NN 24, 2015, Prilog 1). Navedena oštećenja odnose se na mišićno-koštani sustav, središnji i periferni živčani sustav kao i na ostale sustave (probavni, mokraćni, dišni...). Učenike s oštećenjem organa obilježavaju razne vrste i težina oštećenja pokreta i položaja u kojem se tijelo nalazi, ograničeno funkcioniranje nekih dijelova tijela kao i nepostojanje dijela tijela. S druge strane, učenike s oštećenjem organskog sustava karakterizira dugoročnija bolest koja je promjenjive težine ovisno o zdravstvenim poboljšanjima i pogoršanjima (Barać, 2018).

5. Intelektualne teškoće

Postupnim mijenjanjem svijesti društva o osobama s teškoćama, zastarjeli se termin mentalna retardacija (mentalni deficit, hendikep, defektnost, zaostalost) zamjenjuje

terminom intelektualne teškoće. Intelektualne teškoće definiraju se kao snižena sposobnost osobe koju karakteriziraju ograničenja u intelektualnom funkcioniranju kao i u jednom ili više adaptivnih područja. Snižena sposobnost u ovom se kontekstu odnosi na mjeru u kojoj su sposobnosti osobe smanjene, a koje se promatraju u skladu s cjelokupnim životom pojedinca. Intelektualno se funkcioniranje odnosi na ukupnu mentalnu sposobnost osobe (mišljenje, učenje, zaključivanje, rješavanje problema), koja se mjeri standardiziranim testovima inteligencije u obliku kvocijenta inteligencije (IQ). S druge strane, adaptivno ponašanje označava pojmovne, društvene i praktične vještine koje je pojedinac stekao kroz život kako bi lakše funkcionirao (Sekušak-Galešev, 2010). Unutar Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, postoje laka, umjerena, teža i teška intelektualna teškoća (NN 24, 2015).

Osobitosti učenika s intelektualnim teškoćama ogledaju se kroz teže uključivanje u društveni život (teškoće u društvenom ponašanju), teškoće prilikom pamćenja i pozornosti, otežanu brigu o sebi, sigurnost i drugo (Poredoš Lavor i sur., 2011).

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja obuhvaćaju stanja koja se manifestiraju oštećenim intelektualnim, osjećajnim i društvenim funkcioniranjem, a uvjetovana su organskim čimbenikom kao i psihopatološkim stanjem. Navedeni poremećaji obuhvaćaju organske, poremećaje raspoloženja, neurotske poremećaje i one vezane uz stres, shizofreniju, poremećaje iz autističnog spektra, ADHD te poremećaje ponašanja i osjećanja (NN 24, 2015).

Termin poremećaj predstavlja ponašanje koje za učenika i okolinu može biti opasno i štetno te koje u nekoj mjeri odstupa od uobičajenih ponašanja vršnjaka i socijalno prihvatljivog ponašanja (Zrilić, 2011).

7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju obuhvaća dvije ili više skupina teškoća navedenih unutar Orijentacijske liste vrsta teškoća (NN 24, 2015).

S obzirom na to da je pravo na odgoj i obrazovanje jedno od temeljnih dječjih prava, obrazovanje mora biti dostupno svakom djetetu u skladu s njegovim mogućnostima i potrebama. Najučinkovitiji način u kojem se djeci s teškoćama pruža jednaka prilika za adekvatnim školovanjem, učenjem i razvojem vještina potrebnih za vlastiti napredak je kroz provođenje inkluzivnog obrazovanja.

3. Obrazovna inkluzija

Inkluzivno je obrazovanje na međunarodnoj razini prvi put priznato 1994. godine na svjetskoj konferenciji UNESCO u Salamanci. Inkluzivno obrazovanje tako izaziva sve oblike isključivanja i segregacije u obrazovanju, temelji se na rastućem međunarodnom konsenzusu prava sve djece na obrazovanje bez obzira na njihovo porijeklo, postignuće ili teškoću te za cilj ima pružanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike (Vislie, 2003). Inkluzivno obrazovanje odnosi se na spremnost društvene okoline na promjenu i uvažavanje različitosti i odgovara potrebama svakog djeteta ponaosob. Inkluzivna odgojno-obrazovna ustanova pokazatelj je društveno prihvaćenih normi i načela. Samim time, ukoliko je društvena zajednica usmjerena ka odmicanju od segregacije, škola ima povoljniju podlogu za usvajanje vrijednosti inkluzivnog obrazovanja (Alić i Cerić, 2005). Na istom tragu, autor Hajder (2017) tvrdi kako bi svaka škola trebala biti inkluzivna ustanova u kojoj svaki učenik ima jednaka prava za vlastiti razvoj, sukladno sa svojim razvojnim mogućnostima. Papke (2016) ističe kako inkluzija zahtijeva promjene, restrukturiranje i preispitivanje na mnogim razinama. Kao bitnu postavku inkluzivnog obrazovanja navodi prepoznavanje različitosti i individualnih mogućnosti svakog djeteta. Naglašava kako je shvaćanje da svaki učenik, ovisno o svojim slabostima, nedostacima, manama, vrlinama i talentima, treba biti podržan i percipiran kao individua s vlastitim karakteristikama. Za postizanje inkluzivnog obrazovanja potreban je holistički pogled na učenika koji podrazumijeva odnos prema svakom djetetu kao cjelovitom biću koje ima svoje potrebe (Šimek i sur., 2020).

Kako UNICEF (2012) ističe, inkluzivno se obrazovanje odnosi na prepoznavanje potrebe za radom na školama za sve, odnosno institucijama koje uključuju sve učenike, slave razlike, podržavaju učenje svih učenika i odgovaraju na individualne potrebe.

Postavka da je svako dijete različito i da ima vlastite potrebe je ključna za društvo i ulozi društva u načinu na koji se ljudi prepoznaju. Stoga su *(ne)normalni*, *(ispod)prosječni* ili *(ne)sposobni* društveno konstruirani pojmovi koji se svakako mogu i moraju mijenjati (Nocella, 2008). Samo se na takav način može širiti inkluzivna ideja u društvene zajednice, što u konačnici predstavlja jedan od glavnih ciljeva inkluzivnog obrazovanja.

Termin inkluzija nerijetko se izjednačava s integracijom, što može dovesti do konfuzije i pogrešnog shvaćanja oba pojma. Hrasnica, Babić i Topić (2005) navode kako za njih obrazovna inkluzija podrazumijeva samo upis učenika s teškoćama u redovni razredni odjel, što bi za mnoge autore više spadalo pod pojam obrazovne integracije (prema Smajić i Mujkić, 2019). Iako integracija implicira uključivanje učenika s teškoćama unutar redovnog obrazovnog sustava, u prvom planu ipak ostaje naglasak na njegovoj teškoći. Dijete se u ovom pristupu percipira kao problem i njegova je zadaća uklopiti se u društvo. Inkluzija je pak više fokusirana na prava učenika i podrazumijeva znatno više od samog uključivanja (Lansdown, 2002, Šimek i sur., 2020). Razlikom integracije i inkluzije bavili su se i autori Alić i Cerić (2005) te ju opisali na isti način. Za njih je integrirano obrazovanje usko vezano uz pojam *pridodavanja* učenika u već postojeću cjelinu (obrazovni sustav), a inkluzivno uz *uključenost* i *obuhvaćenost*. Smatraju da *pridodavanje* učenika sustavu implicira na to da nešto s njim nije u redu te da ga se treba promijeniti, odnosno da se na njega gleda kao na problem. Nasuprot tome je inkluzivno obrazovanje u kojem se problem premješta s učenika na obrazovni sustav. U takvom se modelu promjena također smatra bitnom, no ona se odnosi na mijenjanje sustava kako bi odgovorio na svačije individualne potrebe. Autorica Vislie (2003) navodi kako se debata o razlikama integracije i inkluzije vodi još od 1990-ih godina. Primjećuje kako se integracija ne bavi procesom učenja i poučavanja, već kako to „podrazumijeva“ reformama na sustavnoj razini, što je pogrešno. Inkluziju poima kao širi oblik integracije koji se ne fokusira na pojedinca ili manju skupinu učenika kojima je prilagođen nastavni plan i program ili im je osiguran pomoćnik kao ni na puko uključivanje učenika s teškoćama u postojeće oblike školovanja. Kako bi pojasnila na što se inkluzija uistinu odnosi, referira se na šest „sastojaka“ autora Ainscowa (2000) koji pomažu prilikom formuliranja strategija za poboljšanje prakse: početak od postojećih znanja i praksi, doživljavanje razlike kao prilikom za učenje, istraživanje

prepreka sudjelovanju, korištenje dostupnih resursa potpore, razvijanje prakse te stvaranje uvjeta koji potiču na preuzimanje rizika (prema Vislie, 2003). Navedeni set strategija predstavlja kvalitetan okvir inkluzivne pedagogije i sredstvo podizanja standarda škole.

Booth i Ainscow (2002) na sličnom tragu navode karakteristike inkluzivnog obrazovanja od kojih su ključne:

- poimanje svih učenika kao jednako vrijednih
- povećanje uključenosti i sudjelovanja učenika
- restrukturiranje školske kulture na način da se cijeni različitost učenika
- smanjenje barijera u učenju i sudjelovanju za sve učenike (ne samo onih s teškoćama)
- poimanje različitosti kao temelj za učenje, a ne kao problem
- poticanje međusobno održivih odnosa škole i zajednice
- prepoznavanje obrazovne inkluzije kao jednog od aspekta uključivanja u društvo

Inkluzija svoje temelje pronalazi u pravima djeteta te eliminira svaki oblik segregacije i isključivanja, no sve dok postoje posebne odgojno-obrazovne ustanove, u sustavu će postojati kriteriji za isključivanje učenika, čime se otežava uključivanje u bilo koji redovni sustav školovanja. Kad se učenici prepoznaju kao drugačiji, postaju problematični za redovne škole i učitelje te se odgovornost prebacuje na stručnjake specijalizirane za rješavanje navedenih problema (Vislie, 2003).

Sagledavajući sve pozitivne strane i dobiti inkluzije, pomalo je čudno da postoje negativni stavovi o inkluziji od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Upravo takve rezultate dobile su Autorice Dimitrova-Radojčić i Čičevska-Jovanova ispitivanjem stavova makedonskih nastavnika o uključivanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama unutar njihovih razreda. Provedbom istraživanja 2004. i 2013. uočen je pad postotka nastavnika koji bi prihvatili navedene učenike u svoj razred sa 49,9% na 19,7% (od kojih je 68,4% imalo iskustva rada s istima), što je pomalo zabrinjavajuće. 15,5% nastavnika navelo je kako ne shvaćaju koncept inkluzivnog obrazovanja, dok čak njih 41,8% tvrdi da ne posjeduju potrebna znanja za rad u takvom okruženju. Zbroje li se navedeni postotci, dobiva se 57,3% ispitanika koji nisu u potpunosti upoznati s konceptom inkluzivnog obrazovanja. Kako bi se ono uistinu

provodilo, prijeko je potrebno da svi sudionici budu u potpunosti upoznati sa svim njegovim karakteristikama. Cilj obrazovne inkluzije ne predstavlja samo integracija učenika u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već osiguravanje niza uvjeta kao dijela kontinuiranog procesa zadovoljavanja obrazovnih i životnih potreba učenika s teškoćama. U takvom procesu akteri nisu hijerarhijski postavljeni već ravnopravno međusobno surađuju (Karamatić Brčić, 2011).

Svrha obrazovne inkluzije je upravo uspostavljanje različitih oblika i sadržaja pedagoške prakse temeljene na pravilu pozitivne diskriminacije i omogućavanju jednakih prava za svako dijete. Unatoč kompleksnosti i različitosti pedagoških postupaka usmjerenih na inkluzivno obrazovanje, postoji nekoliko odrednica koje okvirno određuju njegovu kvalitetu, a to su: kvalitetno prepoznavanje i promatranje sposobnosti i ograničenja učenika, izrada individualiziranih programa i kvalitetnih individualiziranih zadataka, praćenje i adekvatno vrednovanje napretka, uočavanje slabih strana djeteta u kognitivnim, motoričkim, osjetilnim i ostalim funkcijama, poticanje njihova razvoja te izrada posebnih nastavnih sredstava koja će učeniku pomoći. Navedene odrednice podrazumijevaju da svi koji participiraju u obrazovanju učenika s teškoćama uistinu budu kompetentni za takav rad (Bouillet, 2010).

U inkluziji učenika s teškoćama u redovne obrazovne ustanove, značajnu ulogu imaju stručni suradnici. Stručni suradnik pedagog jedan je od glavnih aktera prilikom identifikacije i praćenja učenika s teškoćama. Osim toga, sudjeluje u izradi različitih programa za učenike s teškoćama te savjetuje učitelje i ostale sudionike koji su uključeni u obrazovanje učenika s teškoćama. Kao što je navedeno u *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, uloga pedagoga u području rada s učenicima s teškoćama ogleda se kroz provođenje „*procjene potreba za odgojno-obrazovnom potporom, procjenu u svrhu izrade individualiziranih programa poticanja, osobno usmjerenih i obiteljski usmjerenih planova potpore, procjenu profesionalnih interesa i sposobnosti, vođenje učeničkih dosjea i specifične pedagoške dokumentacije, sudjeluje, identificira i prati potrebe promjene oblika školovanja poslove koji proizlaze iz uloge člana multidisciplinarnog tima podrške i timske dijagnostike*“ (NN, 2014). Na sličnom tragu je uloga pedagoga navedena i u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu*. Stručni suradnik pedagog tako utvrđuje

odgojno-obrazovne potrebe učenika, prati njihov napredak, planira provođenje integrativnih programa, utvrđuje psihofizičke sposobnosti djece prilikom upisa u školu, sudjeluje u izradi individualiziranih programa za učenike s teškoćama, lošim obiteljskim prilikama i ostalim otežavajućim okolnostima. Sudjeluje i u ispitivanju individualnih odgojno-obrazovnih potreba učenika i procjeni njihovih sposobnosti te savjetodavnom radu s učenicima s posebnim potrebama (NN, 2016).

Na tom tragu autori Lipsky i Gartner (1996) u svome pogledu na inkluziju navode podršku službi i dopunsku pomoć kao neophodnu stavku u kvalitetnom uključivanju djece s teškoćama te za njihovu ravnopravnu participaciju u društvu (prema Alić, 2005).

4. Kompetencije

Kompetencije su jedan od onih pojmova koje poprimaju različito značenje ovisno o samom autoru koji ih definira, kao i znanstvenom području iz kojeg dolaze. Nerijetko se izjednačavaju s kvalifikacijama, ekspertizom i profesionalnošću do čega dolazi zbog nejasnog i neujednačenog definiranja (Baumert i Kunter, 2013).

Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje jedan je od ključnih dokumenata koji obuhvaća pojmovno određenje kompetencija. Definirane su kao „iskazana sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih i/ili drugih metodoloških sposobnosti, u situacijama rada ili učenja te u profesionalnom i osobnom razvoju.“ (Europska komisija, 2008,7) i opisane su pomoću termina odgovornost i samostalnost. Kompetencija, kao skup znanja i vještina s pripadajućom samostalnosti i odgovornosti, prepoznata je također unutar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (NN, 20/21).

Autori Hrvatić i Piršl (2007) definiraju kompetenciju kao „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacija i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije“ (prema Ćatić, 2012, 176). Uzimajući u obzir različitosti u definiranju kompetencija, autor Jurić (2012) navodi kako se radi o pojmu koji je tek u nastajanju jer ne postoji jedna općepriznata definicija (prema Ledić i sur., 2013). Iako kompetencije nisu sustavno i jasno definirane u literaturi, ipak se sve češće upotrebljavaju (Staničić, 2001).

Ponekad je teže shvatiti što one zapravo jesu i po čemu su kompleksnije od znanja, sposobnosti i vještina. Jasnu distinkciju nudi autor Jermakov (2011) koji navodi da se kompetencije ne mogu naučiti iz udžbenika kao što se može znanje, kao i Suzić (2013) koji tvrdi da su kompetencije zapravo sposobnosti na djelu (prema Maksimović i sur., 2015). Najčešća kritika kompetencijama i njihovoj implementaciji u obrazovanje je to što potiču iz područja ekonomije i menadžmenta. Sukladno s time, kritičari tvrde kako postoji opasnost da mjerljivi aspekti i stalna potreba za učinkovitošću i kompetitivnosti stave u drugi plan društvene učinke i vrijednosti koje su važan dio obrazovnog sustava (Ćatić, 2012). Na sličnom tragu autor Sachs (2001) upozorava na to da se menadžerskim pristupom obrazovanje pretvara u tržišnu robu, a ustanove u poduzeća koja se natječu kako bi privukle korisnike – učenike i roditelje. Na taj način, učitelji (ali i stručni suradnici, ujedno i pedagozi) preuzimaju ulogu poduzetnika koji su usmjereni na izvršavanje kurikuluma i postizanje boljih rezultata kako bi se što više istaknuli. Premda su kritike ovakvom pristupu obrazovanja brojne, definiranje i pojašnjavanje kompetencija je bitno upravo zbog mogućnosti razvoja obrazovnih programa svih profesija, ne samo onih koje se direktno odnose na obrazovanje (Ricijaš i sur., 2007).

4.1. Uloga i kompetencije stručnog suradnika pedagoga

Novi zahtjevi koji su stavljeni pred suvremenu školu, utjecali su i na mijenjanje uloge stručnog suradnika pedagoga. Od njega se traži stalno napredovanje, dodatni profesionalni razvoj, učenje novih sposobnosti i vještina, kao i savladavanje novih kompetencija. Školski se pedagog prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu poima kao *stručni suradnik s najširim profilom djelovanja* u odgojno obrazovnim ustanovama, što potkrepljuju i mnoga djela različitih autora (Staničić, 2001, Jurić i sur., 2001; Jurić, 2004; Pažin Ilakovac, 2012; Ledić i sur., 2013; Maksimović i sur., 2015; Staničić i sur., 2020).

Uloga pedagoga

Uzimajući u obzir da je najveća potreba za stručnim suradnikom pedagogom prepoznata u trenutku kad ravnatelji više nisu bili u mogućnosti nositi se sa sve većim zahtjevima

koje je suvremena škola pred njih stavljala (Staničić i sur., 2020), prvotna uloga pedagoga bila je upravo uloga pomoćnika/pomagača, odnosno desne ruke ravnatelja prilikom vođenja škole (Staničić, 2005). Iako je i danas prisutno stajalište da je pedagog često *u sjeni* ravnatelja, autor Jurić (2004) tvrdi kako on nije njegov zamjenik, ali mu u granicama svojeg djelovanja svakako pomaže. Objašnjava kako ravnatelj s jedne strane ima funkciju upravljanja, dok pedagog ima funkciju vođenja drugih sudionika.

Staničić (2005) pojašnjava kako se njegov rad s vremenom sve više odmicao od uloge pomagača te usmjeravao na primjenu znanosti u praksi, unaprjeđenje rada škole, savjetodavni rad s učenicima i nastavnicima, te istraživački rad. Uloga u ovom kontekstu predstavlja funkciju koju netko vrši, koja je određena očekivanjima drugih o osobi koja izvršava funkciju. Iako je uloga pedagoga kroz povijest varirala, „*aktualno određenje uloge pedagoga vidi ga kao stručnjaka za unapređivanje kvalitete i razvoj škole i učenika u skladu s ciljevima ustanove i potrebama učenika/djece*“ (Staničić, 2020, 218).

Njegova uloga je od početaka sve do danas doživjela razvoj te su se s vremenom odredile okvirne granice rada, iako u praksi graniči s radom psihologa, socijalnog pedagoga, defektologa, logopeda i drugih stručnih suradnika (Jurić, 2004). K tome u prilog idu mnoge zadaće koje pedagog obavlja zajedno s ostalim suradnicima kao što su: planiranje rada škole i izrađivanje kurikuluma, poslovi vezani za početak školske godine, akcijska istraživanja, izrada i provedba školskih projekata, usavršavanja i specijalizacije, evaluacija rada i osmišljavanje načina za unaprjeđenje škole, rad s učenicima (Vuković, 2009)... Skopljak, Mihajlović i Kovačević (2020) su provedbom kvalitativnog istraživanja pokušale otkriti aktivnosti koje zajednički realiziraju školski pedagozi i psiholozi. Rezultati su pokazali da među glavne zajedničke aktivnosti spada upis djece u prvi razred, savjetodavni rad, profesionalna orijentacija učenika i stručno usavršavanje nastavnika. U takvom je zajedničkom radu, nerijetko uloga školskog pedagoga koordinatora koji vodi sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa (Vuković, 2009).

Za uspješno zajedničko ostvarenje i organizaciju aktivnosti u školi, jedna od ključnih uloga pedagoga je razvoj komunikacije, maštovitosti i motivacije kod svih stručnih suradnika. On je značajan sudionik u sukonstruiranju kurikuluma koji je usmjeren

prema učeniku, koji obuhvaća neposredni rad s učenicom ali i osigurava što bolje uvjete za učenika (Pažin Ilakovac, 2012).

Važno je istaknuti da komplementarnost profesije pedagoga s ostalim stručnim suradnicima doprinosi zajedničkom, timskom i interdisciplinarnom ostvarenju misije i razvoju same odgojno-obrazovne ustanove. Timski rad stoga zahtijeva jasnu distinkciju što se od kojeg sudionika očekuje, kako bi se iz svačije profesije iskoristilo i implementiralo ono najvažnije i najrelevantnije (Staničić i sur., 2020). U praksi je jasna distinkcija poslova uvelike otežana jer je popis poslova pedagoga opsežan i često se isprepliće s poslovima ostalih stručnih suradnika. Različito shvaćanje pedagoške profesije događa se zbog širokog područja djelovanja, ali isto tako i različitosti radnih situacija koje podrazumijevaju raznolike uloge pedagoga.

Iz navedenih je izvora jasno vidljivo kako je uloga pedagoga nedjeljiva i usko vezana uz funkcije ostalih sudionika. Odnos prema drugim dionicima predstavlja temelj bilo koje aktivnosti stručnog suradnika pedagoga i njihova suradnja je neophodna (Jurić, 2004).

Aktualno shvaćanje funkcije pedagoga navode autori Mušanović (2002, prema Fajdetić i Šnidarić 2014) te Jurić i sur. (2001). Osnovne funkcije koje školski pedagog izvršava dijele na: operativnu (planiranje, organiziranje, vrednovanje), studijsko-analitičku (neprekidno, sveobuhvatno i znanstveno praćenje svih procesa poradi evaluacije kvalitete odgojno-obrazovne ustanove), informativnu (analiziranje potreba svih aktera za informacijama i zadovoljavanje istih stvaranjem dokumentacijskog sustava), instruktivnu (poučavanje svih sudionika unutar ustanove), savjetodavno-terapijsko-supervizijsku (analiza problema, izrada plana i njegovo rješavanje), istraživačku (učenje istraživanjem i istraživanje učenjem) i normativnu (razvoj normi, standarda i protokola za efikasno obavljanje zadaća). Među nove funkcije svrstava se i kontinuirano unaprjeđivanje nastavnog procesa, najčešće kroz provođenje radionica, predavanja, seminara...(Vuković, 2009).

Važnost stručnih suradnika ogleda se kroz rezultate škola u kojima djeluju, koji su znatno bolji od onih u kojima ih nema (Jurić i sur., 2001). U takvim se školama kvalitetnije obavljaju poslovi vezani uz darovite učenike, učenike s teškoćama, savjetodavni rad, pomoć učenicima pri izboru zanimanja, pomoć u razvojnim problemima i ostalo (Pažin-Ilakovac, 2012).

Vidljivo je da je razvojno pedagoška aktivnost veoma specifična, no za definiranje iste potrebna je trajna aktualizacija sadržaja i područja rada školskog pedagoga (Jurić, 2004). Iako se posao pedagoga često profilira kao uredski posao, njegov ured ne sačinjava samo jedna prostorija, već cijela ustanova, kao i širi kontekst u kojem se učenici nalaze (Zrilić, 2012).

Područje rada pedagoga

Kako bi se uistinu shvatila funkcija koju pedagog obavlja unutar odgojno-obrazovne ustanove kojom pridonosi razvitku škole te kako bi se na taj način on razlikovao u odnosu na ostale stručne suradnike, potrebno je odrediti područje njegova rada. Tijekom razvoja profesije, područje rada pedagoga pokušalo se više puta strukturirati, od kojih je jedan od načina razvojni ciklus. Razvojni ciklus sastoji se od pet faza, odnosno pet područja aktivnosti pedagoga: projektiranje razvoja, (su)djelovanje, vrednovanje, unapređivanje i dokumentacija (Staničić i sur., 2020).

1. Projektiranje razvoja je prva faza koja se odnosi na osiguravanje raznih pretpostavki koje služe kao temelj za ostvarenje budućih ciljeva. Rad pedagoga unutar ove faze obuhvaća analizu postignuća, odnosno sagledavanje prethodnih ostvarenja potrebnih za kvalitetan budući razvoj, u vidu pozitivnih pomaka kvalitete škole. Prethodnom analizom ostvarenja projektira se razvoj koji se konkretizira definiranjem vizije i plana rada. Važna se uloga pedagoga ogleda u sudjelovanju u izradi dokumenata godišnjeg plana i programa, školskog kurikulumu kao i razvojnog plana škole. Osim toga, sudjeluje u programiranju aktivnosti i u stvaranju prostorno-materijalnih uvjeta za rad, pomaže u raspoređivanju obaveza i zaduženja, organizira prakse učenika...
2. (Su)Djelovanje u pedagoškom procesu druga je faza razvojnog ciklusa koja obuhvaća izravno sudjelovanje u aktivnostima odgojno-obrazovne ustanove, kako bi se ostvario što bolji uvid. U ovoj fazi misaono djelovanje prelazi u praktično, tj. događa se prijelaz s *papira* u *stvarnost*. Pedagog u fazi djelovanja sudjeluje u upisu djece u odgojno-obrazovnu ustanovu, formiranju odgojno-obrazovnih skupina te informiranju sudionika pedagoškog procesa. Pedagog djeluje kao inovator, odnosno stručnjak koji uvodi promjene (ohrabrivanje,

suradnja, supervizijsko praćenje, akcijska istraživanja i dr.) u pedagoški proces u svrhu njegova unaprjeđenja. Osim toga, njegova se uloga očituje u radu s učenicima s teškoćama (identifikacija, opservacija, usmjeravanje, savjetovanje i dr.), savjetodavnom radu sa svim subjektima, praćenju postignuća učenika te socijalne i zdravstvene zaštite.

3. Treća je faza vrednovanje u kojem se utvrđuje kvaliteta ostvarivanja aktivnosti i procesa ustanove u kojoj je zadaća pedagoga uklanjanje barijera i slabosti kroz periodične analize postignuća i vrednovanja istih. On prati, analizira, prikuplja podatke, zaključuje, uspoređuje pedagoške procese i njihove rezultate te vrši unutrašnju (procesnu, pedagošku) i vanjsku (sustavno, položaj i status ustanove) evaluaciju i samoevaluaciju. Temeljem takve dijagnoze stanja, istražuje ometajuće faktore kvalitete rada i promišlja o mjerama njihova rješavanja.
4. Faza unaprjeđivanja kvalitete pedagoškog procesa djeluje kroz provođenje aktivnosti kojima se nastoje ukloniti slabosti odgojno-obrazovnog procesa. Prvi korak k unaprjeđenju je jačanje kompetentnosti svih aktera pedagoškog procesa, ujedno i samog pedagoga. Unaprjeđenje se događa unutar svih faza, dok se unutar ove fokus stavlja na brigu o profesionalnom razvoju djelatnika kroz osobna i skupna stručna usavršavanja. Pedagog organizira izvođenje predavanja, seminara, radionica i ostalih oblika usavršavanja. Osim toga, ima zadaću pomoći u izradi godišnjeg plana usavršavanja te pratiti i evaluirati cijeli proces kroz izvještaje i ostalu dokumentaciju, pomoću koje će iznijeti nove teorijske i praktične spoznaje.
5. Završna faza razvojnog ciklusa je dokumentiranje koje zauzima važnu ulogu jer se na taj način pohranjuju podaci o subjektima, procesu, novim otkrićima, fenomenima i dr. Dokumentiranjem se pismeno iznosi uspješnost pojedinih aktivnosti i njihovi rezultati. Dokumentiranje pedagogu olakšava planiranje i upravljanje procesom zbog uvida o stečenom iskustvu. Pedagog tako vodi dokumentaciju o učenicima, odgojno-obrazovnom radu, raznim usavršavanjima, razvoju i aktivnostima, istraživanjima, suradnjama itd.

Slična je klasifikacija navedena i unutar prijedloga Konceptije razvojne pedagoške djelatnosti, koja područja rada dijeli na pripremu za ostvarivanje plana i programa, participaciju u procesu, praćenje i evaluaciju procesa, sudionika i rezultata, stručno

usavršavanje te dokumentacijsku djelatnost (Jurić i sur., 2001). Područja rada pedagoga definirali su i autori Bizjak Igrac i sur. (2014): suradnja s ravnateljem i ostalim suradnicima u školi, sudjelovanje u stručnom povjerenstvu prilikom upisa u školu, rad sa svim akterima odgojno-obrazovne ustanove (nastavnici, učitelji, razrednici, pripravnici, studenti, pomoćnici...), suradnja s roditeljima, djelovanje u razrednom, učiteljskom i nastavničkom vijeću, praćenje rada učenika i individualan rad te surađivanje s ostalim institucijama.

Pedagog dakle svoje cjelokupno djelovanje temelji na razvojnem ciklusu neprekidnog usavršavanja i unaprjeđivanja kvalitete pedagoškog procesa od pripremanja plana i programa, pa do dokumentiranja procesa. Iz popisa navedenih uloga jasno je vidljivo da je područje rada doista opširno, te da neke od navedenih funkcija obavljaju i ostali stručni suradnici, ne samo pedagog (Vuković, 2009).

No kao što autor Jurić i sur. (2001) ističu, područje rada odnosi se na neku vrstu inventara od kojeg ustanove odabiru aktivnosti (ovisno o preferencijama i onom što smatraju najvažnijim), koje će doprinijeti ostvarenju cilja ustanove koje su određene programom njena rada.

Kompetencije pedagoga

Pedagog kao kvalitetan stručnjak koji svojim radom u punom smislu unaprjeđuje cjelokupnu kvalitetu škole, jedan je od najvažnijih aktera odgojno-obrazovne ustanove. Stoga su inicijalno obrazovanje i stečene kompetencije važne stavke koje predstavljaju temelj njegova djelovanja (Baumert i Kunter, 2013). Različite funkcije koje u svojem djelovanju ostvaruje, svakako uvjetuju i raznolikosti potrebnih kompetencija. Jasno definiranje uloge stručnog suradnika pedagoga kao i kompetencije koje su ključne za njeno ostvarenje, temelj su za njegov doprinos kvaliteti ustanove i pedagoškog procesa (Staničić, 2020). Nažalost, u literaturi to nije sasvim jasno definirano te svaki autor, iako na istom tragu, navodi vlastit vid i popis najpotrebnijih kompetencija.

Klasifikacija na koju se referiraju mnogi autori (Šnidarić, 2009; Zrilić, 2012; Ledić, 2013; Turk i sur., 2013; Fajdetić i Šnidarić, 2014; Bizjak Igrac i sur., 2014; Staničić, 2020) definirana je od strane Staničića iz 2001.godine, koji je provedbom istraživanja mišljenja 107 stručnih suradnika pokušao utvrditi sveobuhvatni kompetencijski profil

idealnog pedagoga i unutar istog opširnije razraditi najvažnije kompetencije. Došao je do zaključka kako bi pedagozi za ostvarenje svoje uloge trebali imati razvijene sljedeće kompetencije:

1. Osobnu kompetenciju koja opisuje način doživljavanja, djelovanja i reagiranja stručnog suradnika pedagoga u realizaciji svoje uloge. Osobine pedagoga koji posjeduje osobnu kompetenciju ogledaju se kroz njegovu odlučnost, inicijativnost, samopoštovanje, razumnost, preuzimanje odgovornosti, komunikativnost, dosljednost, radišnost, iskrenost, korektnost i ostalo.
2. Razvojnu kompetenciju koja se odnosi na način na koji pedagog djeluje u unaprjeđenju rada škole. Takav pedagog treba posjedovati znanja vezana uz razvoj ustanove koja uključuju njenu jasnu viziju, poznavanje i uporabu tehnologije, inovativan pristup, poznavanje potreba sudionika pedagoškog procesa, poznavanje pravnih normi, organizaciju rada i slično.
3. Stručnu kompetenciju koja obuhvaća znanja vezana uz struku koja pedagogu pomažu u realizaciji svih područja rada (projektiranje razvoja, sudjelovanje, vrednovanje, unapređivanje i dokumentiranje). Osim toga, pedagog s razvijenom stručnom kompetencijom mora znati prepoznati važnost dobrog planiranja rada i biti upoznat s planom i programom i ostalim aktima.
4. Socijalnu kompetenciju koja se temelji na znanjima i vještinama za međuljudske odnose. Stoga je socijalno kompetentan pedagog onaj koji zna motivirati sve sudionike pedagoškog procesa, ima razvijenu empatiju i osjetljivost za probleme drugih, zna metode uspješnog rješavanja sukoba, radi u timu, uvažava razlike, razumije odnose među drugima i prepoznaje kvalitete drugih.
5. Akcijsku kompetenciju koja se odnosi na primjenu teorijskog znanja pedagoga u praktični rad, unutar i izvan ustanove. On stoga treba biti aktivan sudionik koji radi na osiguravanju kvalitete škole, rješavanju sukoba, uklanjanju barijera, savjetovanju, poticanju ostalih svojim primjerom...

Sve navedene kompetencije jednako su važne i potrebno je razvijati svaku od njih te je njihova kombinacija ključna zbog kompleksnosti rada pedagoga (Šnidarić, 2009). Na taj se način kreira podloga za implementaciju novih ideja, a samim time i osvještava važnost profesije u odgojno-obrazovnom sustavu (Bizjak Igrec i sur., 2014).

Kompetentnost pedagoga ogleda se u velikoj mjeri kroz suradnju s učiteljima. Prije same intervencije (kad učitelj uoči određeno ponašanje), poželjno je da se učitelj konzultira s pedagogom koji mu može pomoći prilikom identifikacije uzroka ponašanja, pronalaska mogućih rješenja, obaviti savjetodavni rad s učenikom ili roditeljski sastanak (Cooley, 2017) ...

Autorice Maksimović, Petrović i Osmanović (2015) smatraju da napredak u vlastitom razvoju i unaprjeđivanje ustanove može postići isključivo onaj pedagog koji, osim što posjeduje adekvatne kompetencije, kontinuirano radi na sebi i kritički promišlja, ulaže u svoj rad i obogaćuje ga, te djeluje poticajno na ostale sudionike. Imajući na umu važnost kompetentnosti stručnog suradnika pedagoga, za očekivati je da postoje i mnogi empirijski dokazi koji se bave upravo njegovim kompetencijskim profilom, no u domaćem znanstvenom prostoru su ona minimalna (Ledić i sur., 2013).

Ipak, postoji nekolicina istraživanja koja obuhvaćaju kompetencije pedagoga, ali se specificiraju na određenu podvrstu kao što je npr. komunikacijska ili profesionalna (Podgorecki, 2004 i Jezierskaa, 2007, prema Ledić i sur., 2013).

Istraživanjem kompetencija pedagoga bavio se Trnavac (2007) koji je zbog opširnog i raznovrsnog popisa poslova (koje su pedagozi sami u istraživanju navodili) ustanovio da je veoma teško utvrditi što školski pedagozi uistinu rade. Sadržaj rada većinom se odnosio na individualne razgovore, predavanja za roditelje, identifikaciju *slabih* učenika, održavanje predavanja za učenike, vrednovanje nastavnika, rad s problematičnim učenicima, održavanje sjednica i dr. Iako je zbog raznolikosti poslova bilo otežano grupiranje aktivnosti u veće cjeline, obuhvatio ih je u tri najučestalije: rad s učenicima, nastavnicima i roditeljima (u omjeru 5:3:2) (prema Vračar i Maksimović, 2017).

Istraživanjem poželjnih kompetencija pedagoga bavile su se i autorice Fajdetić i Šnidarić (2014) koje su ispitivanjem mišljenja stručnih suradnika pedagoga o najpotrebnijim kompetencijama, istaknule odgovornost, samopoštovanje, odlučnost i prepoznavanje tuđih potreba.

Kompetencije pedagoga proučavali su i Ledić, Staničić i Turk (2013) koji su proveli istraživanje na uzorku od 508 školskih pedagoga na području Republike Hrvatske. Pokušali su otkriti način na koji školski pedagozi procjenjuju važnost najpotrebnijih kompetencija te doprinos visokoškolskog obrazovanja i stručnih usavršavanja

pojedininim kompetencijama. Od 41 navedene kompetencije u anketnom upitniku, utvrdili su kako školski pedagozi u Hrvatskoj kao najvažnije i najpotrebnije za njihov rad navode: „*osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, komunikacijsku otvorenost i empatičnost, planiranje i programiranje rada ustanove, poznavanje pedagoške dokumentacije i osposobljenost za rad s roditeljima*“ (Ledić i sur., 2013, 62). Kompetencije koje su stručnom suradniku pedagogu potrebne za rad s učenicima s teškoćama se nažalost kod ispitanika nisu pronašle unutar najvažnijih.

4.2. *Kompetencije potrebne za rad s učenicima s teškoćama*

Kompetentni stručnjaci moraju znati nositi se sa svim izazovima koje inkluzija pred njih stavlja i moraju moći pružiti podršku učenicima ukoliko je ona potrebna (Martan, 2018).

Kako autorica Zrilić (2011) navodi, djeca s teškoćama unutar naše odgojno-obrazovne prakse nerijetko predstavljaju problem učiteljima i nastavnicima zbog osjećaja nekompetentnosti za to područje rada. Kompetentnošću nastavnika i ostalih obrazovnih aktera za inkluzivni rad (posebice onaj koji se odnosi na učenike s posebnim potrebama) bavila su se brojna istraživanja, koja su uglavnom pokazala kako se učitelji osjećaju nekompetentnima te da ih visokoškolsko obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pripremio za tu vrstu rada (Bouillet, 2011, Skočić Mihić, 2011, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013, sve prema Šimek i sur., 2020). U takvim situacijama pedagog kao najčešći stručni suradnik (zaposlen u 90,6% osnovnih škola), koji često radi u nepotpunim stručnim timovima (često bez edukacijskoga rehabilitatora), preuzima značajnu ulogu stručnjaka koji pomaže učiteljima u prevladavanju straha od rada s učenicima s teškoćama i u eliminaciji negativnih stavova, uz naglašavanje važnosti stvaranja pozitivnog mišljenja o obrazovnoj inkluziji (Švegar i sur., 2020).

U stranoj se literaturi također ukazuje na manjak ključnih kompetencija koje su preduvjet za rad s učenicima s teškoćama kod velike većine ispitanika (Scott i sur., 1998, Ofsted, 2008, sve prema Florian i Linklater, 2010).

Navedeni osjećaj nekompetentnosti i nekvalificiranosti za rad s učenicima u inkluzivnom okruženju od strane obrazovnih stručnjaka, nameće pitanje: Što zapravo

čini potrebno znanje i koje kompetencije stručnjaci trebaju posjedovati za rad s učenicima s teškoćama?

Autor Mamić (2012) navodi kako stručnjak mora biti sposoban identificirati učenika s razvojnim odstupanjem i poznavati karakteristike različitih vrsta teškoća. Na tom tragu, treba moći pravovremeno prepoznati potrebe djece i pronaći način da se one ispune. To može postići praćenjem, razgovaranjem i slušanjem učenika kod kojih sumnja na postojanje određene teškoće. Pod praćenje ne ulazi samo prostor unutar razreda, već je potrebno u obzir uzeti širu sredinu u kojoj se učenik nalazi i u kojoj također provodi mnogo vremena (hodnik, igralište, grupe...), kako bi prikupio više informacija te što kvalitetnije definirao, identificirao, kategorizirao i na kraju tretirao određene teškoće (Bouillet, 2010).

Osim toga, treba poticati socijalno uključivanje učenika s teškoćama i posjedovati znanja o radnoj prilagodbi. Treba biti upoznat s izradom individualiziranog odgojno-obrazovnog programa te poznavati zakonske regulative vezane uz različite teškoće. Stručni suradnik osim svih navedenih, mora posjedovati i općenite kompetencije potrebne za inkluzivan rad koje uključuju komunikativnost, suradnju i partnerstvo s roditeljima, stvaranje poticajnog okruženja, samopoštovanje i sposobnost rješavanja problema (Bouillet, 2010). Svaki učenik s teškoćama unikatan je u svojoj teškoći. I onda kad dvoje učenika ima istu teškoću, može im se pristupiti na potpuno različit način. Stručnjaci se stoga trebaju potruditi upoznati učenika, shvatiti njegov način funkcioniranja i njegove mogućnosti i potrebe u odgojno-obrazovnom procesu. Od velike je važnosti spremnost za uvažavanje specifičnosti razvoja svakog učenika, kao i senzibilitet i razumijevanje različitih potreba (Bakota i sur., 2014).

Kako autori Schnell i Sander (2004) ističu, pedagozi bi trebali posjedovati općenite kompetencije vezane uz inkluzivno obrazovanje, bez kojeg obrazovanje učenika s teškoćama ne bi bilo moguće. Tako bi trebao:

- dosljedno razmotriti individualnost svakog učenika
- kritički promišljati o svojem stavu prema različitosti
- nositi se stvarnošću obrazovanja učenika s teškoćama i s velikim zahtjevima koji se stavljaju pred njega

- posjedovati temeljna znanja za provedbu akcijske kompetencije (npr. kroz jačanje osobne odgovornosti učenika, vještine rješavanja problema ili pokretanje zajedničkog iskustva o učenju u različitosti)
- biti upoznat s principima suradnje (poput komunikacijskih postupaka s ostalim stručnim suradnicima i učenicima).

Veoma je važno da stručni suradnik pedagog u svojem radu primjenjuje individualan pristup. Sukladno s time, mora uzeti u obzir osobitost svakog učenika ponaosob. Treba moći shvatiti različitost u stajalištima i procjeni svakog nastavnika, stupanj i vrstu teškoće o kojoj se radi te primijeniti vlastita iskustva u radu s učenicima. Kompetentan pedagog mora moći prepoznati navedene učenike i ne opravdavati svako odstupanje kao znakovitu teškoću (Jurić, 2004). Kao što autorica Bouillet (2010) navodi, potrebno se voditi kriterijima ozbiljnosti, trajanja i otpornosti odstupanja na promjene.

Autorica Zrilić (2011) pristupa kompetencijama oslanjajući se na Carterovu (1996) podjelu faktora koji utječu na dobru praksu u radu s djecom s teškoćama. Tako naglašava dobre odnose učitelja i stručnih suradnika, dobru komunikaciju između učitelja, stručne službe i roditelja; primjenu raznih modela učenja, individualan pristup učenicima te angažiranje pomoćnika u nastavi.

Sve navedeno uvjetuje kontinuiranom obrazovanju i usavršavanju te proučavanju stručne literature. Kompleksnost teškoća zahtijeva cjelovito proučavanje učenika i svih specifičnih teškoća, ne samo onih najdominantnijih (moguće razlike i neujednačenost u razvijenosti pojedinih sposobnosti). Iz tog razloga je nužna dobra teorijska podloga vezana uz učenike s posebnim potrebama, kako bi ju u praksi mogli primjenjivati te kako bi mogli uočiti i specifične teškoće (Jurić, 2004). Na taj način pedagog može lakše i brže prepoznati uzrok teškoće i intervenirati prije pojave mogućih posljedica. Rana intervencija može imati pozitivan učinak na napredak koji učenik ostvaruje kroz cijelu školsku godinu, te smanjiti nastanak emocionalnih teškoća i problema u učenju i ponašanju. Tako se nastavni pristup može promijeniti i uskladiti s potrebama i mogućnostima učenika, što u konačnici rezultira većim šansama za njegov uspjeh (Cooley, 2017). Što se tiče mogućnosti i situacija u kojima pedagozi mogu najlakše otkriti teškoću učenika, najviše se ističu nastavne situacije, situacije određene organizacijom rada ustanove (aktivnosti, grupe), sudjelovanje u razgovorima nastavnika

i učenika, savjetodavni rad, razgovor s nastavnikom/učiteljem te mišljenje ostalih članova stručnog tima (Jurić, 2004).

Autorice Smajić i Mujkić (2019) provele su istraživanje na području Bosne i Hercegovine u kojem su ispitale stavove nastavnika i ravnatelja o inkluziji učenika s posebnim potrebama i vlastitim kompetencijama vezanim uz inkluzivno obrazovanje. Rezultati su pokazali da je glavnina anketiranih imala priliku raditi s navedenim učenicima te da se većinom procjenjuju kompetentnima. Isto potkrepljuje i istraživanje autorice Šimek (2020) koja je na uzorku od 335 školskih pedagoga u RH dobila jednake rezultate. Istraživanjem je pokušala utvrditi percepciju pedagoga o vlastitoj kompetentnosti vezanom uz inkluzivnu praksu. Ono što je u istraživanju zanimljivo je nerazmjer opće kompetentnosti i kompetentnosti za rad s obzirom na različite vrste teškoća. Unatoč činjenici da se većina ispitanika u anketnom upitniku procijenila kao kompetentnima, kod specificiranja teškoća procjena kompetentnosti bila je poprilično osrednja.

Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) su u istraživanju stavova 493 učitelja i nastavnika prema integraciji učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, između ostalog utvrdile, kako nastavnici uglavnom imaju jako pozitivne stavove o navedenim učenicima. Unatoč pozitivnim stavovima, zaključile su kako se mogući problemi i nedostaci integracije vide tek u radu s njima, odnosno u praktičnoj provedbi.

Sumirajući većinu navedenog, Jurić (2004) ističe ključnu ulogu pedagoga u praćenju rada učenika, njegova uspjeha i vođenje posebne evidencije kako bi se sukladno s time moglo djelovati. Dobar pedagog trebao bi stoga inicirati individualan rad s učenicima i roditeljima te razumjeti različitosti svih učenika. Odgojiteljima i učiteljima trebao bi moći pomoći kroz koordiniranje timskog rada, te organizirati pedagoške radionice u razrednim skupinama kao i na roditeljskim sastancima. Trebao bi biti sposoban identificirati pojedine teškoće i poznavati njihovu specifičnost te imati iskustva u radu s istima (Bouillet, 2010). U radu s roditeljima trebao bi poticati otvorenu komunikaciju i obavljati posebne razgovore s dodatnim pojašnjenjima kako bi se ublažio možebitni otpor i nesuradnja. Trebao bi organizirati i provoditi pedagoške radionice i aktivnosti, te poznavati efikasne mjere poučavanja (Zrilić, 2012).

Važan dio posla pedagoga u radu s učenicima s teškoćama odnosi se na sudjelovanje u postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja učenika, te kreiranju i evaluaciji primjerenih programa odgoja i obrazovanja. Utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta provodi se u slučaju kad potencijalne teškoće djeteta nisu uočene prije njegova upisa u školu (Zrilić, 2012). Pedagog kao član Stručnog povjerenstva škole provodi utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika zbog redovitog upisa u školu, te predlaže Stručnom povjerenstvu Ureda (ukoliko postoji potreba) prijevremeni upis u osnovnu školu, odgodu upisa u osnovnu školu ili primjereni program obrazovanja za učenike s teškoćama. Kao što je navedeno u *Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*, kao član Stručnog povjerenstva Ureda sudjeluje u odlukama vezanim uz prijevremeni upis i odgodu upisa, privremenog oslobađanja od upisa ili već započetog školovanja, utvrđivanje primjerenog programa obrazovanja za učenike s teškoćama i ukidanje rješenja o istom, te uključivanje učenika u dopunsku ili pripremnu nastavu hrvatskog jezika (NN, 67/2014).

Slične uloge u radu s učenicima s teškoćama vidi i autor Thompson (2016) koji navodi kako pedagog (zajedno s ostalim članovima stručnog tima) na početku školske godine provodi jednokratnu osnovnu procjenu koja najčešće ukazuje na područja koja bi mogla biti zabrinjavajuća i olakšava učiteljima prepoznavanje djece s teškoćama. Temeljem procjene dobiva instrument za mjerenje napretka učenika koji mu može poslužiti kao baza za izradu plana njihova obrazovanja. Kao neizostavnu ulogu također ističe vođenje evidencije o postignućima djeteta kroz cijeli proces. S obzirom na to da pedagog tijekom cijelog procesa surađuje s učenikom, roditeljima, nastavnicima i stručnim timom, ima uvid iz svakog kuta i to mu omogućava pronalazak najboljeg rješenja za sve sudionike.

Sumirajući rezultate istraživanja nekoliko različitih autora, Martan (2018) iznosi kako učitelji uglavnom iskazuju pozitivan stav o inkluziji, no kako sebe ne percipiraju kao kompetentnima u tom području. U većini istraživanja kao barijeru za rad s učenicima s teškoćama navode upravo nedostatnu osposobljenost za izradu i evaluaciju programa za učenike te nedostatak vlastitih znanja, vještina i samopouzdanja. Zabrinjavajuća je i činjenica da ispitanici u većoj mjeri naglašavaju kako tijekom fakultetskog obrazovanja nisu stekli dovoljna znanja za rad s istima, iako bi se kroz inicijalno obrazovanje trebala ponuditi kvalitetna teorijska podloga.

Već spomenuto istraživanje autorice Ledić, Staničić i Turk (2013) osim najvažnijih kompetencija, utvrdilo je i one za koje pedagozi smatraju da ima je visokoškolsko obrazovanje najviše pomoglo u njihovu ovladavanju. Na popisu nije navedena niti jedna kompetencija vezana uz rad s učenicima s teškoćama - ni kompetencija osposobljenosti za stvaranje i razvitak individualiziranih programa, niti osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama. Propust visokoškolskog obrazovanja ispitanici vide u provođenju minimalne prakse i svakodnevnih situacija koje smatraju ključnima u pedagoškom radu. Autori stoga navode kako je prijeko potrebno revidirati programe studija pedagogije i usmjeriti ga k usvajanju više praktičnih znanja tijekom studija. Zaključno konstatiraju hitnost pokretanja rasprave o sadržaju inicijalnog obrazovanja budućih pedagoga. Na sličnom tragu su i autorice Maleš i Ljubetić (2010) koje zaključno propituju količinu kompetencija stečenih tijekom studija pedagogije u odnosu na široki spektar djelovanja pedagoga. Skočić Mihić i sur. (2014) za poboljšanje studijskih programa, a time i budućeg rada s učenicima s teškoćama, navode uvođenje više sati praktičnog rada počevši već od prve godine fakulteta, obzirom da iskustveno učenje ima utjecaja i na stvaranje pozitivnijih stavova o inkluzivnom obrazovanju.

Uzimajući u obzir sve navedeno, vidljivo je kako se pred pedagoga stavljaju ogromni zahtjevi. Mnogi su autori kompetencijama pedagoga pristupili na različite načine, no ono što je većini zajedničko je ukazivanje na preopširnost kompetencija, preopterećenost pedagoga i potrebu za jasnijim određenjem struke. Sagledavanje različitosti svih uloga i kompetencija pedagoga te svakako veći naglasak na radu s učenicima s teškoćama stoga treba poslužiti kao podloga u koncepciji sadržaja programa fakultetskog obrazovanja budućih pedagoga.

4.2.1. Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama kroz studije pedagogije u RH

Suvremeni obrazovni sustav obilježen je sve složenijom i kompleksnijom ulogom pedagoga. Stoga fakultetsko obrazovanje stručnih suradnika pedagoga treba biti u skladu s promjenama i zahtjevima društva koje uvjetuje kompetencijski pristup (Maksimović i sur., 2015). Nakon završenog fakulteta, student pedagogije trebao bi posjedovati znanja i kompetencije koje će mu služiti kao temelj za kasniji profesionalni rad. No zbog širokog spektra poslova koje obavlja i brojnih izazova u neposrednom

radu, to je poprilično otežano te se nameće potreba za preispitivanjem sadržaja njegova obrazovanja (Turk i Ledić, 2013).

Pohađanje škole učenicima s teškoćama nerijetko je ograničeno manjkom razumijevanja njihovih potreba i nedostatkom kompetentnih nastavnika (Heward, 2003, prema Omerović, 2019). Istraživači koji su tijekom proteklih nekoliko desetljeća proučavali inkluzivno obrazovanje, zaključili su kako su stavovi i uvjerenja nastavnika jedna od ključnih varijabli za uspješno inkluzivno obrazovanje (Chow i Winzer, 1992, Hayes i Gunn, 1988, sve prema Hastings i Oakford, 2003). Uzmemo li u obzir da su nastavnici ti koji uz pomoć stručnog suradnika pedagoga, za svakog učenika s teškoćama kojem je to potrebno, izrađuju individualizirani plan i program, vidljiva je uloga koju pedagog u takvom radu preuzima (a posebice u prevladavanju straha) (Vlah, 2019).

Kako bi se obrazovna inkluzija učenika s teškoćama unutar odgojno-obrazovnog sustava provodila, potrebno je da pedagozi tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja steknu osnovna znanja o postupanju s heterogenim skupinama učenika. Ukoliko fakultetski programi ne sadrže dostatna teorijska znanja o radu s učenicima s teškoćama, stručnjaci ne mogu biti adekvatno osposobljeni ni za primjenu kvalitetne inkluzije u odgojno-obrazovne ustanove (Skočić Mihić i sur., 2014). Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama zahtijeva otvorenost, poštovanje, znatiželju i uzajamnost. Refleksivno poučavanje pedagoga i učenje o teškoćama može pridonijeti uklanjanju nekompetentnosti i poteškoća u poticanju inkluzivnih praksi u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama (Castrodale, 2007). Usvajanje osnovnih znanja o učenicima s teškoćama ključno je za preventivan rad i predstavlja prvi korak k učenju za sve. Kao što Jukić i Elez (2013) navode, učitelji koji su slušali kolegij o učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, procjenjuju se kompetentnijima za rad s učenicima s govornim teškoćama (u odnosu na one koji nisu slušali navedeni kolegij), što se vrlo vjerojatno može primijeniti i na studente pedagogije (prema Martan, 2018). Osim toga, oni učitelji koji posjeduju višu razinu obrazovanja uglavnom imaju pozitivniji stav o inkluziji, više su kompetentni za inkluzivno obrazovanje i za rad s učenicima s teškoćama (Martan, 2018). Kompetencije stečene tijekom visokoškolskog obrazovanja stručnjacima omogućuju kreativnost koja je potrebna prilikom planiranja i izvedbe odgojno-obrazovnog procesa (Bouillet, 2010). Ukoliko se pedagozi osposobe za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama, to svakako može pozitivno utjecati na

razumijevanje potreba učenika i pomoć nastavnicima ako se oni osjete nesigurni (Schnell i Sander, 2004).

Obrazovanje stručnih suradnika pedagoga se u Hrvatskoj ostvaruje kao jednopredmetni ili dvopredmetni studij. Kao što autor Jurić i suradnici (2001) navode, u pravilu bi teorijski kolegiji i praktični rad trebali biti u omjeru 3:1, što je pomalo upitno kad se pregledaju kolegiji na studiju pedagogije u kojima u većoj mjeri ipak prevladavaju oni teorijski. Studenti pedagogije kompetencije za rad s učenicima s teškoćama uglavnom stječu kroz jedan ili dva kolegija, koji ovisno o fakultetu poprimaju različite nazive. Navedeni se kolegiji na većini sveučilišta realiziraju tijekom druge ili treće godine studija (Martan, 2018). Studij pedagogije izvodi se u Zagrebu, Rijeci, Splitu, Osijeku i Zadru. Uvidom u izvedbene planove i programe navedenih studija pedagogije u Hrvatskoj, s posebnim naglaskom na ishode učenja i ciljeve kolegija, može se vidjeti u kojoj mjeri i na koji način se učenicima s teškoćama pristupa, te kojim kompetencijama bi studenti trebali ovladati.

Zadar

Stjecanje zvanja pedagoga moguće je ostvariti završetkom dvopredmetnog studija pedagogije na Sveučilištu u Zadru. Za rad s učenicima s teškoćama studente se priprema slušanjem obveznog kolegija *Teorija inkluzivne pedagogije* koji se izvodi u 5. semestru. Polaganjem kolegija studenti bi trebali steći sljedeće kompetencije: kritičko razmatranje pitanja i problema vezanih uz provedbu inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu; poznavanje, shvaćanje i objašnjavanje važnosti zakonskih regulativa koje obuhvaćaju uključivanje učenika s teškoćama; razumijevanje moralne dimenzije međusobnih odnosa u školi zbog uspostave inkluzivnih vrijednosti; razumijevanje inkluzije učenika s posebnim potrebama; shvaćanje funkcije najvažnijih aktera inkluzivnog obrazovanja te sudjelovanje s istima (lokalna, regionalna i nacionalna razina). Osim navedenog kolegija, studenti znanja vezana uz rad s učenicima s teškoćama stječu i unutar obveznog kolegija *Inkluzivna pedagogija u praksi* koji se izvodi tijekom 6. semestra. Kompetencije koje su navedene kao one koje će studenti razviti slušanjem ovog kolegija su sljedeće: identifikacija i evaluacija najučinkovitijeg odgojno-obrazovnog pristupa za rad s učenicima s posebnim potrebama (s naglaskom na specifične teškoće); shvaćanje uloga ključnih sudionika procesa inkluzije (stručni suradnici, učitelji,

nastavnici, roditelji, odgojitelji ...); razumijevanje uloge suvremenih nastavnih metoda i oblika rada s učenicima s posebnim potrebama; znati artikulirati, provesti i vrednovati posebne programe diferenciranog pristupa učenicima s posebnim potrebama; znati definirati odgojno-obrazovni kontekst kao poticajno razvojni primjenom načela prihvaćanja različitosti kao poticaja; znati jačati inkluzivnu praksu te poticati nastavnike na samovrednovanje vlastitog inkluzivnog rada (UNIZD, 2018).

Rijeka

Budući se pedagozi osposobljavaju za rad i tijekom studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Učenici s teškoćama obuhvaćeni su kroz nekoliko kolegija. Unutar kolegija *Inkluzivna pedagogija* koji se izvodi u 3. i 5. semestru, smatra se da će studenti moći: prepoznati osnovne pojmove vezane uz teškoće socijalne integracije i suvremena načela inkluzivnog obrazovanja; uočavati elemente teškoća i postizanja uspješnosti kod učenika s teškoćama socijalne integracije; kritički analizirati suvremene didaktičko-metodičke pristupe uključivanja učenika s teškoćama socijalne integracije u svakodnevni život i postizanje njihovih socijalnih i profesionalnih kompetencija; primjenjivati rezultate suvremenih istraživanja koja se bave unapređenjem socijalne kompetentnosti učenika s teškoćama socijalne integracije. Studente se za rad s učenicima s teškoćama indirektno priprema i kroz kolegij *Metodika rada pedagoga* tijekom 2. semestra diplomskog studija. Kroz ishode se između ostalog navodi, kako bi studenti nakon položenog ispita trebali biti upoznati s karakteristikama učenika s posebnim potrebama, a u sadržaju je vidljivo kako je rad s učenicima s posebnim potrebama jedna od tema predavanja (FFRI, 2020).

Zagreb

U sklopu Filozofskog fakulteta u Zagrebu također je moguće obrazovati se za zvanje pedagoga. Kolegiji koji se ističu kao oni koji najopsežnije i najadekvatnije pristupaju učenicima s teškoćama i koji studentima nude najveću podlogu za njihovu kompetentnost u navedenom području su *Osnove specijalne pedagogije* i *Metodika rada s učenicima s teškoćama u razvoju*. Kolegij *Osnove specijalne pedagogije* izvodi se tijekom 5. semestra preddiplomskog studija. Kako bi se kod studenata osigurao cjelovit i sustavan uvid u rad s djecom s posebnim potrebama, pokušavaju se razviti potrebne

kompetencije kroz nekoliko ishoda učenja. Tako se navodi konstruiranje odgojno-obrazovnog konteksta koji zadovoljava potrebe svih učenika kao temelj za integrativnu praksu, samostalno konstruiranje, implementiranje i vrednovanje integrativnog kurikulumu kroz diferenciran pristup učenicima s posebnim potrebama, kritičko prosuđivanje recentnih dosega specijalne pedagogije i integrativne prakse, te razvijanje sposobnosti osmišljavanja aktivnosti u funkciji integracije učenika s posebnim potrebama. Isto tako, studenti se kroz kolegij *Metodika rada s učenicima s teškoćama u razvoju* koji se izvodi tijekom 6. semestra, upoznaju s ključnim karakteristikama rada pedagoga s učenicima s teškoćama i kritičkim promišljanjem o aktualnim problemima inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Budući pedagozi polaganjem ovog kolegija trebali bi moći definirati i pojasniti temeljne pojmove u području rada pedagoga s učenicima s teškoćama; usporediti i opisati razne oblike prilagodbi, programa i vrednovanja koje su se pojavljivale kroz prošlost; definirati opis poslova stručnih suradnika pedagoga u radu s učenicima s teškoćama; elaborirati različite oblike suradnje; proučavati i kritički procjenjivati razne oblike nastavnih prilagodbi, programa i vrednovanja rada učenika s teškoćama te planirati i organizirati obrazovanje obrazovnih djelatnika za rad s istima (FFZG, 2020).

Osijek

Dvopredmetni studij pedagogije u Osijeku izvodi se na Filozofskom fakultetu, u sklopu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera. Jedini kolegij koji se opsežnije bavi tematikom učenika s teškoćama (i koji stoga doprinosi kompetentnosti budućih pedagoga za rad s istima) je *Pedagogija djece s posebnim potrebama* koji se izvodi kroz prvi semestar diplomskog studija. Polaganjem navedenog kolegija, studente se za rad s učenicima s teškoćama osposobljava kroz: opisivanje principa ljudskog razvitka i individualnih razlika; prepoznavanje različitosti sustava vrijednosti; planiranje postupka opservacije kroz suradnju s roditeljima i ostalim stručnjacima; elaboriranje utjecaja teškoća na sposobnosti učenja, čitanja, pisanja i ponašanja; evaluaciju individualiziranih procesa učenja te organizaciju savjetodavnog rada s roditeljima i učiteljima.

Kroz ovaj se kolegij, ostvarivanjem navedenih ishoda učenja, studente želi upoznati s teorijskim i praktičnim znanjima vezanim uz učenike s posebnim potrebama,

integraciju, obrazovnu inkluziju te primjerima rješavanja problema odgoja i obrazovanja (FFOS, 2020).

Split

Dvopredmetni se studij pedagogije realizira i u sklopu Filozofskog fakulteta u Splitu. Unutar istog, studente se osposobljava za rad s učenicima s teškoćama kroz kolegije *Inkluzivna pedagogija* i *Psihologija motivacije i socijalizacija u razredu*. Polaganjem kolegija *Inkluzivna pedagogija* koji se izvodi u trećem semestru preddiplomskog studija, navodi se kako će studenti samostalno moći: pojasniti paradigme inkluzivnog kurikulumu u odgoju i obrazovanju; realizirati prilagodbu pedagoških pristupa učenicima s posebnim potrebama; proučiti načine pristupanja njihovim roditeljima te uočiti posebnosti učenika s različitim teškoćama. Ovim se kolegijem studente uvodi u područje inkluzivne pedagogije kroz upoznavanje sa sadržajima vezanim uz osobine djece s posebnim potrebama i kvalitetnih strategija poučavanja tih učenika (FFST, 2020).

Kolegij *Psihologija motivacije i socijalizacija u razredu* izvodi se tijekom prvog semestra diplomskog studija. Kompetencije vezane uz učenike s teškoćama koje bi studenti polaganjem kolegija trebali usvojiti obuhvaćaju: navođenje i pojašnjavanje posebnosti rada s učenicima s posebnim odgojno obrazovnim potrebama, opisivanje zakonodavnog okvira koji se na njih odnosi te temeljem izravnog rada s učenicima s posebnim potrebama mogućnost usporedbe različitih pristupa u radu s istima. Studentima se ovim kolegijem, između ostalog, pokušava ponuditi teorijska podloga za rad s učenicima s posebnim potrebama, koja predstavlja osnovu za kasnije kvalitetno djelovanje (FFST, 2020).

Unutar svakog pojedinog kolegija navedene su kompetencije koje bi studenti po završetku istog trebali usvojiti. Većina ih obuhvaća set znanja i vještina te se samim time javlja potreba za pronalaskom objektivnih i vjerodostojnih mjernih instrumenata koji će ispitati usvajaju li ih studenti uistinu. Iako ne postoji jedan univerzalni instrument za mjerenje, najučestaliji način je (samo)procjena kompetentnosti koja označava subjektivni fenomen ovisan o vlastitom doživljaju neke pojave u kojem se samostalno procjenjuje o tome može li se određeni posao obaviti. Ključno je da bude

donekle strukturirana kako bi se samoprocjene raznih stručnjaka mogle komparirati (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Istraživanjem samoprocjene kompetentnosti za inkluzivnu nastavu bavili su se Skočić Mihić i suradnici (2014). Uzorak su sačinjavala 302 studenta Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Rezultati su pokazali kako se studenti većinom procjenjuju osrednje kompetentnima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te kako formalno obrazovanje iz područja inkluzivnog obrazovanja pozitivno utječe na kognitivnu kompetentnost studenata, kao i na njihovu emocionalnu sigurnost. Strah od budućeg rada u inkluzivnom obrazovanju prisutan je kod studenata učiteljskog fakulteta, a kako su pedagozi jedni od stručnjaka koji u odgojno-obrazovnom radu mogu „priskočiti u pomoć“ nastavnicima, potrebno je istražiti i samoprocjenu kompetentnosti studenata pedagogije za rad u inkluzivnom okruženju (s naglaskom na učenike s teškoćama).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Određenje predmeta istraživanja

Iako je do danas provedeno nekoliko istraživanja koja su se bavila samoprocjenom kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama, većina ih se fokusirala na učitelje, nastavnike i odgajatelje koji se uglavnom procjenjuju nedovoljno kompetentnima (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003, Bouillet, 2013, Bukvić, 2014, Skočić Mihić i sur., 2016, Bouillet i Bukvić, 2015, sve prema Martan, 2018), nerijetko zbog fakultetskog obrazovanja za koje smatraju kako ih nije pripremilo u dovoljnoj mjeri (Bouillet, 2011, Skočić Mihić, 2011, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013, sve prema Šimek i sur., 2020). S obzirom na datost hrvatskoga školstva u kojemu su brojni primjeri nepotpunih stručnih timova (posebice u školama manje veličine), nužno je znanstveni i istraživački interes usmjeriti i na ulogu pedagoga za uspješno funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove, uključujući i provođenje inkluzivnoga obrazovanja. O tome vrlo precizno govore i podaci Švegar i sur. (2020) prema kojima su pedagozi kao članovi stručnih timova zaposleni u 90,6% osnovnih škola u RH, a stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila u tek 50,6% škola, što potvrđuje da rad s učenicima s teškoćama u velikom postotku „pada“ upravo na same pedagoge. Upravo zbog toga

potrebno je empirijski istražiti kompetentnost stručnih suradnika pedagoga koji, kao jedni od glavnih stručnjaka za potporu učiteljima, imaju važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju te trebaju biti kompetentni za rad s učenicima s teškoćama, čak i kada se u stručnom timu ne nalazi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

Iako su istraživanja vrlo oskudna, postoji nekolicina njih koja obuhvaćaju kompetencije pedagoga, ali su više fokusirana na određenu podvrstu kao što je npr. komunikacijska ili profesionalna (Podgorecki, 2004, Jezierskaa, 2007, prema Ledić i sur., 2013). Autorice Anđelković i Popović (2017) istraživanjem su utvrdile kako je inicijalno obrazovanje pedagoga jedna od prepreka u njihovom neposrednom radu, za koje smatraju kako nije dovoljno doprinijelo razvijenim kompetencijama za budući rad. U istraživanju autorice Ledić, Staničić i Turk (2013) kompetencije potrebne za rad s učenicima s teškoćama nisu se našle ni na popisu najvažnijih kompetencija pedagoga niti na popisu onih kojim je fakultetsko obrazovanje najviše pomoglo u ovladavanju, što je pomalo zabrinjavajuće.

Na temelju svega navedenog, smatram kako uistinu postoji potreba za istraživanjima kompetentnosti pedagoga, s posebnim naglaskom na one potrebite tijekom rada s učenicima s teškoćama. Već spomenuta istraživanja većinom su pokazala kako je inicijalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika nerijetka prepreka i veliki nedostatak koji kasnije može rezultirati nesigurnošću i strahom u radu s učenicima s teškoćama, kao i nekim drugim posljedicama. Stoga se javlja potreba za ispitivanjem kompetentnosti budućih pedagoga, odnosno studenata pedagogije, kako bi se dobio uvid u kojoj se mjeri nakon odslušanih kolegija smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama. Navedeno istraživanje može ponuditi odličan uvid u kompetencije vezane uz rad s učenicima s teškoćama koje se stječu fakultetskim obrazovanjem pedagoga u Hrvatskoj, pokazati moguće razlike s obzirom na Sveučilišta na kojima se budući pedagozi obrazuju te uvidom u eventualne nedostatke, poslužiti kao podloga za poboljšanje fakultetskih programa.

5.2. *Problem istraživanja*

Problem ovog istraživanja odnosi se na ispitivanje kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama.

5.3. *Cilj istraživanja*

Cilj ovog istraživanja je ispitati samoprocjenu kompetentnosti studenata diplomskih studija pedagogije u RH za rad s učenicima s teškoćama te utvrditi u kojoj se mjeri smatraju kompetentnima, koje kompetencije najviše posjeduju, za koju vrstu teškoća se smatraju najkompetentnijima, postoji li značajna razlika s obzirom na spol, vrstu studija i Sveučilište na kojem studiraju.

5.4. *Hipoteze*

Kako bi se ostvario navedeni cilj, u ovom istraživanju postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Studenti pedagogije procjenjuju se nedovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama.

H2: Studenti pedagogije ženskog spola procjenjuju se kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na studente muškog spola.

H3: Jednopedmetni se studenti pedagogije procjenjuju kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na dvopedmetne studente.

H4: Postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na grad u kojem studiraju.

H5: Postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na vrstu teškoća.

5.5. *Način provedbe istraživanja*

Istraživanje je provedeno primjenom online upitnika pomoću Google obrazaca u lipnju i srpnju 2021. godine., a ispitanici su u istraživanju sudjelovali anonimno i dobrovoljno. Kako bi se prikupili sudionici, online anketni upitnik objavljen je u grupe studenata diplomskih studija pedagogije (na Sveučilištima u Zagrebu, Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu) na društvenoj mreži Facebook. Identitet sudionika stoga nije poznat istraživaču s obzirom na to da ispitanici nisu direktno kontaktirani na osobni e-mail. Prije samog

ispunjavanja upitnika, ispitanici su upoznati sa svrhom istraživanja i pretpostavljenim okvirnim trajanjem istog.

5.6. *Uzorak istraživanja*

U ovom se istraživanju koristio neprobabilistički namjerni uzorak, kojeg sačinjavaju studenti diplomskih studija pedagogije u RH. Uzorak predstavlja skup jedinica populacije na kojima se provodi istraživanje (Tkalac Verčić i sur., 2010), dok neprobabilistički namjerni uzorak karakterizira izbor ispitanika od strane istraživača na temelju posjedovanja određenih karakteristika, čime svi članovi populacije ne dobivaju jednaku šansu za sudjelovanjem u istraživanju. Iako zadovoljava potrebe istraživanja, ne može se tvrditi da je ova vrsta uzorka reprezentativna za širu populaciju (Cohen i sur., 2007). Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 132 studenta diplomskih studija pedagogije, od kojih je 18 sa sveučilišta u Splitu, 20 u Osijeku, 22 u Zadru, 18 u Rijeci i 54 u Zagrebu. Prema spolu, uzorak obuhvaća 120 studentica i 12 studenata, od kojih 44 jednopredmetnih, a 88 dvopredmetnih. Uzorak čine studenti diplomskih studija pedagogije jer se pretpostavlja kako su do tada odslušali barem jedan kolegij koji je svojim sadržajem obuhvatio učenike s teškoćama i samim time usvojili određene kompetencije vezane uz navedene učenike. Temeljem uvida u odgovore na pitanje koje pokriva taj sadržaj, ustanovljeno ja da su svi ispitanici do sada tijekom svojeg fakultetskog obrazovanja pohađali barem jedan kolegij koji je svojim sadržajem obuhvatio problematiku učenika s teškoćama.

Tablica 1

Uzorak ispitanika (N=132)

	ispitanici	f	%
Spol	M	12	9,1
	Ž	120	90,9
Odsjek	Zagreb	54	40,9
	Osijek	20	15,2
	Split	18	13,6
	Zadar	22	16,7
	Rijeka	18	13,6
	Vrsta studija	jednopredmetni	44
	dvopredmetni	88	66,7

Godina studija	1.g.diplomskog studija	49	37,1
	2.g.diplomskog studija	83	62,9

5.7. *Metoda prikupljanja podataka i instrument istraživanja*

Metoda koja se koristila u svrhu prikupljanja podataka u istraživanju je anketiranje, koje podrazumijeva prikupljanje podataka ispitivanjem kroz primjenu anketnog upitnika. Anketni je upitnik instrument koji se sastoji od unaprijed određenih pitanja koja se postavljaju ispitaniku (Tkalac Verčić i sur., 2010). U ovom se istraživanju koristio online upitnik (Prilog 1), djelomično adaptiran iz dva istraživanja (Skočić Mihić i Sekušak Galešev, 2016, Šimek i sur., 2020) koja su se bavila proučavanjem odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. Ispitanici su prije samog ispunjavanja online anketnog upitnika informirani o svim potrebnim informacijama u istraživanju te su sukladno sa (ne)slaganjem mogli odabrati žele li u istom sudjelovati ili ne. Prvi dio anketnog upitnika sastoji se od 7 pitanja zatvorenog tipa koji obuhvaćaju podatke o sociodemografskim karakteristikama ispitanika (spol, godina studiranja, vrsta studija, mjesto studiranja), podatke o pohađanju kolegija koji obuhvaćaju učenike s teškoćama, broju navedenih kolegija kao i zadovoljstvo brojem istih.

Drugi se dio upitnika odnosi na samoprocjenu vlastitih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama. U ovom dijelu ispitanici na Likertovoj skali od 1 do 5 označavaju stupanj (ne)slaganja s 19 tvrdnji koje se odnose na kompetencije vezane uz rad s učenicima s teškoćama.

U trećem dijelu upitnika ispitanici označavaju mjeru u kojoj se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s obzirom na vrstu teškoće. Kompetentnost s obzirom na vrstu teškoće ocjenjuje se Likertovom skalom gdje 1 označava najnižu razinu kompetentnosti, a 5 najvišu. U zadnjem dijelu upitnika, postavljena su dva pitanja otvorenog tipa u kojima ispitanici navode kompetencije vezane uz rad s učenicima s teškoćama koje su stekli tijekom fakultetskog obrazovanja i one koje nisu stekli (a smatraju da su trebali) te pitanje koje se odnosi na ukazivanje onog što ispitanici smatraju bitnim za navedenu temu, a da je eventualno propušteno pitati u anketnom upitniku.

5.8. *Način obrade podataka*

Podaci koji su prikupljeni online anketnim upitnicima obrađeni su računalnim programom za statističku obradu podataka IBM SPSS.

6. Analiza rezultata

Prije analize rezultata vezane uz postavljene hipoteze istraživanja provjerena su deskriptivna obilježja varijabli te su izračunati normaliteti distribucija kako bi se odredilo kakva će se obrada koristiti u analizama koje slijede. Nakon toga svi rezultati i poglavlja su organizirani prema postavljenim hipotezama.

6.1. Deskriptivna obilježja varijabli

Prikupljeni podaci obrađeni su u programu IBM SPSS u kojem su izračunati osnovni statistički parametri (aritmetička sredina, mod, medijan, standardna devijacija...). Rezultati u Tablici 2 prikazuju deskriptivna obilježja ordinalnih varijabli te testiranje normaliteta distribucija Kolmogorov Smirnov testom i upućuju na potrebu za korištenjem neparametrijske statistike pri daljnjoj obradi podataka.

Tablica 2

Deskriptivna obilježja ordinalnih varijabli

VARIJABLE	M	SD	C	D	Z
Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama	2.8	1.07	3.0	2.0	0.20**
Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama	3.5	1.04	4.0	4.0	0.26**
Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama	2.8	0.96	3.0	3.0	0.21**
Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama	3.0	1.14	3.0	4.0	0.19**
Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama	3.2	1.25	3.0	4.0	0.20**
Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama	3.0	1.15	3.0	4.0	0.18**
Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća	4.2	0.78	4.0	4.0	0.27**
Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama	3.8	0.89	4.0	4.0	0.28**
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama	3.2	1.05	3.0	4.0	0.21**
Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno	3.4	1.00	4.0	4.0	0.26**

	sudjelovanje					
	Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama	3.9	0.94	4.0	4.0	0.28**
	Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama	4.0	0.92	4.0	4.0	0.29**
	Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama	3.2	1.09	3.0	3.0	0.19**
	Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća	3.9	0.91	4.0	4.0	0.31**
	Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu	3.1	1.13	3.0	3.0	0.18**
	Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama	3.9	1.03	4.0	4.0	0.24**
	Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama	3.5	1.21	4.0	3.0	0.17**
	Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa	3.8	1.14	4.0	5.0	0.20**
	Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila	4.5	0.85	5.0	5.0	0.36**
Samoprocjena kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama s obzirom na različite vrste teškoća	Oštećenjem vida	3.3	1.09	4.0	4.0	0.28**
	Oštećenjem sluha	2.9	1.04	3.0	2.0	0.21**
	Oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju	3.2	1.05	3.0	4.0	0.20**
	Oštećenjem organa i organskih sustava	2.6	1.03	3.0	2.0	0.19**
	Intelektualnim teškoćama	2.9	1.11	3.0	4.0	0.20**
	Poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja	3.0	1.18	3.0	4.0	0.21**
	Više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju	2.5	1.10	2.0	2.0	0.19**

LEGENDA: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan; D – mod; Z – vrijednost Kolmogorov Smirnov testa pri testiranju normaliteta distribucije; ** - značajno uz 1 % rizika; * - značajno uz 5 % rizika

Rezultati u Tablici 2 donose informacije da su raspodjele svih ordinalnih zavisnih varijabli u istraživanju nepravilne, odnosno rezultati se ne distribuiraju po normalnoj raspodjeli. Radi toga je u daljnjoj obradi korištena neparametrijska statistika.

6.2. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama

Prva pretpostavka bila je da se studenti pedagogije procjenjuju nedovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama.

Kao što se može vidjeti u Tablici 2, rezultati srednjih vrijednosti vezani uz kompetencije donose podatke da se studenti najviše slažu s tvrdnjama vezanim uz kompetentnost: „*Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila*“ i „*Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa*“ gdje su postignute najviše srednje vrijednosti bliske vrijednosti u potpunosti se slažem na medijanu i modu te dosta visoke i na aritmetičkoj sredini.

Nadalje, slaganje je blisko ocjeni 4 (donekle se slažem) za tvrdnje „*Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća*“, „*Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama*“, „*Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama*“, „*Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama*“, „*Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća*“, „*Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama*“, „*Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama*“ i „*Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje*“.

Srednje slaganje (3 - niti se slažem, niti se ne slažem) pronađeno je za sve preostale tvrdnje vezane uz kompetenciju za rad s djecom s teškoćama općenito („*Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama*“, „*Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama*“, „*Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama*“, „*Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama*“, „*Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu*“, „*Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama*“, „*Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama*“, „*Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama*“ i „*Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam*

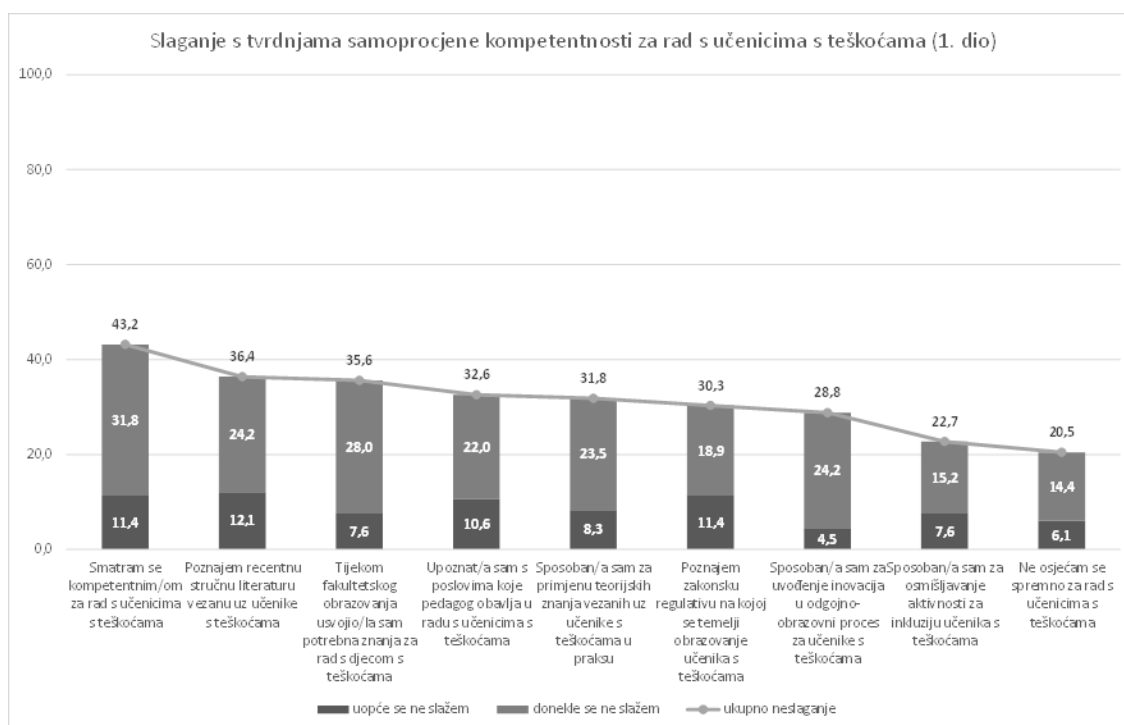
potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama“). Najmanje se slažu s tvrdnjom „Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama“.

Vrijednosti na tvrdnjama koje se tiču usvajanja potrebnih znanja za rad s učenicima s teškoćama („Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama“) i kompetentnosti za rad s istima („Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama“) postignute su najniže srednje vrijednosti (M = 2.8; C = 3.0; D = 2.0 i 3.0). Već je iz ovoga vidljivo da se studenti pedagogije uglavnom ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama.

Ako se analizira udio studenata koji daju odgovore 1 (u potpunosti nekompetentan/a) i 2 (nedovoljno kompetentan/a) na ključna pitanja (Slika 1. i Slika 2.) zaključak se može još detaljnije potvrditi. Čak 43,2% ispitanika daje vrijednosti u potpunosti/nedovoljno kompetentan za tvrdnju „Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama“ koja je ključna za postavljenu hipotezu.

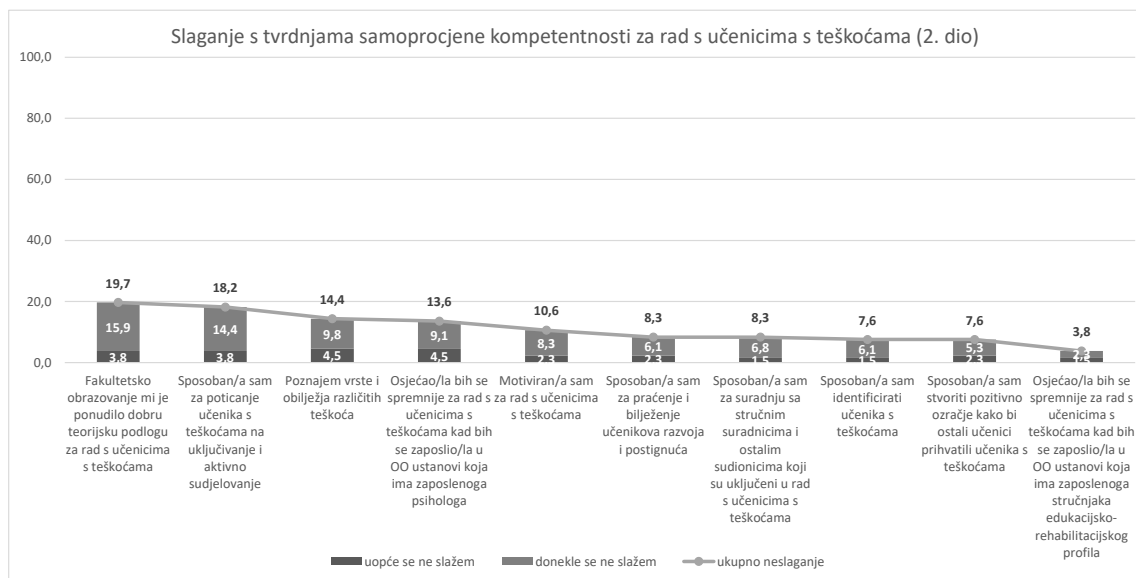
Slika 1.

Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama (1. dio)



Slika 2.

Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama (2. dio)



Iako su svi ispitanici tijekom fakultetskog obrazovanja slušali barem jedan kolegij koji svojim sadržajem obuhvaća učenike s teškoćama (90,1% ispitanika je odslušalo 2 i više kolegija), zabrinjavajući je postotak studenata koji se procjenjuju nekompetentnima. Kao djelomično obrazloženje visokog postotka samoprocijenjene nekompetentnosti, mogu poslužiti odgovori na pitanja u kojima su ispitanici naveli kompetencije koje su prema njihovom mišljenju važne za rad s učenicima s teškoćama koje su kroz fakultetsko obrazovanje stekli, odnosno nisu stekli (a smatraju da su trebali). Od 83 odgovora, 49 studenata (59%) kao kompetencije koje su najviše stekli, a za koje smatraju da su važne u radu s učenicima s teškoćama, navode usvojenost teorijskih znanja i poznavanje vrsta teškoća.

S druge strane, od 77 ispitanika koji su odgovorili na pitanje, čak 47 njih (61%) kao kompetencije koje nisu usvojili (a smatraju da su trebali) navodi nedostatak praktičnih znanja i neposrednog rada s učenicima s teškoćama.

„Više znanja o specifičnostima rada s učenicima s teškoćama, praktična iskustva u direktnom radu s učenicima s teškoćama“

„Smatram da su nam trebali biti pruženi primjeri iz prakse praćenja napretka učenika s poteškoćama, ili pak neposredan rad s učenicima. Sama teorija

nedovoljna je za stjecanje kompetencija, jer svako dijete je priča za sebe i treba mu se pristupiti na individualan način“

„Iako smo stekli puno teorijskog znanja, imali smo samo jedan "pravi" kolegij koji se tiče učenika s teškoćama i u kojem smo prošli valjda sve moguće teškoće što je rezultiralo time da sve pomiješa u glavi i ostane na nekakvoj razini prepoznavanja. Tako da ono što smo trebali jesu lakši/duži tempo učenja, praktičniji primjeri i iskustvo, kako bi gradivo mogli bolje usvojiti.“

„Pa iskustvo donosi najviše kompetencije tako da smatram da bi bilo kakva praksa u ovome vidu bila poželjna“

„Praktično znanje, kako postupati u različitim situacijama s učenicima s različitim teškoćama“

Neki od ispitanika, osim neposrednog rada s učenicima naveli su i izravan rad s roditeljima učenika s teškoćama kao i znanja vezana uz prilagodbu sadržaja.

„Direktan rad s djecom i savjetodavni rad s njihovim roditeljima, dokumentacija napretka i stanja djeteta, prilagodba sadržaja“

Kao jedno od područja u kojem imaju nedostatne kompetencije, dio ispitanika navodi prepoznavanje učenika s teškoćama i metode rada s istima.

„Konkretne načine pristupa učenicima s teškoćama u razvoju, detaljnije razrađene planove rada za učenike s određenim tipovima teškoća, mogućnost prepoznavanja teškoće“

„Prepoznavanje učenika s teškoćama, praktične metode rada s učenicima s teškoćama, fizički aspekt, znakovni jezik, čitanje neverbalnih znakova, specifična znanja o posebnostima teškoće (npr. razlike u trajanju pažnje, posebno strukturiranje nastave efikasne za učenika s nekom teškoćom)“

Nekolicina ispitanika navela je i direktnu ulogu pedagoga kao jednog od ključnih aktera obrazovanja učenika s teškoćama.

„Detaljnije poznavanje načina kako prilagoditi nastavu određenim teškoćama, nedovoljno poznavanje zakonskih regulativa, nedovoljno kontekstualiziranje uloge pedagoga pri određivanju tipa nastave prilagođenog za učenika s određenim teškoćama budući da je jedan od glavnih sudionika tog procesa.“,

„Kompetencije koje stječem kroz praksu, mislim da je to dio koji nama svima najviše fali... možda opservacija, promatranje i praćenje rada pedagoga i djeteta s teškoćama“,

Temeljem dobivenih rezultata možemo reći da je prva hipoteza potvrđena. Studenti pokazuju visoki udio neslaganja s tvrdnjama koje se tiču ključnih elemenata vezanih uz kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama, a 43,2% istih izravno navodi kako se smatraju nekompetentnima za rad s istima.

6.3. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o spolu studenta

Sljedeća hipoteza je bila da se studenti pedagogije ženskog spola procjenjuju kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na studente muškog spola, a kako bismo to provjerili proveli smo neparametrijski Mann Whitney U test (Tablica 3).

Tablica 3

Razlike u percipiranoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama ovisno o spolu

SAMOPROCJENA NA TVRDNJAMA O KOMPETENTNOSTI	Z	muški			ženski		
		M	SD	C	M	SD	C
Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama	-0.33	2.9	1.00	3.0	2.8	1.07	3.0
Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama	-2.25*	4.1	0.90	4.0	3.4	1.03	4.0
Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama	-0.83	3.2	1.19	3.0	2.8	0.93	3.0
Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama	-0.19	2.9	1.44	3.5	3.1	1.11	3.0
Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama	-0.32	3.1	1.51	3.0	3.2	1.23	3.0
Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama	-1.13	2.6	1.38	2.0	3.0	1.13	3.0
Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća	-0.53	4.1	0.79	4.0	4.2	0.78	4.0
Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama	-1.05	4.1	0.79	4.0	3.8	0.89	4.0
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama	-0.45	3.1	1.31	3.0	3.2	1.03	3.0
Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje	-0.69	3.3	1.06	3.5	3.5	0.99	4.0
Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama	-1.00	4.2	0.94	4.0	3.9	0.94	4.0
Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama	-0.67	4.3	0.45	4.0	4.0	0.96	4.0
Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u	-0.78	3.4	1.08	3.5	3.2	1.09	3.0

odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama								
Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća	-0.84	4.0	1.04	4.0	3.9	0.90	4.0	
Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu	-0.45	3.0	1.04	3.0	3.1	1.14	3.0	
Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama	-2.68**	3.1	1.16	3.0	4.0	0.98	4.0	
Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama	-1.94	4.2	1.03	4.5	3.5	1.21	3.5	
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa	-0.11	3.9	0.67	4.0	3.8	1.18	4.0	
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila	-1.75	4.3	0.62	4.0	4.5	0.87	5.0	

LEGENDA: Z – vrijednost Mann Whitney U testa pri testiranju značajnosti razlike između dvije nezavisne skupine; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan; ** - značajno uz 1 % rizika; * - značajno uz 5 % rizika

Rezultati u Tablici 3 pokazuju da postoji razlika između studentica i studenata pedagogije u samoprocjeni na dvije tvrdnje „*Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama*“ ($Z = 2.25$; $p < .05$) i „*Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama*“ ($Z = 2.68$; $p < .01$). I dok se studenti više slažu s prvom tvrdnjom da im je fakultetsko obrazovanje ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama ($M = 4.1$; $SD = 0.90$; $C = 4.0$) u odnosu na studentice ($M = 3.4$; $SD = 1.03$; $C = 4.0$), studentice su motiviranije za rad s učenicima s teškoćama ($M = 4.0$; $SD = 0.98$; $C = 4.0$) u odnosu na studente ($M = 3.1$; $SD = 1.16$; $C = 3.0$).

Iako bismo ovdje mogli zaključiti kako naša hipoteza da se studentice pedagogije procjenjuju kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na studente nije potvrđena jer se u tvrdnjama koje govore o percepciji vlastite kompetentnosti ne razlikuju, moramo biti svjesni vrlo neujednačenog broja studentica (120) i studenata (12) u uzorku kao i općenito vrlo malog broja studenata. Ove rezultate bi svakako valjalo provjeriti i na većem uzorku studenata.

6.4. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o vrsti studija

Sljedeća hipoteza je bila da se studenti pedagogije jednopredmetnog studija procjenjuju kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na studente dvopredmetnog, a kako bismo to provjerili proveli smo ponovo neparametrijski Mann Whitney U test (Tablica 4).

Tablica 4

Razlike u percipiranoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama ovisno o studiju

SAMOPROCJENA NA TVRDNJAMA O KOMPETENTNOSTI	Z	jednopredmetni			dvopredmetni		
		M	SD	C	M	SD	C
Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama	-0.05	2.8	0.98	3.0	2.8	1.11	3.0
Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama	-0.06	3.5	0.98	4.0	3.5	1.07	4.0
Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama	-0.46	2.9	0.85	3.0	2.8	1.01	3.0
Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama	-1.94	2.8	1.12	3.0	3.2	1.13	3.0
Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama	-0.61	3.3	1.14	3.5	3.2	1.31	3.0
Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama	-0.51	3.0	1.05	3.0	2.9	1.21	3.0
Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća	-0.73	4.1	0.75	4.0	4.2	0.80	4.0
Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama	-1.73	3.6	0.97	4.0	3.9	0.83	4.0
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama	-0.86	3.1	1.10	3.0	3.3	1.03	3.0
Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje	-0.93	3.3	1.07	3.0	3.5	0.96	4.0
Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama	-0.04	4.0	0.91	4.0	3.9	0.96	4.0
Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama	-0.22	4.0	0.93	4.0	4.0	0.93	4.0
Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s	-0.99	3.0	1.12	3.0	3.2	1.07	3.0

teškoćama								
Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća	-1.07	3.8	0.96	4.0	3.9	0.88	4.0	
Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu	-0.17	3.1	1.01	3.0	3.1	1.19	3.0	
Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama	-1.00	4.0	1.10	4.0	3.9	1.00	4.0	
Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama	-0.66	3.6	1.14	4.0	3.5	1.24	3.5	
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa	-2.83**	3.4	1.17	3.0	4.0	1.09	4.0	
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila	-0.89	4.4	0.84	5.0	4.5	0.86	5.0	

LEGENDA: Z – vrijednost Mann Whitney U testa pri testiranju značajnosti razlike između dvije nezavisne skupine; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan; ** - značajno uz 1 % rizika; * - značajno uz 5 % rizika

Rezultati u Tablici 4 pokazuju da postoji razlika između studentica jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije u samoprocjeni samo na jednoj tvrdnji „*Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa*“ ($Z = 2.83$; $p < .01$). Kako se radi o tvrdnji koja opisuje veću nekompetentnost, slaganje s tvrdnjom je u skladu s hipotezom veće kod studenata dvopredmetnog ($M = 4.0$; $SD = 1.09$; $C = 4.0$) u odnosu na studente jednopredmetnog studija ($M = 3.4$; $SD = 1.17$; $C = 3.0$). Hipotezom smo očekivali da će biti više razlika u korist studenata jednopredmetnog studija, a pronađena je samo jedna razlika. Sukladno s time, jednopredmetni se studenti ne procjenjuju kompetentnijima u odnosu na dvopredmetne, čime hipoteza nije potvrđena.

6.5. Procjena kompetentnosti studenata pedagogije ovisno o gradu studiranja

Nadalje smo pretpostavili da postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na grad u kojem studiraju te smo to provjerili korištenjem neparametrijskog Kruskal Walisovog testa (Tablica 5).

Tablica 5

Razlike u percipiranoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama ovisno o gradu

SAMOPROCJENA NA TVRDNJAMA O KOMPETENTNOSTI	H
Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama	3.11
Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama	7.56
Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama	2.66
Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama	22.20**
Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama	9.23
Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama	2.69
Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća	11.14*
Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama	5.47
Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama	8.96
Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje	6.29
Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama	2.77
Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama	14.82**
Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama	12.30*
Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća	4.98
Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu	7.21
Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama	2.71
Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama	5.68
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa	11.53*
Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila	2.55

LEGENDA: H – vrijednost Kruskal Walisovog testa pri testiranju značajnosti razlike između više nezavisnih skupina; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan; ** - značajno uz 1 % rizika; * - značajno uz 5 % rizika

Pokazalo se (Tablica 5) da postoje razlike u samoprocjeni između gradova na 5 tvrdnji: „Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama“ ($H(4) = 22.20$; $p < 0.01$), „Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama“ ($H(4) = 14.82$; $p < 0.01$), „Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama“ ($H(4) = 12.30$; $p < 0.05$), „Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa“ ($H(4) = 11.53$; $p < 0.05$) i „Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća“ ($H(4) = 11.14$; $p < 0.05$).

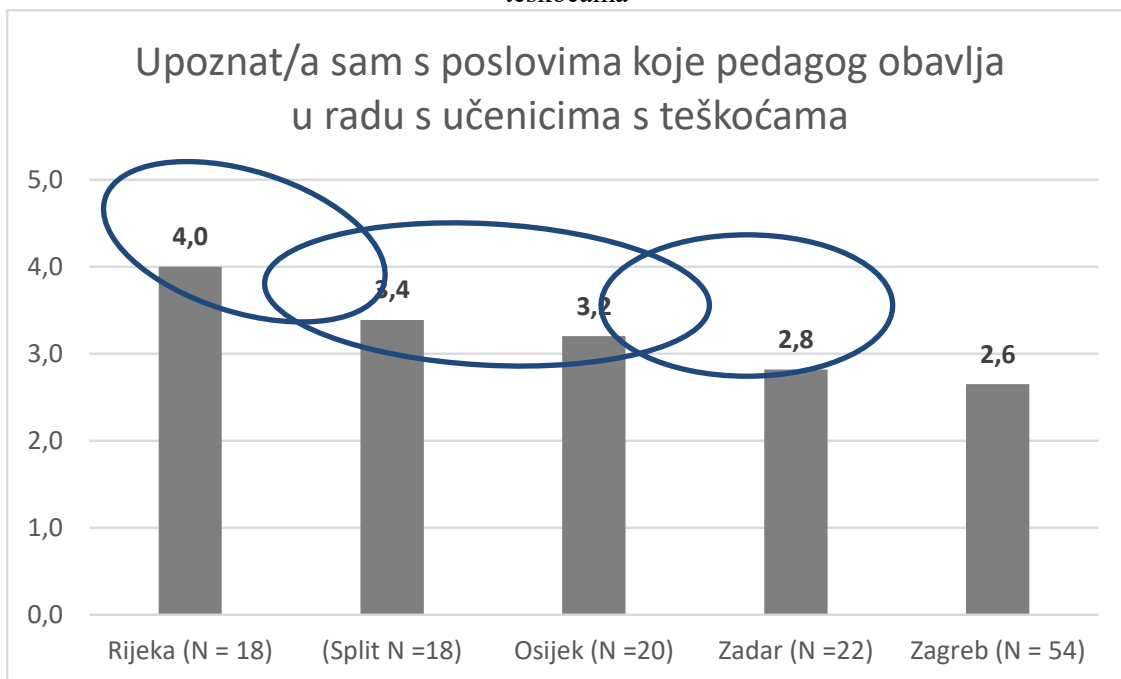
Ovime smo ustanovili da razlike na određenim tvrdnjama postoje, a kako bismo provjerili između kojih gradova postoje razlike provedeni su zasebni Mann Whitney U testovi za svih pet tvrdnji koje su se pokazale značajnima.

Što se tiče tvrdnje „Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama“ pronađene su statistički značajne razlike između Zagreba i Rijeke ($Z = -4.17$; $p < 0.01$), Osijeka ($Z = -2.03$; $p < 0.05$) te Splita ($Z = -2.29$; $p < 0.05$), ali nema razlike sa Zadrom ($Z = -0.63$; $p > 0.05$). Nadalje, pokazalo se da se na toj tvrdnji razlikuje Rijeka od Osijeka ($Z = -2.80$; $p < 0.01$) te Zadra ($Z = -3.17$; $p < 0.01$), a ne razlikuje se od Splita ($Z = -1.93$; $p > 0.05$). Međusobno se statistički značajno ne razlikuju Osijek i Zadar ($Z = -1.08$; $p > 0.05$), Osijek i Split ($Z = -0.48$; $p > 0.05$) te Zadar i Split ($Z = -1.39$; $p > 0.05$).

Iako aritmetička sredina kao parametrijska vrijednost nije najbolji pokazatelj kod asimetričnih distribucija, na svim grafičkim prikazima pa tako i na Slici 3. nalaze se aritmetičke sredine za testiranu tvrdnju kako bi se preciznije vidjelo u kojem smjeru idu dobivene razlike.

Slika 3.

Slaganje s tvrdnjom „Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama“



Jasnije bi se rezultati mogli interpretirati da na tvrdnji „Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama“ najviše slaganje, pokazuju Rijeka ($M = 4.0$) i Split ($M = 3.4$) koji se međusobno ne razlikuju. I dok je kod riječkih studenata ova tvrdnja procijenjena statistički značajno višom nego kod svih ostalih studenata, Splićani se statistički značajno razlikuju samo od Zagrepčana ($M = 2.6$).

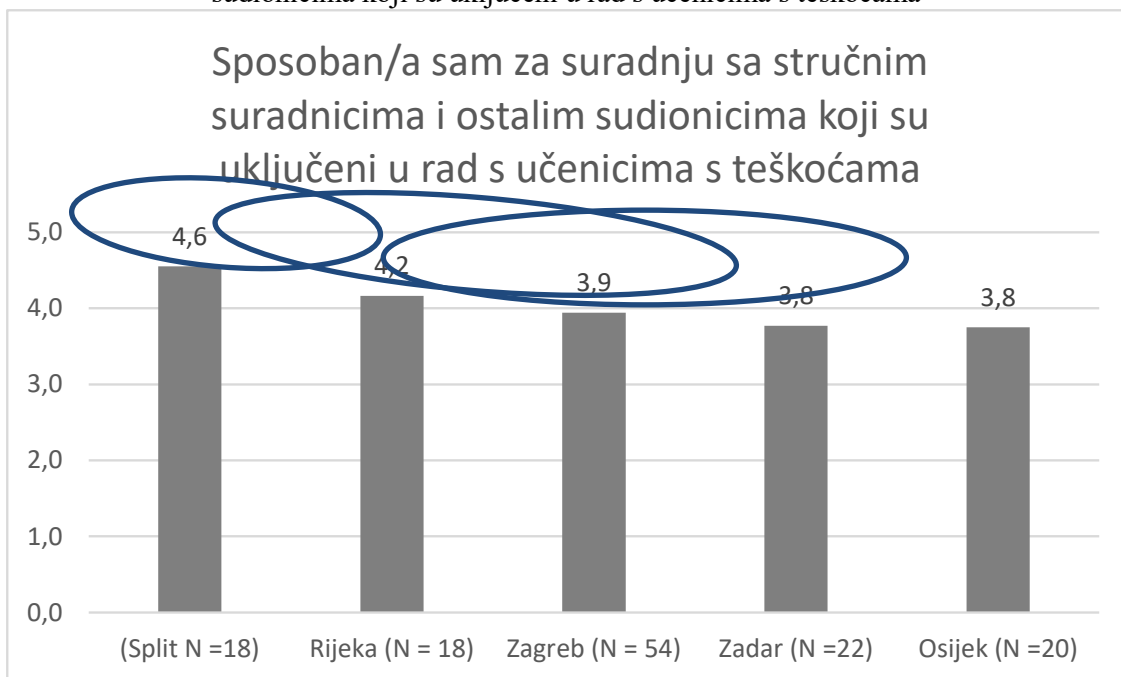
Split, Osijek ($M = 3.2$) i Zadar ($M = 2.8$) se međusobno ne razlikuju statistički značajno te se Split i Osijek razlikuju od Zagreba koji ima najnižu vrijednost slaganja, ali statistički podjednaku kao i Zadar.

Kod tvrdnje „Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama“ pronađene su četiri statistički značajne razlike. Split se statistički značajno razlikuje od Zagreba ($Z = -2.67$; $p < 0.01$), Osijeka ($Z = -3.42$; $p < 0.01$) i Zadra ($Z = -2.86$; $p < 0.01$), a Rijeka od Osijeka ($Z = -2.21$; $p < 0.05$).

Na Slici 4. prikazane su aritmetičke sredine za ovu tvrdnju i smjer dobivenih razlika.

Slika 4.

Slaganje s tvrdnjom „Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama“



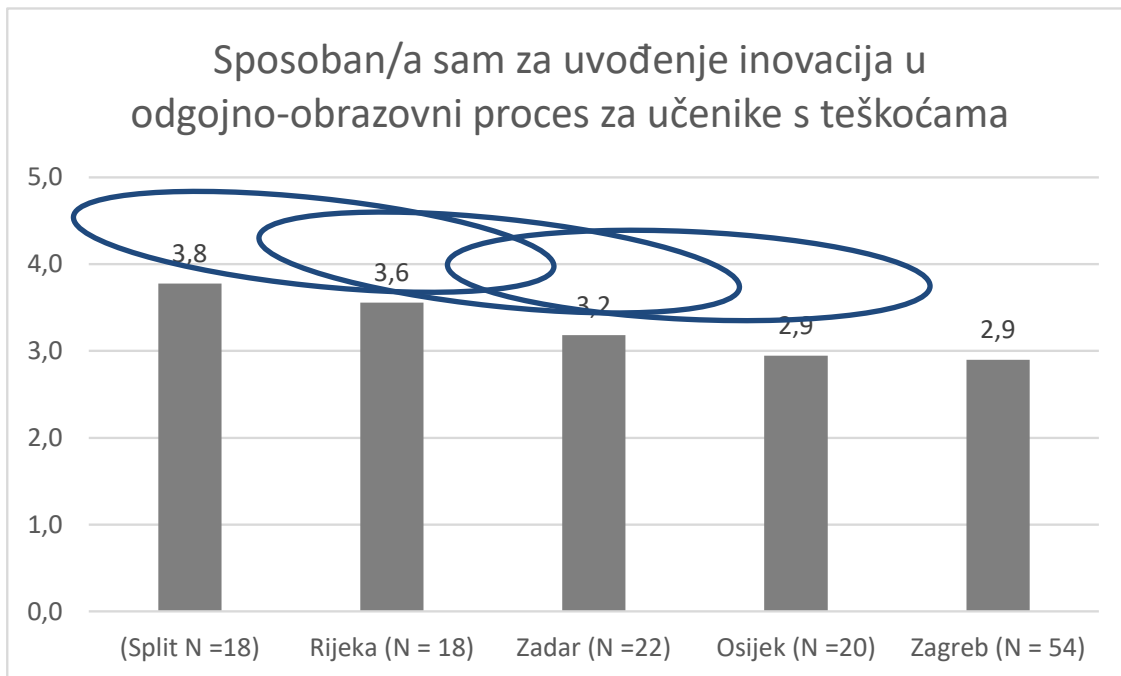
Drugim riječima, na tvrdnji „Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama“ najviše slaganje, pokazuju Split ($M = 4.6$) i Rijeka ($M = 4.2$) koji se međusobno ne razlikuju. I dok je kod splitskih studenata ova tvrdnja procijenjena statistički značajno višom nego kod svih ostalih studenata, Riječani se statistički značajno razlikuju samo od Osječana ($M = 3.8$). Rijeka, Zagreb ($M = 3.9$) i Zadar ($M = 3.8$) se međusobno ne razlikuju statistički značajno, a Osijek, se ne razlikuje od Zagreba i Zadra.

Slijedi tvrdnja „Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama“ pronađene su statistički značajne razlike između Splita i Zagreba ($Z = -2.97$; $p < 0.01$) te Osijeka ($Z = -2.66$; $p < 0.01$) kao i Rijeke i Zagreba ($Z = -2.05$; $p < 0.05$).

Na Slici 5. su prikazane aritmetičke sredine za ovu tvrdnju i smjer dobivenih razlika.

Slika 5.

Slaganje s tvrdnjom „Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama“

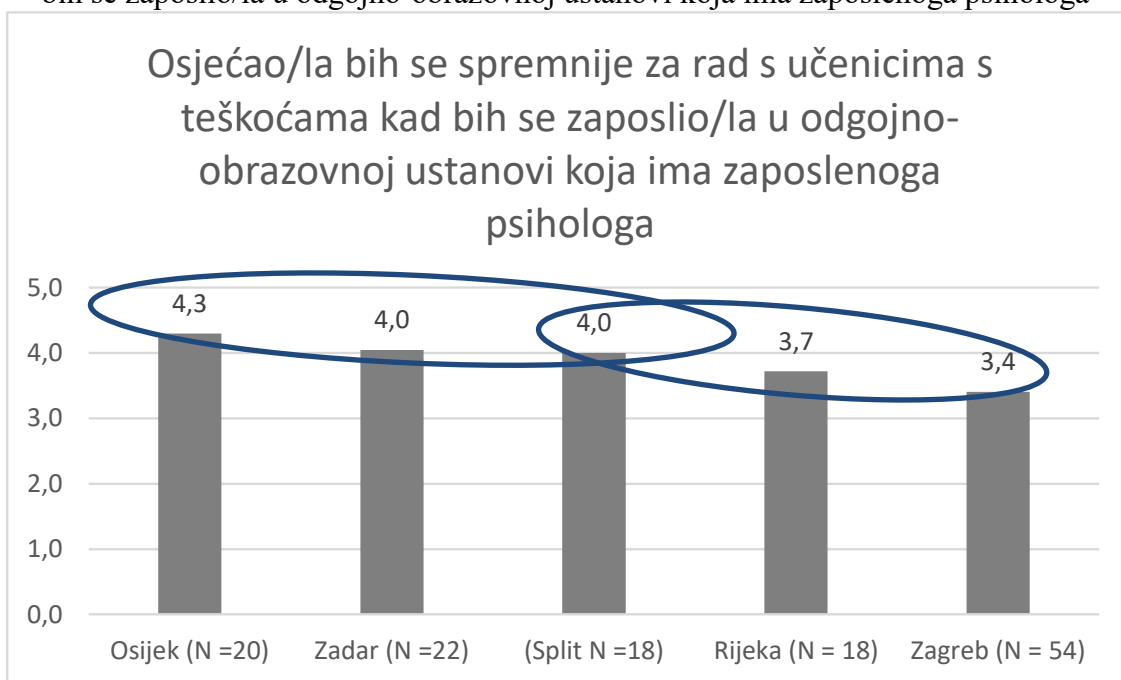


Odnosno, na tvrdnji „*Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama*“ najviše slaganje, pokazuju Split ($M = 3.8$), Rijeka ($M = 3.6$) i Zadar ($M = 3.2$) koji se međusobno ne razlikuju. I dok je kod splitskih studenata ova tvrdnja procijenjena statistički značajno višom nego kod zagrebačkih ($M = 2.9$) i osječkih ($M = 2.9$), Riječani se statistički značajno razlikuju samo od Zagrepčana. Zadar, Osijek i Zagreb se međusobno ne razlikuju statistički značajno.

Za tvrdnju „*Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa*“ se pokazalo jedino da se Zagreb razlikuje od Osijeka ($Z = -2.96$; $p < 0.01$) i Zadra ($Z = -2.12$; $p < 0.05$), a smjer razlika vidi se na Slici 6.

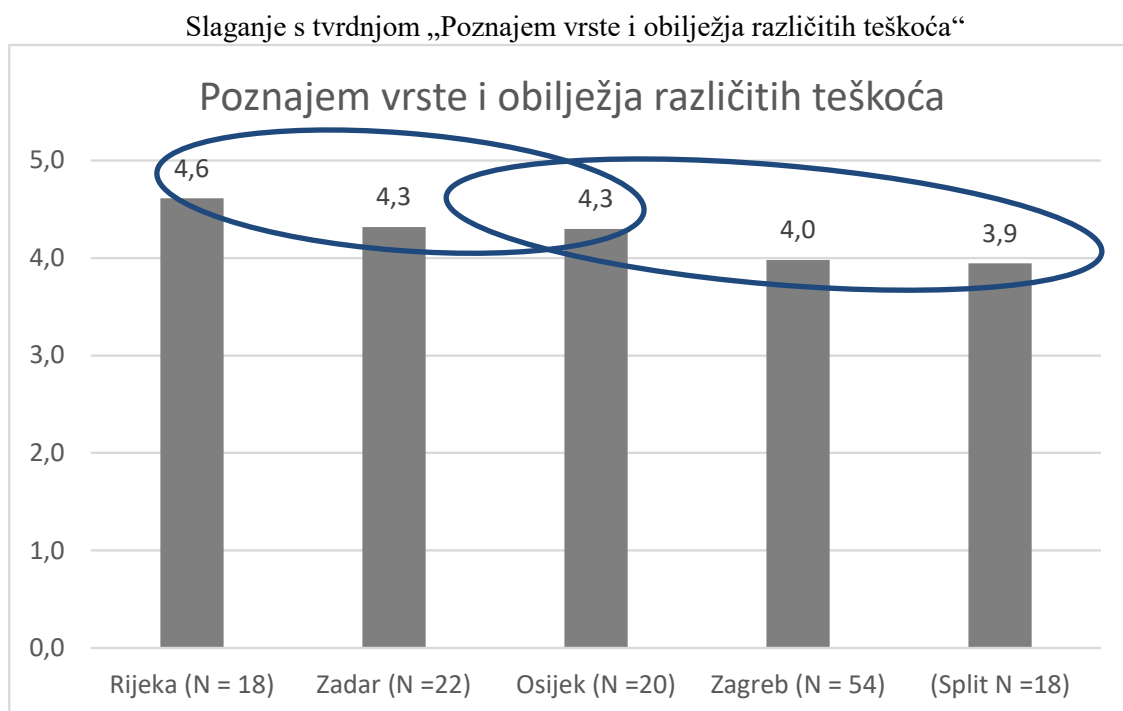
Slika 6.

Slaganje s tvrdnjom „Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa“



Ono što ovdje možemo vidjeti jest da se osječki ($M = 4.3$), zadarski ($M = 4.0$), splitski ($M = 4.0$) i riječki ($M = 3.7$) studenti ne razlikuju u slaganju s tvrdnjom „*Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa*“. S druge strane, razlikuju se samo zagrebački ($M = 3.4$) koji se u biti razlikuju jedino od osječkih i zadarskih studenata. I na kraju, što se tiče tvrdnje „*Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća*“ pronađene su jedino razlike između Rijeke i Zagreba ($Z = -3.10$; $p < 0.01$) te Rijeke i Splita ($Z = -2.16$; $p < 0.05$), a sve se jasnije vidi na Slici 7.

Slika 7.



Naime, Rijeka ($M = 4.6$), Zadar ($M = 4.3$) i Osijek ($M = 4.3$) su podjednaki s time da se jedino Rijeka razlikuje značajno od Zagreba ($M = 4.0$) i Splita ($M = 3.9$) dok su im na tvrdnji „*Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća*“ Zadar i Osijek podjednaki.

Ovime bismo mogli reći da smo djelomično potvrdili našu hipotezu. Iako se studenti iz različitih gradova ne razlikuju na svim tvrdnjama vezanima uz samoprocjenu kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama, pronađeno je dosta statistički značajnih razlika.

6.6. Procjena samokompetentnosti studenata pedagogije ovisno o vrsti teškoća

Posljednja hipoteza ticala se razlika u samoprocjeni kompetentnosti ovisno o vrsti teškoće koju učenik ima te smo pretpostavili da postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na vrstu teškoća.

Kao što se vidi u Tablici 2, pokazalo se da se ispitanici osjećaju najkompetentnije (blizu 4 - donekle kompetentan/a) za rad s učenicima s oštećenjem vida, zatim srednje (blizu 3 - ne mogu procijeniti) s učenicima s oštećenjem jezično-govorno-glasovne

komunikacije i specifičnih teškoća u učenju, poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja te intelektualnim teškoćama. Između srednje i nedovoljno (2 - nedovoljno kompetentan/a) za rad s učenicima s oštećenjem sluha i oštećenjem organa i organskih sustava. Najnekompetentnijima se smatraju za rad s učenicima koja imaju više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (2 - nedovoljno kompetentan/a).

U tu svrhu je proveden Friedmanov test za testiranje razlike između više zavisnih mjerenja te je ustanovljeno da je hipoteza potvrđena i da postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na vrstu teškoća ($X^2(6) = 86.8$; $p < 0.01$). Kako bismo saznali između kojih sve parova teškoća postoji statistički značajna razlika provedeni su zasebni Wilcoxonovi testovi za testiranje razlike između svih parova teškoća (Tablica 6).

Tablica 6

Razlike (Wilcoxonovi testovi) u percipiranoj kompetentnosti za rad s učenicima s različitim teškoćama

	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Oštećenje vida	-4.60**	-1.23	-5.99**	-2.97**	-2.07*	-5.79**
2. Oštećenje sluha		-3.05**	-2.14*	-0.43	-1.09	-3.08**
3. Oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju			-5.27**	-2.50*	-1.60	-5.74**
4. Oštećenje organa i organskih sustava				-2.86**	-3.46*	-1.36
5. Intelektualne teškoće					-1.14	-4.48**
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenje mentalnog zdravlja						-5.28**
7. Više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju						

LEGENDA: ** - značajno uz 1 % rizika; * - značajno uz 5 % rizika

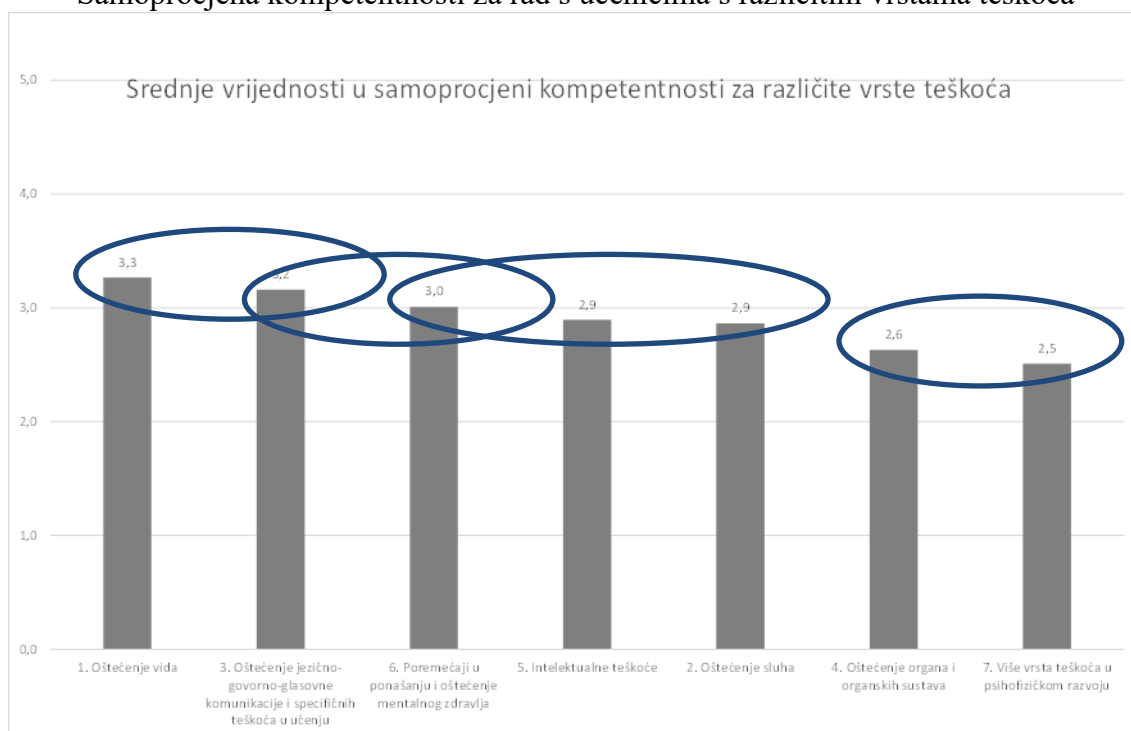
Rezultati u Tablici 6 donose podatak da se samoprocjena kompetentnosti za učenike s oštećenjem vida statistički značajno razlikuje od samoprocjene kompetentnosti svih ostalih oštećenja osim od oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju s kojim je podjednaka. Samoprocjena kompetentnosti za rad s učenicima s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju razlikuje se od svih ostalih samoprocjena osim od oštećenja vida i poremećaja u ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja. Samoprocjena za poremećaje u

ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja podjednaka je i samoprocjeni intelektualnih teškoća te oštećenju sluha. Samoprocjena oštećenja sluha dodatno je različita od oštećenja organa i organskih sustava te više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju koji se međusobno ne razlikuju.

Smjer dobivenih razlika jasnije se vidi na Slici 8.

Slika 8.

Samoprocjena kompetentnosti za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća



Srednje vrijednosti na Slici 8. pokazuju da studenti kao najveću kompetentnost i podjednaku procjenjuju za rad s učenicima s oštećenjem vida ($M = 3.3$) te oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju ($M = 3.2$). Zatim podjednako kompetentni kao za rad s učenicima s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju osjećaju se i za učenike s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnoga zdravlja ($M = 3.0$). Samoprocjena za poremećaje u ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja podjednaka je i samoprocjeni kompetentnosti za rad s učenicima s intelektualnim poteškoćama ($M = 2.9$) te oštećenjem sluha ($M = 2.9$). Najmanje i podjednako kompetentnima studenti se osjećaju za rad s učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava ($M = 2.6$) te učenicima s više vrsta teškoća u

psihofizičkom razvoju ($M = 2.5$). Tako možemo reći da smo potvrdili hipotezu 5, odnosno postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti studenata s obzirom na vrstu teškoća

7. Rasprava

Ovim se istraživanjem željela ispitati kompetentnost studenata pedagogije za budući rad s učenicima s teškoćama, odnosno željelo se utvrditi u kojoj se mjeri studenti (samo)procjenjuju kompetentnima, koje kompetencije najviše posjeduju, za koju se vrstu teškoća smatraju najkompetentnijima te postoji li značajna razlika s obzirom na spol, vrstu studija i sveučilište na kojem studiraju.

Istraživanje je provedeno na ukupnom uzorku od 132 studenta diplomskih studija pedagogije u Hrvatskoj, od kojih je 120 ženskih ispitanika, a 12 muških. Nerazmjer muških i ženskih ispitanika nije nesvakidašnji, budući da studij pedagogije u Hrvatskoj u većem omjeru pohađaju studentice u odnosu na studente. S obzirom na to da su svi ispitanici odslušali barem jedan kolegij koji svojom tematikom obuhvaća učenike s teškoćama, moglo se pretpostaviti da su do sada stekli osnovna znanja kao jednu vrstu podloge za budući rad. S obzirom na relativno mali odaziv i broj ispitanika, prikazani rezultati mogu poslužiti isključivo u informativne svrhe i kao poticaj za neka buduća, sveobuhvatnija istraživanja.

Budući da je do sada provedeno nekoliko istraživanja koja su se bavila kompetencijama odgojno-obrazovnih djelatnika koje su potrebne za rad u inkluzivnom okružju (s učenicima s teškoćama) i da su se u većini istraživanja ispitanici (samo)procijenili nedovoljno kompetentnima (Bouillet, 2011, Kostović i sur., 2011, Skočić Mihić, 2011, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013, sve prema Šimek i sur., 2020), prva hipoteza rada bila je da se studenti pedagogije procjenjuju nedovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama. Hipoteza je potvrđena, a ispitanici su najniže vrijednosti (odnosno najveću samoprocijenjenu nekompetentnost) pridodali tvrdnjama o vlastitoj općenitoj kompetentnosti (43,2%), poznavanju stručne literature (36,4%), usvojenosti znanja o učenicima s teškoćama tijekom fakultetskog obrazovanja (35,6%), poslovima

pedagoga u navedenom kontekstu (32,6%) i spremnosti na primjenu stečenih znanja (31,8%). Sličan je postotak samopercipirane općenite (ne)kompetentnosti dobiven i u istraživanju autorica Dimitrova-Radojčić i Čičevska-Jovanova, u kojem je 41,8% makedonskih nastavnika navelo vlastitu nekompetentnost u radu s učenicima s teškoćama, odnosno nedostatak potrebnih znanja za rad u inkluzivnom okruženju. Manjkavu usvojenost znanja o učenicima s teškoćama tijekom fakultetskog obrazovanja koja je iskazana od strane ispitanika u provedenom istraživanju propituje i Martan (2018). S druge strane, rezultati istraživanja autorice Habulin (2018) u kojem su se ispitivali stavovi i kompetencije školskih pedagoga u RH za inkluzivnu praksu, pokazuju suprotno. Ispitanici se, prema navedenom istraživanju, ukupno procjenjuju vrlo kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a najviše u tvrdnjama koje su se odnosile na suradnju sa stručnim suradnicima vezanu uz učenike s teškoćama (91,6%) kao i s drugim suradnicima i širom zajednicom (89,3%) te poznavanje zakonske regulative vezane uz učenike s teškoćama u razvoju (88%). Usporede li se tri tvrdnje iz navedenog istraživanja za koje se ispitanici procjenjuju najkompetentnijima s tvrdnjama koje je provedeno u sklopu ovog diplomskog rada, razlika u postocima iznosi oko 50%. Velika razlika u postocima može biti rezultat više nezavisnih varijabli, postavljenih pitanja, ograničenja oba rada, ali i razlike u samim ispitanicima koji su sudjelovali u istraživanju (s obzirom na to da zaposleni pedagozi neposredno rade s učenicima s teškoćama za razliku od studenata pedagogije). Iako su se pedagozi u navedenom istraživanju procijenili visoko kompetentnima, kasnije ispitivanje kompetentnosti kod konkretnih teškoća u razvoju pokazalo je da je ona osrednja.

Samoprocijenjena nekompetentnost ispitanika usko je povezana s manjkom prakse i neposrednog rada s učenicima s teškoćama koje navodi više od 60% studenata pedagogije u istraživanju. Navedeno je prepoznato i od strane autorice Skočić Mihić i sur. (2014) koja prepoznaje potrebu za većim udjelom praktičnog rada. Profesionalna kompetencija kvalitetnog pedagoga podrazumijeva dakle povezivanje i nadopunjavanje dobre teorijske podloge s praktičnim radom. Teorijska znanja nije moguće na jednak način primijeniti u svakom okruženju jer je praksa *živući organizam* koji je kao takav fluidan, promjenjiv i nepredvidiv pa ju je stoga potrebno neprestano istraživati i tako nadograđivati usvojena znanja. Rad pedagoga kao *teorijskog praktičara* (Rinaldi, 2006, prema Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017) ogleda se u kontinuiranoj samorefleksiji i

primjeni znanja u konkretnim situacijama, temeljem kojih se stvaraju nova i nadopunjuju već postojeća. Iz tog je razloga od velike važnosti praktični rad tijekom fakultetskog obrazovanja budućih pedagoga, koji je temeljem rezultata istraživanja poprilično manjkav. Navedenu važnost naglašavaju Skočić Mihić i sur. (2014) koji tvrde da se studijski programi mogu unaprijediti uvođenjem više sati razredne prakse od samog početka fakultetskog obrazovanja.

Druga hipoteza istraživanja odnosila se na razlike u procijenjenoj kompetentnosti s obzirom na spol ispitanika. Iako se pretpostavila veća kompetentnost od strane studentica, u skoro svim tvrdnjama ispitanici su se procijenili podjednako kompetentnima. S obzirom na omjer muških i ženskih ispitanika (i manji sveukupni broj ispitanika), ne možemo sa stopostotnom sigurnošću tvrditi kako su rezultati reprezentativni. Neujednačenost ispitanika s obzirom na spol nije nesvakidašnja s obzirom na to da je pedagogija jedna od *feminiziranih profesija* u kojoj većinom prevladavaju žene. Kao što autorica Jukić (2013) navodi, navedeni fenomen nastavničke profesije aktualna je i standardna pojava današnjice obrazovnog sustava u kojem je, prema podacima Državnog zavoda za statistiku (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske [DZS], 2021) u siječnju 2021. godine omjer zaposlenih žena i muškaraca 79 : 21.

Treća se hipoteza odnosila na razlike u procijenjenoj kompetentnosti s obzirom na vrstu studija. Iako se (uzevši u obzir ukupni veći broj kolegija koji jednopredmetni studenti pohađaju) pretpostavilo kako se jednopredmetni studenti procjenjuju kompetentnijima za rad s učenicima s teškoćama u odnosu na dvopredmetne, ona nije potvrđena. Razlog tome moguć je i zbog puno većeg broja dvopredmetnih (88) studenata u odnosu na jednopredmetne (44) koji su u istraživanju sudjelovali, ali i u činjenici da su kolegije koji su svojim sadržajem obuhvaćali učenike s teškoćama slušale obje skupine podjednako.

Kad je riječ o razlikama između sveučilišta na kojima se budući pedagozi obrazuju, pronađeno je nekoliko statistički značajnih razlika, iako se razlika ne odnosi na sve postavljene tvrdnje. Manje statistički značajne razlike pronađene su u nekoliko tvrdnji. Tako se studenti Sveučilišta u Rijeci najviše slažu s tvrdnjom vezanom uz upoznatost s poslovima pedagoga prilikom rada s učenicima s teškoćama ($M=4,0$), studenti Sveučilišta u Splitu s tvrdnjom koja se odnosi na sposobnost za suradnju sa stručnim

suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama (M=4,6) i sposobnost za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama (M=3,8). Studenti pedagogije na Sveučilištu u Osijeku najviše se slažu s tvrdnjom vezanom uz veći osjećaj spremnosti za rad s učenicima s teškoćama kad bi se zaposlili u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa (M=4,3), a što se tiče tvrdnje vezane uz poznavanje vrsta i obilježja različitih teškoća, studenti Sveučilišta u Rijeci procjenjuju se najkompetentnijima (M=4,6). Ipak, važno je napomenuti da se ispitanici iz svih gradova na velikoj većini tvrdnji procjenjuju jednako kompetentnima (od 19 tvrdnji, statistički značajnija razlika pokazala se samo na njih 5) i da je takva razlika među sveučilištima vrlo mala.

Posljednja se hipoteza istraživanja odnosila na postojanje statistički značajne razlike u procjeni razine kompetentnosti s obzirom na samu vrstu teškoće. Ispitanici se najviše procjenjuju kompetentnima za rad s učenicima s oštećenjem vida (M=3,3) te jezično-govorno-glasovnim komunikacijama i specifičnim teškoćama u učenju (M=3,2), a najmanje za više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (M=2,5) i oštećenje organa i organskih sustava (M=2,6). Iako je iz rezultata vidljiva ukupna procjena u obliku srednje kompetentnosti, može se reći da je statistički značajna razlika prisutna, čime je posljednja hipoteza potvrđena.

S obzirom na to da su stavovi i uvjerenja odgojno-obrazovnog osoblja jedan od ključnih preduvjeta inkluzivnog obrazovanja (Chow i Winzer, 1992, Hayes i Gunn, 1988, sve prema Hastings i Oakford, 2003), a da se studenti pedagogije općenito procjenjuju nekompetentnima za budući rad s učenicima s teškoćama, uspješnost inkluzivnog obrazovanja u takvim je uvjetima poprilično otežana i upitna. S druge strane, manjak praktičnog rada tijekom fakultetskog obrazovanja svakako će biti upotpunjen zasnivanjem prvog radnog odnosa, kao i prethodnim odrađivanjem pripravničkog staža te u najvećoj mjeri u okruženju pozitivnih suradničkih odnosa u potpunim stručnim timovima. Ono što daje dašak nade jest činjenica da se stavovi odgojno obrazovnog osoblja vezani uz obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama s vremenom postepeno mijenjaju na bolje i primjećuje se pozitivan pomak, a time i cjelokupan odnos prema istima (Ivančić i Staničić, 2013), što je od velike važnosti budući da su pedagozi jedni od glavnih inicijatora promjena u odgojno-obrazovnim ustanovama.

8. Zaključak

Inkluzivno obrazovanje i procesi vezani uz njega zahtijevaju kontinuirane društvene i individualne promjene. Društvene u smislu kvalitetne pripreme okruženja povoljnog za stvaranje inkluzivnog obrazovanja, a individualne kao postepeno mijenjanje osobnih uvjerenja i stajališta koja se eventualno suprotstavljaju s obrazovnom inkluzijom. Stoga su adekvatna uvjerenja i percepcije pedagoga, kao stručnjaka koji je jedan od ključnih aktera uspješne inkluzije, od velike važnosti i moraju biti u skladu s temeljnim odrednicama inkluzivnog obrazovanja.

Nažalost, kao što je vidljivo iz rezultata provedenog istraživanja, studenti pedagogije svoje kompetencije ne procjenjuju na visokom nivou i djelomično upućuju na to da im se tijekom fakultetskog obrazovanja nije pružila dobra podloga za budući rad. Uvođenje više sati praktične nastave vezane uz učenike s teškoćama mogao bi biti jedan od prvih koraka ka cjelovitijem osposobljavanju budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka za rad u inkluzivnom okruženju. Kao što je s jedne strane teorijska podloga od velike važnosti, budući pedagozi trebali bi tijekom svojeg obrazovanja steći uvid u praksu i neposrednim radom s učenicima s teškoćama vidjeti na koji način je usvojena teorijska znanja moguće implementirati u sami rad. Ispitivanje samoprocjene (budućih) obrazovnih stručnjaka od velike je važnosti jer se na takav način dodatno razvija svijest o vlastitoj kompetentnosti i potiče samorefleksija.

Važno je napomenuti kako je ovo istraživanje provedeno tijekom pandemije virusa Covid-19 i da su se stoga predavanja na fakultetima u Hrvatskoj većinom održavala online. Iz tog razloga istraživanje nije bilo moguće provesti uživo, već slanjem online anketa, što je rezultiralo i manjim odazivom ispitanika. Istraživanje je dakle manjeg opsega i stoga se rezultati moraju kritički sagledati te ono može poslužiti samo u informativne svrhe. Osim što je u istraživanju sudjelovao manji broj ispitanika, podskupine uzorka nisu u potpunosti usklađene, odnosno broj ženskih sudionika u odnosu na muške, kao i studenata Sveučilišta u Zagrebu u odnosu na ostala Sveučilišta u Hrvatskoj, a i dvopredmetnih studenata u odnosu na jednopredmetne, nije ravnomjeran. Ono što je također bitno naglasiti jest neiskustvo istraživačice u provođenju istraživanja, koje je pridonijelo eventualnim propuštenim prilikama za postavljanjem dodatnih pitanja koja bi također dala korisne rezultate.

Budući da su rezultati pokazali kako se studenti diplomskih studija pedagogije u Hrvatskoj procjenjuju većinom nekompetentnima i kako su srodna istraživanja pokazala slične rezultate, javlja se potreba za provedbom opsežnijih empirijskih istraživanja koja bi obuhvatila mnogo veći uzorak gdje bi rezultati mogli dati bolji i jasniji uvid. Na reprezentativnijem uzorku mogle bi se ispitati razlike u samoprocjeni kompetentnosti uzimajući u obzir varijable koje se zbog malog obujma i neravnomjerne raspodjele podskupina u ovom istraživanju nisu mogle adekvatno istražiti. Iako ovo istraživanje nije reprezentativno, ponudilo je zanimljive rezultate i može poslužiti kao temelj budućih istraživanja koja bi bila od velike koristi kako za fakultetske programe, tako i za same pedagoge, ali i buduće odgojno-obrazovne ustanove u kojima će djelovati kao kompetentni stručnjaci.

9. Literatura

Alić, A. (2005) Ogledi o inkluzivnom obrazovanju. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*. 03, 221-248. Dostupno na: <http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2018/07/Amel-Alic-zbornik-radova03.pdf> [2.travnja 2021.]

Alić, A., Cerić, H. (2005) *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Andelković, A., Popović, D. (2017) Školski pedagozi o područjima rada pedagoga - praksa, teorija i zakonska regulativa. U: Turk, M. ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet, 214 – 236.

Bakota, K., Bošnjak, K., Čilić Burušić, L., Dulčić, A., Hižak, N., Kelić, M., Košćec Bousfield, G., Krajačić-Puk, J., Palčić Strčić, I. & Pavičić Dokoza, K. (2014) *Čujete li razliku? : priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: Osnovna škola Davorin Trstenjak.

Barać, I. (2018) Smjernice nastavnicima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. U: Veliki, T., Romstein, K. ur., *Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 83-99.

Baumert, J., Kunter, M. (2011) Das Kompetenzmodell von COACTIV. U: Baumert, J., Blum, W., Kunter, M. ur., *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. Dostupno na: https://books.google.hr/books?id=4fr76oBuVxIC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false [11.travnja 2021.]

Bizjak Igrec, J., Galić, M., Fajdetić, M. (2014) *Pedagoški portfolio: stručni prilozi za rad stručnih suradnika pedagoga u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Profil.

Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Bouillet, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Castrodale, M. A. (2017) Critical Disability Studies And Mad Studies: Enabling New Pedagogies In Practice. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 29 (1), 49-66. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186701> [27.travnja 2021.]

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) Research methods in education. London: Routledge. Dostupno na: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> [1.lipnja 2021.]

Cooley, M. L. (2017) *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj.

Ćatić, I. (2012) Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113448> [15.travnja 2021.]

Dimitrova-Radojičić, D., Čičevska-Jovanova, N. (2013) Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (Supplement), 164-172. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/110039> [07.travnja 2021.]

Državni zavod za statistiku (2021) Zaposleni prema djelatnostima u siječnju 2021. Zagreb: Državni zavod za statistiku. Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2021/09-02-01_01_2021.htm [27. kolovoza 2021.]

Europska komisija (2008) Europski kvalifikacijski okvir. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/eqf.pdf> [11.travnja 2021.]

Fajdetić, A. (2011) Slijepi učenici i usvajanje jezika u integriranom odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 153 (3-4), 463-480. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138876> [27. svibnja 2021.]

Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154(3), 237-260. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138846> [18.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2020) *Studijski program: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/studiji.php?action=show&id=9> [29.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2020) *Studijski program: Diplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/studiji.php?action=show&id=27> [29.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci (2020) *Studijski program: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (jednopredmetni)*. Dostupno na: https://www.ffri.uniri.hr/files/izvedbeni/2020-2021/PED_1P-izvedbeni_preddipl-2020_2021-ZS.pdf i https://www.ffri.uniri.hr/files/izvedbeni/2020-2021/PED_1P-izvedbeni_preddipl-2020_2021-LJS.pdf [28.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci (2020) *Studijski program: Diplomski sveučilišni studij Pedagogija (jednopredmetni)*. Dostupno na: https://www.ffri.uniri.hr/files/izvedbeni/2020-2021/PED_1P-izvedbeni_dipl-2020_2021-ZS.pdf i https://www.ffri.uniri.hr/files/izvedbeni/2020-2021/PED_1P-izvedbeni_dipl-2020_2021-LJS.pdf [28.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu (2020) *Studijski program: Diplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED-diplomski_HRV.pdf [30.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu (2020) *Studijski program: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED_preddiplomski_HRV.pdf [30.travnja 2021.]

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2020) *Studijski program: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (jednopredmetni) - ECTS Informacijski paket za akademsku godinu 2020. / 2021.* Dostupno na: <https://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/931> [29.travnja 2021.]

Florian, L., Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of*

Education, 40(4) 369–386. Dostupno na: http://www.mofet.macam.ac.il/amitim/iun/Documents/Florian_and_Linklater_preparing_teachers_for_inclusive_education.pdf [05. ožujka 2021.]

Habulin, L. (2018) *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu*. Diplomski rad. Sveučilište u Rijeci: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:552857> [14. rujna 2021.]

Hajder, M. (2017) *Pozitivne razvojne inovacije u učenju i nastavi*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Hastings, R. P., Oakford, S. (2003) Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/233216962_Student_Teachers'_Attitudes_Towards_the_Inclusion_of_Children_with_Special_Needs [25. travnja 2021.]

Hudson, D. (2017) *Specifične teškoće u učenju : Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112818> [21. kolovoza 2021.]

Jukić, T., Elez, M. (2013) Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 135-148. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/281820587_Osposobljenost_studenata_nastavnickih_studija_za_rad_s_djecom_s_govornim_teskocama_u_redovitoj_nastavi [23. kolovoza 2021.]

Jukić, R. (2013) „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62(4), 541-558. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112417> [23. kolovoza 2021.]

Jurić, V., Mušanović, M., Stanišić, S., Vrgoč, H. (2001) *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH.

- Jurić, V. (2004) *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karamatić Brčić, M. (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090> [25.svibnja 2021.]
- Lansdown, G. (2002) *Ovo je i naš svijet*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013) *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- 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. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11596> [21.travnja 2021.]
- Maksimović, J., Petrović J., Osmanović J. (2015) Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *In medias res*, 4(6), 50-66. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/282221729_Professional_competencies_of_future_pedagogues [16.travnja 2021.]
- Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010) Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, 24 (56), 35– 44. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/63270> [22.travnja 2021.]
- 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), 265-284. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/216729> [19.travnja 2021.]
- Mikas, D., Roudi, B. (2012) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56 (1), 207-214. Dostupno na: https://more.rivrtici.hr/sites/default/files/socijalizacija_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_ustanovama_predskolskog_odgoja.pdf [11.ožujka 2021.]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017) *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Zagreb. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> [20. svibnja 2021.]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020) *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*. Zagreb. Dostupno na: https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325#_Toc29146940 [20. svibnja 2021.]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021) *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb. Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=16546> [20. svibnja 2021.]

Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Narodne novine d.d., 63/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html [05.ožujka 2021.]

Narodne novine (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d., 24/2015. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html [15.ožujka 2021.]

Narodne novine (1990) *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu*. Zagreb: Narodne novine d.d., 59/90. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_03_13_369.html [21.travnja 2021.]

Narodne novine (2014) *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., 34/14. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html [26.svibnja 2021.]

Narodne novine (2014) *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Zagreb: Narodne novine d.d., 67/2014.

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
[27.svibnja 2021.]

Narodne novine (2021) *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. Zagreb: Narodne novine d.d., 20/21. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru> [11.travnja 2021.]

Narodne novine (2020) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., 64/20. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> [05.ožujka 2021.]

Nocella, A. J. (2008) Emergence of disability pedagogy. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 6 (2). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ837424> [02.travnja 2021.]

Omerović, A. (2019) Djeca s teškoćama u razvoju u školama 21. vijeka. U: Nesimović, S., Mešanović-Meša, E. ur. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, 547-567.

Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik*, 61 (1.-2.), 27-40. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/81008> [18.travnja 2021.]

Papke, B. (2016) *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Dostupno na: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12330/pdf/Papke_2016_Das_bildungstheoretische_Potenzial_inklusiver_Paedagogik.pdf [01.travnja 2021.]

Poredoš Lavor, D., Radišić, N. (2011) Otežana životna prilagodba osobe s intelektualnim teškoćama i poremećajem u ponašanju. *Policija i sigurnost*, 20(4), 609-615. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/79699> [25.ožujka 2021.]

Peetsma T., Vergeer, M., Roeleveld J., Karsten S. (2001) Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125-135. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/248971076_Inclusion_in_Education_Comparing_pupils'_development_in_special_and_regular_education [03. ožujka 2021.]

Ricijaš, N., Huić, A., Branica, V. (2007) Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 51-68. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/16740> [16. travnja 2021.]

Romstein, K. Pogled u budućnost: učenici s teškoćama u razvoju i osobni kurikulum. U: Veliki, T., Romstein, K. ur., *Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 109-124.

Sachs, J. (2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/233144446_Teacher_professional_identity_Competing_discourses_competing_outcomes [17. travnja 2021.]

Schnell, I., Sander, A. (2004) *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Dostupno na: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15128/pdf/Schnell_Sander_2017_Inklusive_Paedagogik.pdf [19. travnja 2021.]

Sekušak-Galešev, S. (2010) Psihološki pregled osoba s intelektualnim teškoćama. *Socijalna psihijatrija*, 38 (2), 122-135. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/506219> [25. ožujka 2021.]

Skočić Mihić, S., Sekušak Galešev, S. (2016) Metrijske karakteristike Upitnika predškolske inkluzije. *Paediatrica Croatica*, 60 (4), 146-151. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/180886> [29. svibnja 2021.]

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014) Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138849> [25. travnja 2021.]

- Skopljak, M., Mihajlović, T., Kovačević J. (2020) Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama. *DHS*, 4(13), 303-320. Dostupno na: <http://oaji.net/articles/2020/8977-1607787116.pdf> [17.travnja 2021.]
- Smajić, Š., Mujkić, I. (2019) Učinkovitost provođenja inkluzivnog obrazovanja. U: Nesimović, S., Mešanović-Meša, E. ur. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, 295-309.
- Staničić, S. (2020) *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. (2005) Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 35-46. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139347> [17.travnja 2021.]
- Staničić, S. (2001) Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142 (3) 279-295. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/106420> [15.travnja 2021.]
- Sveučilište u Zadru (2018) *Studijski program: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: <https://pedagogija.unizd.hr/studijski-programi/preddiplomski-studij> [28.travnja 2021.]
- Sveučilište u Zadru (2018) *Studijski program: Diplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Dostupno na: <https://pedagogija.unizd.hr/studijski-programi/diplomski-studij> [28.travnja 2021.]
- Šimek, L., Ledić, J., Martinac Dorčić, T. (2020) Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161 (3 - 4), 291-314. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/249640> [01.ožujka 2021.]
- Šnidarić, N. (2009) Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82800> [19.travnja 2021.]
- Švegar, D. i sur. (2020) *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH: elaborat*. Zagreb: Udruga Psihološko proljeće. Dostupno na: <https://psiholoskoproljece.org/wp-content/uploads/2020/02/OS-ELABORAT-FINAL.pdf> [25.svibnja 2021.]
- Thompson, J. (2016) *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010) Priručnik za metodologiju istraživačkog rada. Kako osmisлити, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. Zagreb: M.E.P. d.o.o.

Turk, M., Ledić, J. (2013) Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187-199. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/129667> [15.travnja 2021.]

UNICEF (2012) *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. Dostupno na: https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_The_Right_of_Children_with_Disability_to_Education_2012_en.pdf [01.travnja 2021.]

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0885625082000042294> [25. svibnja 2021.]

Vlah, N. (2019) Vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju: razlike s obzirom na pohađanje redovitog i primjerenog oblika školovanja. U: Nesimović, S., Mešanović-Meša, E. ur. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, 603-620.

Vračar, M., Maksimović, A. (2017) Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U: Turk, M. ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet, 214-235.

Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017) Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoga. U: Turk, M. ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet, 132-155.

Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak*, 150 (2), 209-223. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82799> [17.travnja 2021.]

Wearmouth, J. (2016) *Special Educational Needs and Disability: the basics*. London: Routledge.

Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Zrinski d.d.

Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*. 7 (7), 89-100. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99894> [18.travnja 2021.]

Zuckerman, Z. (2016) *Summa pedagogica : inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

10. Prilozi

Prilog 1

Poštovani,

pred Vama se nalazi anketni upitnik sastavljen u svrhu pisanja diplomskog rada Matee Roso, studentice na Odsjeku za pedagogiju diplomskog studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Upitnik je namijenjen studenticama/studentima **diplomskih studija pedagogije** u Hrvatskoj, a svrha mu je ispitati samoprocjenu kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama. Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti anonimno i povjerljivo, a vaši odgovori koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada. Rezultati istraživanja analizirat će se na grupnoj razini te stoga Vaš identitet nije moguće povezati s podacima unutar istraživanja. Šteta i neugoda, kao posljedice sudjelovanja u istraživanju, ne premašuju razinu kojoj ste izloženi tijekom uobičajenih pedagoških odnosa.

Predviđeno vrijeme ispunjavanja je 5-10 minuta, a sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te u bilo kojem trenutku imate pravo odustati od ispunjavanja istog.

Ukoliko imate ikakva pitanja ili Vas zanimaju rezultati istraživanja, možete se obratiti putem elektroničke pošte na matearoso123@gmail.com

Unaprijed se zahvaljujem na pomoći u prikupljanju podataka!

Matea Roso

Pritiskom na tipku „Dalje“ potvrđujete da ste pročitali navedene upute, da ste upoznati sa svrhom istraživanja te da pristajete sudjelovati u ovom istraživanju.

1. Spol **M Ž**
2. Godina studija: **1. godina diplomskog studija 2. godina diplomskog studija**
3. Vrsta studija: **jednopedmetni dvopedmetni**
4. Studiram na Sveučilištu u :
 - a) Zagrebu
 - b) Rijeci

- c) Osijeku
d) Zadru
e) Splitu
5. Tijekom fakultetskog obrazovanja pohađao/la sam kolegij koji je svojim sadržajem obuhvatio problematiku učenika s teškoćama: **DA NE**
6. Navedite broj kolegija koji ste pohađali tijekom svojeg fakultetskog obrazovanja, koji su svojim sadržajem obuhvatili problematiku učenika s teškoćama:
- a. 1 kolegij
b. 2 kolegija
c. 3 kolegija
d. 4 kolegija
e. više od 4 kolegija
7. Smatrate li da tijekom fakultetskog obrazovanja postoji dovoljan broj kolegija koji svojim sadržajem obuhvaćaju učenike s teškoćama? **DA NE**
8. U sljedećoj su tablici navedene tvrdnje koje se odnose na *samoprocjenu vlastitih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama*. Molim Vas da na skali od 1 do 5 procijenite i označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama, pri čemu 1 označava najniži stupanj slaganja, a 5 najviši.

	Označite stupanj (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama:	uopće se ne slažem	donekle se ne slažem	nit se slažem, nit se ne slažem	donekle se slažem	u potpunosti se slažem
1	Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
2	Fakultetsko obrazovanje mi je ponudilo dobru teorijsku podlogu za rad s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
3	Tijekom fakultetskog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
4	Upoznat/a sam s poslovima koje pedagog obavlja u radu s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
5	Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji obrazovanje učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5

6	Poznajem recentnu stručnu literaturu vezanu uz učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
7	Poznajem vrste i obilježja različitih teškoća.	1	2	3	4	5
8	Sposoban/a sam identificirati učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
9	Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za inkluziju učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
10	Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje.	1	2	3	4	5
11	Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi ostali učenici prihvatili učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
12	Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima i ostalim sudionicima koji su uključeni u rad s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
13	Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
14	Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje učenikova razvoja i postignuća.	1	2	3	4	5
15	Sposoban/a sam za primjenu teorijskih znanja vezanih uz učenike s teškoćama u praksu.	1	2	3	4	5
16	Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
17	Ne osjećam se spremno za rad s učenicima s teškoćama.	1	2	3	4	5
18	Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga psihologa.	1	2	3	4	5
19	Osjećao/la bih se spremnije za rad s učenicima s teškoćama kad bih se zaposlio/la u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja ima zaposlenoga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila.	1	2	3	4	5

9. Pred Vama se nalazi skala samoprocjene kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama *s obzirom na različite vrste teškoća*. Molim Vas da na skali od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri smatrate kompetentnima za prepoznavanje učenika s teškoćama i rad s istima, pri čemu 1 označava najnižu razinu kompetentnosti, a 5 najvišu.

	Označite koliko se osjećate kompetentnima za rad s učenicima s:	U potpunosti nekompetentan/a	Nedovoljno kompetentan/a	Ne mogu procijeniti	Donekle kompetentan/a	Izrazito kompetentan/a
1	Oštećenjem vida	1	2	3	4	5
2	Oštećenjem sluha	1	2	3	4	5
3	Oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju	1	2	3	4	5
4	Oštećenjem organa i organskih sustava	1	2	3	4	5
5	Intelektualnim teškoćama	1	2	3	4	5
6	Poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja	1	2	3	4	5
7	Više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju	1	2	3	4	5

10. Navedite najvažnije kompetencije koje smatrate da **ste stekli** kroz fakultetsko obrazovanje, a da su potrebne za rad s učenicima s teškoćama:

11. Navedite kompetencije koje su prema vašem mišljenju važne za rad s učenicima s teškoćama koje kroz fakultetsko obrazovanje **niste stekli** (a smatrate da ste trebali):

12. Ukoliko sam nešto propustila pitati, a smatrate važnim za temu, bit ću zahvalna da mi na to ukažete:

Prilog 2



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences



Zagreb, 18. lipnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 17. lipnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Samoprocjena kompetentnosti studenata pedagogije za rad s učenicima s teškoćama

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Voditeljica istraživanja: Matea Roso

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone: +385(0)1 4092 005, Fax: +385(0)1 6156 879
IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr