

**SAMOPROCJENA STUDENATA ZAVRŠNE GODINE
RAZREDNE NASTAVE NA SPREMNOST ZA RAD S
DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

**SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS IN THE FINAL YEAR
OF CLASSROOM TEACHING TO WORK WITH CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Martina Mustapić

Mostar, Bosna i Hercegovina

SAŽETAK

Cilj rada bio je ispitati samoprocjenu studenata završne godine razredne nastave na spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju te dobiti uvid u kojim područjima se studenti osjećaju najkompetentnijima, a u kojima im je potrebna dodatna podrška. U istraživanju su sudjelovala 83 studenta završne godine razredne nastave različitih sveučilišta u Bosni i Hercegovini. Primijenjeni instrument koji se koristio u istraživanju i kreiran je u svrhu navedenog istraživanja je kombinacija upitnika i Likertove skale procjene, a ispunjavan je uživo i online. Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti imaju pozitivne stavove prema inkluziji te kako samoprocjenjuju prepoznavanje odstupanja od tipičnog razvoja kod djece s teškoćama u razvoju. Područje u kojima studenti samoprocjenjuju nedovoljnu kompetentnost je prevencija nepoželjnih oblika ponašanja. U pitanjima o prethodnim iskustvima s djecom s teškoćama te jesu li slušali kolegije o inkluziji nije pokazana statistički značajna razlika. Također, studenti smatraju kako imaju nedovoljan broj kolegija o odstupanjima od normi kod djece s teškoćama u razvoju te kako je potrebno dodatno usavršavanje za učitelje, čime su pokazali kako je obrazovanje promjenjiv sustav te da je potrebno cjeloživotno obrazovanje nastavnog i nenastavnog kadra u školskim ustanovama.

Ključne riječi: inkluzija, samoprocjena kompetencija, studenti završne godine razredne nastave, učenici s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

The aim of the thesis was to examine the self-assessment of students in the final year of classroom teaching on their readiness to work with children with developmental disabilities and to gain insight into the areas in which students feel most competent and in which they need additional support. Eighty-three students of the final year of classroom teaching from different universities in Bosnia and Herzegovina participated in the research. The applied instrument that was used in the research and was created for the purpose of the mentioned research is a combination of a questionnaire and a Likert scale, and it was filled out in classroom and online. The results of the research show that students have positive attitudes towards inclusion and how they self-assess the recognition of deviations from development in children with developmental disabilities. The area in which students self-assess insufficient competence is the prevention of undesirable forms of behavior. Whether the students had previous experience with children with disabilities and attended courses on inclusion did not show a statistically significant difference. Also, the students believe that they have an insufficient number of courses on deviations from norms in children with developmental disabilities and that additional training is needed for teachers, which showed that education is a changing system and that lifelong education of teaching and non-teaching staff in school institutions is necessary.

Keywords: inclusion, students with developmental disabilities, students in the final year of classroom teaching, self-assessment of competencies.

