

5 **Usposobljenost učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka v inkluzivnih razredih**

Sanja Skočić Mihić

5.1 **Uvod**

Inkluzivna izobraževalna politika, za katero je bila dana pobuda na svetovnih konferencah Združenih narodov (Unesco, 1990; 1994), spodbuja vključevanje otrok in mladih/odraslih z raznolikimi težavami v redno izobraževanje. V 24. členu Konvencije o pravicah invalidov (UN, 2006) so definirane pravice invalidov, in sicer da imajo invalidi enako kot drugi dostop do vključujočega, kakovostnega in brezplačnega izobraževanja v skupnostih, v katerih živijo, pravico do primernih prilagoditev glede na posameznikove potrebe, pravico do invalidom v splošnem izobraževalnem sistemu potrebne pomoči in učinkovitega izobraževanja ter pravico do učinkovite, posamezniku prilagojene pomoči v okolju, ki invalidom zagotavlja največji možni akademski in socialni razvoj, da se doseže popolna vključenost.

Republika Hrvaška, kot tudi večina evropskih držav (Meijer, 2010), z ratifikacijo navedene konvencije oblikuje inkluzivno izobraževalno zakonodajo, ki se navezuje na izobraževalno politiko integracije (