UVOD

Obrazovanje djece s teškoćama u razvoju počinje u Francuskoj. Prva javna škola za slijepe osobe u Parizu 1784. godine, a poticaj za njeno osnivanje dao je Valentin Haüy radeći sa svojim slijepim učenikom. Od druge polovice 19. st. do Drugog svjetskog rata formira se sustav specijalnog školovanja, koji se još više razvio nakon rata kada nastaju dva odvojena samostalna sustava: redovni i specijalni školski sustav (Sunko, 2016). Sadašnje inkluzivno obrazovanje temelji se na principu da svatko pripada društvu i kao takav mu pridonosi. Za razliku od integracije koja se temelji na teškoći i oštećenju, inkluzija podrazumijeva prilagodbe sustava djetetu (Miloš, Vrbić, 2015). Zrilić (2013) navodi kako učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju izazov učiteljima koji se smatraju nekompetentnima za rad s navedenom grupom učenika. Učitelji koji procjenjuju da su uspješni u svom poslu imaju bolji odnos prema radu, kolegama, učenicima uključujući i one učenike s teškoćama u razvoju (Bukvić, 2014). Istraživanja pokazuju kako učitelji kompetencije koje su im potrebne za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ne stječu u potrebnoj mjeri (Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendrey, 1998, Bouillet, 2008, Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić, 2014). Inozemna istraživanja kojima se ispitivala spremnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju pokazala su kako učitelji, zbog nedostatka znanja o karakteristikama učenika s teškoćama, ali i nedostatka iskustva s učenicima s teškoćama, imaju negativne stavove o inkluziji. Istraživanja su također pokazala kako učitelji smatraju da nemaju dovoljno kompetencija za rad s učenicima s teškoćama (Przibilla i sur., 2018, Karynbaeva i sur., 2020). Prema Kranjčec Mlinarić i sur. (2016), učitelji prihvaćaju inkluziju i vide njezine prednosti, no ističu kako su opterećeni provedbom iste zbog nedostatka sustavne podrške kao što su cjeloviti stručni tim, asistent u nastavi kao i stručna podrška na razini lokalne zajednice. Nadalje, u istraživanju koje je provela Županić Benić (2017) dobiveno je da mlađe generacije učitelja procjenjuju svoje kompetencije u radu s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom bolje u odnosu na starije, ali samoprocjena svih ostalih kompetencija raste s dobi i radnim stažem. Sabljčić i Blažević (2015) su provele istraživanje o razvijenosti kompetencija učitelja. Rezultati su pokazali da se učitelji uglavnom procjenjuju profesionalno kompetentnima te su spremni na daljnje profesionalno usavršavanje. Područja za koja su učitelji procijenili da ne posjeduju dovoljno znanja su područja rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, područje razvoja umjetničkih, računalnih i interkulturalnih kompetencija te suradnja s roditeljima.

PROBLEM, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja je utvrditi smatraju li studenti završne godine razredne nastave da su kompetentni za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

2.2. Ciljevi istraživanja

Sukladno istraživačkom problemu postavljeni su sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi postoji li povezanost studentskih stavova o inkluziji i samoprocjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju.
2. Utvrditi postoji li povezanost između prethodnog iskustva studenata i samoprocjene spremnosti na rad s djecom s teškoćama u razvoju.

2.3. Hipoteze istraživanja

Temeljem postavljenih ciljeva proizašle su sljedeće hipoteze:

H1.1. Postoji pozitivna povezanost stavova o inkluziji i samoprocjene kompetentnosti studenata završne godine razredne nastave za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

H1.2. Studenti završne godine razredne nastave smatraju se spremnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

H2.1. Postoji pozitivna povezanost između prethodnog iskustva u ostvarivanju interakcija s djecom s teškoćama u razvoju i samoprocjene spremnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju studenata završne godine razredne nastave.

H2.2. Postoji pozitivna povezanost samoprocjene studenata završne godine razredne nastave na spremnost na rad s djecom s teškoćama u razvoju koji su slušali kolegije o inkluziji i onih koji nisu.

METODOLOGIJA

Uzorak sudionika

U ovom istraživanju uzorak čine studenti završne godine razredne nastave. Uzorak je prikupljen sa 6 sveučilišta/univerziteta u Bosni i Hercegovini. U istraživanju je sudjelovalo $N=83$ studenata završne godine razredne nastave, od čega je 5 muškaraca (6,0%) te 78 žena (92,8%). Prosječna dob studenata je 23,84 godine ($SD=2,61$). Najmlađi student ima 22, a najstariji 37 godina (*Tablica 2*).

Tablica 2. Osnovni deskriptivni parametri za dob (N=83)

	Min	Max	M	SD
Dob	22	37	23,84	2,61

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je upitnik koji se sastoji od dva dijela:

1. Općeg upitnika – pitanja o dobi, spolu, sveučilištu/ univerzitetu koji studiraju kao i kolegijima vezanima za inkluziju
2. Upitnika o samoprocjeni studenata završne godine razredne nastave na spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Upitnik ima 20 čestica te se slaganje s navedenim tvrdnjama izražava na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem do 5 – potpuno se slažem).

Način prikupljanja podataka

Ispitanici na Sveučilištu u Mostaru su popunjavali anketni upitnik *uživo* u dogovorenom vremenu, dok su studenti sa drugih fakulteta / univerziteta popunjavali anketni upitnik *online* koji je dostupan na poveznici:

<https://docs.google.com/forms/d/1RumorFB41TEBgv1igu1OsIdt428MzX6ScluA43yloHk/edit>

Na samom početku, ispitanici su upoznati s ciljem istraživanja te su obaviješteni da im je osigurana anonimnost, kao i da će se rezultati koristiti za izradu diplomskog rada.

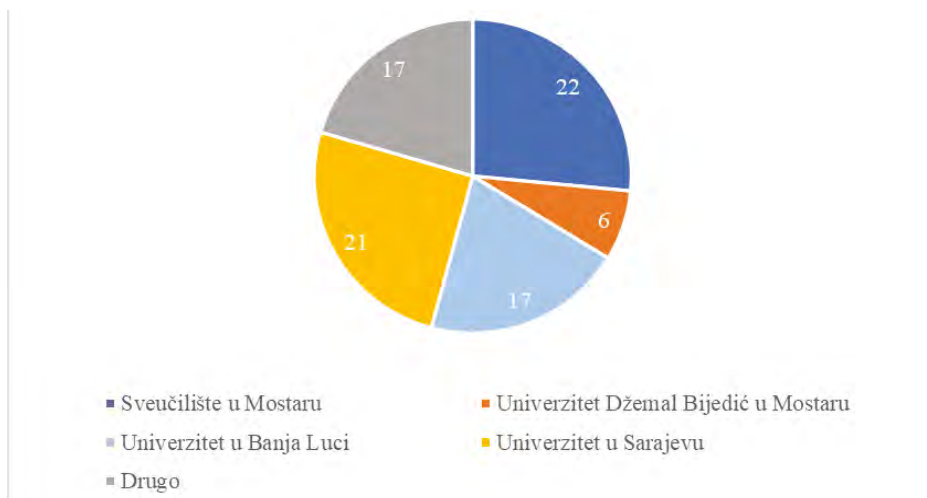
Metode obrade podataka

Statistička obrada i analiza podataka rađena je u IBM SPSS Statistics 25 programu. S ciljem odgovora na postavljene istraživačke probleme te hipoteze korišteni su deskriptivni i inferencijalni statistički postupci. Računanjem prosječne vrijednosti tvrdnji koje se odnose na samoprocjenu kompetentnosti te tvrdnji koje se odnose na stav studenata o inkluziji, dobivene su varijable *samoprocjena kompetentnosti* i *stav studenata o inkluziji*. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za varijablu samoprocjena kompetentnosti iznosi 0,87 što ukazuje na vrlo visoku pouzdanost skale. Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za varijablu stav studenata o inkluziji iznosi 0,60. Nadalje, Kolmogorov-Smirnovljevim testom za provjeru normalnosti distribucije utvrđeno je da se distribucije varijabli *samoprocjena kompetentnosti* te *stavovi prema inkluziji* značajno razlikuju od normalne distribucije. Stoga će se za testiranje razlika i povezanosti koristiti neparametrijski statistički postupci.

REZULTATI

Deskriptivna statistika

Kada je riječ o sveučilištu/univerzitetu koji studenti studiraju, najviše ih je na Sveučilištu u Mostaru, njih 22 (26,5%) te Univerzitetu u Sarajevu, njih 21 (25,3%). 17 (20,5%) studenata je na Univerzitetu u Banja Luci, dok je 6 (7,2%) studenata. 17 studenata (20,5%) studira na drugim sveučilištima.



Slika 2. Grafički prikaz sveučilišta/univerziteta na kojem studenti studiraju

Od ukupnog broja studenata, njih 45 (54,9%) nije imalo priliku biti u interakciji s djecom s teškoćama u razvoju u okviru studijskih vježbi/prakse, dok ih je 37 (45,1%) imalo tu priliku. Njih 39 (47,0%) nije imalo tijekom studija obavezne kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju, dok ih 42 (50,6%) imalo. Svega 7 (8,4%) studenata je imalo izborne kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju, dok ih 76 (91,6%) nije imalo.

Tablica 3. Osnovni deskriptivni parametri varijabli koje se odnose na iskustvo s djecom s teškoćama te kolegije vezane za djecu s teškoćama

		N	%
Jeste li imali priliku biti u interakciji s djecom s teškoćama u razvoju u okviru studijskih vježbi/prakse?	Da	45	54,9
	Ne	38	45,1
Jeste li tijekom studija imali obavezne kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju?	Da	42	47,0
	Ne	39	50,6
Jeste li prilikom studija imali izborne kolegije vezano za djecu s teškoćama u razvoju?	Da	76	91,6
	Ne	8	8,4

Osobe koje su imale priliku biti u interakciji s djecom s teškoćama u razvoju u okviru studijskih vježbi, najčešće su to imale u školi, posebice osnovnoj. Kao obavezni kolegij vezan za djecu s teškoćama u razvoju, 24 (58,5%) ih je navelo Pedagogiju djece s posebnim potrebama, a zatim Metodiku rada s djecom s teškoćama u razvoju, njih 29 (29,3%), dok je kao izborni kolegij najčešće navođeno Mentalno zdravlje, 4 (80,0%) te Psihosocijalna pomoć u školi 2 (40,0%).

Tablica 4. Osnovni deskriptivni parametri za pojedine čestice samoprocjene kompetencije

	N	Min	Max	M	SD
Poznajem osnovne zakonske odrednice o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju.	83	1	5	4,12	0,903
Mogu prepoznati odstupanja od razvojnih normi kod djeteta mlađe osnovnoškolske dobi	83	2	5	4,24	0,805
Imam znanje kako prilagoditi odgojno-obrazovni sadržaj djeci s teškoćama u razvoju	81	1	5	4,09	0,964
Osjećam se sposobnim/om prilagoditi odgojno-obrazovni sadržaj djeci s teškoćama u razvoju.	83	1	5	3,90	1,100
Sposoban/na sam pratiti rad djece s teškoćama u razvoju te uvidjeti njihove jake i slabe strane	83	1	5	4,20	0,866
Sposoban/na sam uključiti djecu s teškoćama u interakciju s vršnjacima	83	1	5	4,24	0,945
Sposoban/na sam prilagoditi nastavne materijale i didaktička sredstva djeci s teškoćama u razvoju ovisno o njegovim potrebama i mogućnostima	83	1	5	3,96	0,993
Poznajem različite strategije pomoću kojih bi uspio/la prevenirati nepoželjna ponašanja djece s teškoćama u razvoju	83	1	5	3,57	1,139
Uspješno bih mogao/la prilagoditi odgojno-obrazovne sadržaje stilu učenja koje djeca s teškoćama u razvoju preferiraju.	83	1	5	4,01	0,956

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost

Uvidom u *Tablicu 4* može se primijetiti da je najveća prosječna vrijednost zabilježena na česticama *Mogu prepoznati odstupanja od razvojnih normi kod djeteta mlađe osnovnoškolske dobi* te *Sposoban/na sam uključiti djecu s teškoćama u interakciju s vršnjacima*. Dok je s druge strane najniži prosječan rezultat na čestici *Poznajem različite strategije pomoću kojih bi uspio/la prevenirati nepoželjna ponašanja djece s teškoćama u razvoju*. Iz navedenih odgovora moglo bi se zaključiti da studenti znaju prepoznati odstupanja, no da ne znaju kako iste prevenirati.

Tablica 5. Osnovni deskriptivni parametri za čestice stavova prema inkluziji

	N	Min	Max	M	SD
Imam određenu dozu straha kada je u pitanju neposredni rada u razredu s djecom s teškoćama u razvoju.	83	1	5	3,53	1,517
Rado bih prihvatio/la djecu s teškoćama u razvoju u svoj razred	83	3	5	4,64	0,575
Sa zadovoljstvom bih radio/la s djecom s teškoćama u razvoju.	83	2	5	4,39	0,778
Smatram da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole.	83	1	5	3,67	1,138
Rad u timu je važan dio uspješne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole.	83	1	5	4,30	0,934
Spreman/na sam uspostaviti suradnički odnos sa drugim stručnjacima u multidisciplinarnom timu (npr. pedagogom, edukacijskim rehabilitatorom, logopedom, psihologom, liječnikom).	83	1	5	4,80	0,558
Spreman/na sam uvažiti druge stručnjake koji rade s djecom s teškoćama u razvoju.	83	4	5	4,88	0,328
Smatram da djeca s teškoćama u razvoju ne zaslužuju sažaljenje nego da mogu ostvariti veće odgojno-obrazovne ciljeve	82	1	5	3,94	1,081

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost

Pregledom *Tablice 5*, vidljivo je da su prosječne vrijednosti pomaknute prema višim vrijednostima, što ukazuje na pozitivnije stavove prema inkluziji. Najviša prosječna vrijednost je za čestice *Spreman/na sam uspostaviti suradnički odnos sa drugim stručnjacima u multidisciplinarnom timu (npr. pedagogom, edukacijskim rehabilitatorom, logopedom, psihologom, liječnikom)* te *Spreman/na sam uvažiti druge stručnjake koji rade s djecom s teškoćama u razvoju*. Bitno je istaknuti da je čestica *Imam određenu dozu straha kada je u pitanju neposredni rada u razredu s djecom s teškoćama u razvoju* obrnutog smjera od ostalih čestica te da niži rezultat na ovoj čestici ukazuje na pozitivnije stavove. Vidljivo je da je na spomenutoj čestici prosječan rezultat niži od ostalih, što također ide u smjeru pozitivnijih stavova prema inkluziji.

Tablica 6. Osnovni deskriptivni parametri varijabli koje se odnose na usavršavanje

	N	Min	Max	M	SD
Smatram da je na fakultetu potrebno više kolegija kroz koje bi se studenti upoznali sa radom s djecom s teškoćama u razvoju.	83	2	5	4,65	0,706
Smatram da imamo dovoljno stručnih usavršavanja u kojima bih mogao/la stjecati dodatne kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju	83	1	5	2,49	1,291
Smatram da bi stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama u razvoju trebalo biti obvezno za sve učitelje/ice.	83	1	5	4,51	0,846
Ukoliko stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama u razvoju nije obvezno, svejedno bih se odazvao/la na njega jer smatram da je korisno.	83	1	5	4,75	0,581

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost

Pregledom deskriptivnih parametara vidljivo je da studenti smatraju da je potrebno više stručnih usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju te da trenutačno usavršavanje nije dovoljno.

Tablica 7. Osnovni deskriptivni parametri za samoprocjenu kompetentnosti te stavu prema inkluziji

	Min	Max	C	Q
Samoprocjena kompetentnosti	1,89	5,00	4,11	0,34
Stav prema inkluziji	4,13	4,88	4,25	0,25

Legenda:C-medijan; Q-poluinterkvartilno raspršenje; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost

U skladu s odgovorima na pojedinačnim česticama, rezultati na skali *Samoprocjena kompetentnosti* te *Stav prema inkluziji* su pomaknuti prema višim vrijednostima. Drugim riječima, studenti se generalno procjenjuju kompetentima za rad s djecom te iskazuju pozitivan stav prema inkluziji.

Povezanost studentskih stavova o inkluziji i samoprocjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Kako bi se ispitala povezanost studentskih stavova o inkluziji i samoprocjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju korišten je Spearmanov koeficijent korelacije.

Tablica 8. Testiranje značajnosti povezanosti između stavova o inkluziji i samoprocjene kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju

			Kompetencije	Stavovi
Spearmanov koeficijent korelacije	Kompetencije	Koeficijent korelacije	1,000	,506**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	83	83
	Stavovi	Koeficijent korelacije	,506**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	83	83

** značajno na razini od 1%

Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost između samoprocjene kompetentnosti i stavova prema inkluziji ($p < 0,01$). Drugim riječima, što je veća samoprocjena kompetentnosti, to su i pozitivniji stavovi prema inkluziji.

Razlika u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju s obzirom na ostvarivanje interakcija s djecom s teškoćama u razvoju

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju s obzirom na to jesu li studenti imali iskustvo s djecom s teškoćama u razvoju korišten je Mann-Whitney U test.

Tablica 9. Testiranje značajnosti razlika u samoprocjeni kompetentnosti s obzirom na iskustvo s djecom s teškoćama u razvoju

	Medijan		Poluinterkvartilno raspršenje		Mann Whitney U vrijednost	p
	Nemaju iskustvo	Imaju iskustvo	Nemaju iskustvo	Imaju iskustvo		
Samoprocjena kompetentnosti	4,05	4,22	0,50	0,34	731,00	0,34

Legenda: C-medijan; Q-poluinterkvartilno raspršenje; p-značajnost

Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju s obzirom na to jesu li studenti imali iskustvo s djecom s teškoćama u razvoju ($p > 0,05$).

Razlike u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju između studenata koji su imali kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju i onih koji nisu

Kako bi se ispitale razlike u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju između studenata koji su imali kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju i onih koji nisu korišten je Mann Whitney U test. Prije testiranja razlika,

varijabla koja ispituje jesu li studenti imali obvezni kolegij koji se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju te varijabla koja ispituje jesu li studenti imali izborni kolegij koji se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju, formirane su u jednu zajedničku varijablu, kolegiji vezani za djecu s teškoćama u razvoju.

Tablica 10. Testiranje značajnosti razlika u samoprocjeni kompetentnosti između studenata koji su imali kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju i onih koji nisu

	Medijan		Poluinterkvartilno raspršenje		Mann Whitney U vrijednost	p
	Nisu imali kolegij	Imali su kolegij	Nisu imali kolegij	Imali su kolegij		
Samoprocjena kompetentnosti	4,00	0,61	4,22	0,22	707,50	0,31

Legenda: C-medijan; Q-poluinterkvartilno raspršenje; p-značajnost

Nije utvrđena statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju između studenata koji su imali kolegije vezane za djecu s teškoćama u razvoju i onih koji nisu ($p > 0,05$).

RASPRAVA

Cilj ovog rada bio je ispitati samoprocjenu studenata završne godine razredne nastave na spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju, njihovi stavovi o inkluziji te utječe li na samoprocjenu prethodno iskustvo ili odslušani kolegiji koji su vezani za inkluziju. U empirijskom dijelu istraživanja sudjelovala su 83 studenta od kojih je 5 muškaraca te 78 žena. Kada se uzmu u obzir podaci o kronološkoj dobi ispitanika, najmlađi ispitanik ima 22 godine, a najstariji 37. Prosječna dob ispitanika je 24 godine. U istraživanju su sudjelovali studenti sa Sveučilišta u Mostaru (26,5%), Univerziteta u Sarajevu (25,3%), Univerziteta u Banja Luci (20,5%), Univerziteta Džemal Bjeđić (7,2%) te sa ostalih sveučilišta (20,5). Druga sveučilišta koja su sudjelovala u istraživanju su Univerzitet Istočno Sarajevo te Sveučilište u Mostaru, odsjek u Orašju.

U *Tablici 3.* koja se odnosi na iskustvo s djecom s teškoćama vidljivo je kako je 55,4% imalo priliku biti u interakciji s djecom s teškoćama u razvoju, uglavnom na vježbama u osnovnim školama. Čak polovica studenata nije imala niti jedan obvezni kolegij koji je povezan sa znanjima o djeci s teškoćama u razvoju, dok je 91,6% studenata koji nisu imali izborni kolegij povezan sa znanjima i razvojem djece s teškoćama u razvoju. Iz *Tablice 4.* vidljivo je kako studenti smatraju kako imaju dovoljno znanja prepoznati odstupanja djeteta od razvojnih normi, ali da im nedostaje znanja u prevereniranju nepoželjnih oblika ponašanja kao i u strategijama i načinima prilagodbe sadržaja. Studenti su pokazali pozitivne stavove prema inkluziji, a smatraju kako im je potrebno više usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

U istraživanju se pokazalo kako studenti koji imaju veću samoprocjenu kompetentnosti na spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju imaju statistički značajno pozitivnije stavove o inkluziji te se H1 može potvrditi. U istraživanju Knežević (2018) 71,2% studenata smatra da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole (M=400). Iz toga je vidljivo da su studenti spremni preuzeti odgovornost i prihvatiti izazove. U navedenom istraživanju nije ispitivana samoprocjena kompetentnosti te se može pretpostaviti da su studenti imali više mogućnosti boraviti s djecom s teškoćama u razvoju (u sklopu vježbi u školama ili svome okruženju). Kako bi se ova vjerojatnost provjerila, potrebno je provesti dodatna istraživanja.

Prema istraživanju Cerovec (2020), studenti smatraju da imaju dovoljno kompetencija ili su neodlučni pri prepoznavanju odstupanja od razvojnih normi kod učenika s teškoćama u razvoju. Pitanje istraživanja obuhvaćalo je poznavanje vrste teškoće, način prilagodbe didaktičnih sredstava, primjena primjerenih didaktičkih pristupa te praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća. Rezultati su pokazali kako studenti nisu sigurni u svoje kompetencije. Studenti smatraju kako imaju znanje kako bi prepoznali i pratili teškoće, ali da im nedostaje znanja u prilagodbi i odabiru primjerenog didaktičkog sadržaja. S navedenim istraživanjem se podudaraju i rezultati autoričinog istraživanja gdje su najviši rezultati zabilježeni na prepoznavanju odstupanja od razvojnih normi, a najniži rezultat na čestici *Poznajem različite strategije pomoću kojih bi uspio/la prevenirati nepoželjna ponašanja djece s teškoćama u razvoju*. Iz navedenoga može se zaključiti kako bi studenti imali višu samoprocjenu kompetencija kada bi se u sklopu kolegija više govorilo o razvoju djece s teškoćama u razvoju, prevencijama i reakcijama na nepoželjne oblike ponašanja te kada bi imali više praktičnog iskustva. U ovom istraživanju stavovi studenata prema inkluziji su pozitivni. Studenti bi rado prihvatili dijete s teškoćama u razvoju u svoj razred. Sukladno ovim rezultatima Stamatović (2018) je u svom istraživanju dobila rezultate koji govore kako studenti imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece u razred. Može se reći da su studenti svjesni važnosti timskog rada te multidisciplinarnog pristupa djeci s teškoćama u razvoju. Ipak, postoje istraživanja koja govore kako studenti imaju medicinski pristup prema djeci s teškoćama u razvoju, no da se medicinski pristup s godinama smanjio iako je i dalje prisutan (Stamatović, 2021). Studenti podržavaju inkluzivnu praksu i smatraju da je za školski uspjeh učenika kojima je potrebna podrška za učenje i socijalnu participaciju najodgovorniji učitelj (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011).

Prethodno iskustvo nije statistički značajno utjecalo na samoprocjenu studenata te se hipoteza H2.1 može odbaciti.

Sukladno rezultatima u ovoj studiji dobiveni su jednaki rezultati u istraživanju Pavičić Dokoza i Bakota (2021) u kojem je sudjelovalo 93 studenta. Rezultati su pokazali kako se svega 3,2% studenata smatra kompetentnim na svim područjima inkluzivnog obrazovanja. Nije postojala statistički značajna razlika između studenata koji su slušali

kolegij iz područja inkluzije i onih koji nisu. Očekivala se statistički značajna razlika na ovom području. Buduća istraživanja bi trebala utvrditi jesu li kolegiji strukturirati potrebama studenata. Prema navedenom hipoteza H2.2 se može odbaciti.

Institucije koje provode odgojno-obrazovnu djelatnost imaju veliku ulogu u socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju, a ključni čimbenik jest učitelj koji svojim osobnim i profesionalnim kompetencijama stvara uvjete u kojima se potiče što uspješniji razvoj djeteta. Osim posjedovanja specifičnih kompetencija, za uspješnu inkluziju, važan je pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju.

Jedan od nedostataka provedenog istraživanja je način provedbe koji je bio elektroničnim putem, putem upitnika koji su ispitanici ispunjavali online dok su studenti na Sveučilištu u Mostaru imali priliku uživo pitati sve nejasnoće. Budući da je istraživanje provedeno *online*, nije moguće kontrolirati tko je popunjavao upitnik. Najveće ograničenje ovog istraživanja jeste prigodan uzorak ispitanika i nije reprezentativan za bilo koje od navedenih sveučilišta.

Do sada je dovoljno ispitana samoprocjena kompetencija studenata završne godine razredne nastave za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U Bosni i Hercegovini je znatno manji broj istraživanja na navedenu temu te rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti za dobivanje uvida o stavovima studenata kao i područjima koja je potrebno nadograditi kako bi se studenti osjećali kompetentnijima, imali pozitivnije stavove te se dodatno usavršili kako bi inkluzija djeci s teškoćama bila ugodnije i sigurnije mjesto.

Prema definiciji UNESCO-a (UNESCO,1994), inkluzivno obrazovanje odnosi se na mogućnost škole da osigurava kvalitetno obrazovanje svim učenicima bez obzira na njihove različitosti. Učitelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u procesu inkluzije jer s učenicima djeluju u neposrednom obrazovanju. Kako bi učitelji mogli kvalitetno provoditi inkluziju, nužno je tijekom školovanja omogućiti kvalitetno obrazovanje.

LITERATURA

1. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4), 1585–1590.
2. Cerovec, V. (2020). *Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet
3. Karynbaeva, O. (2020). Formation of inclusive competence of teachers in the system of professional development. *Proceedings of P.F. Lesgaft University*, 10(188), 155-160.
4. Knežević, T. (2018). *Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera

5. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247.
6. Macura-Milovanović, S. i Vujisić-Živković, N. (2011) Attitudes of future teachers towards inclusion: Implications for initial professional education. *Pedagogija*, 66(4), 633-647.
7. Miloš, I., Vrbić, V. (2015) Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77/78), 60-63.
8. Pavičić, D., i Bakota, K. (2021). Stavovi studenata o inkluzivnome obrazovanju. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 16,26, 180-198.
9. Przibilla, B., Krämer, P., Haep, A. i Linderkamp, F.(2018). The Relationship between Educational Level, Students' Special Needs and Teachers' Attitudes towards Inclusion in Germany. 10, 167-184.
10. Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikulumu. *Školski vjesnik*, 64(2), 251-265.
11. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.
12. Stamatović, J. i Maksimović, J. (2021). Inkluzija u obrazovanju - istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi*, 3, 26-42.
13. Stamatović, J., Maksimović, J. i Zlatić, L. (2019). Future Teachers' Social Competences for Inclusion. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 965-988.
14. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 601-620.
15. UNESCO (1994). The Salamanka statement and framework for action on special needs education.
16. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole - Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
17. Županić Benić, M. (2017). *Stručne kompetencije učitelja u kurikulumu umjetničkih područja*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet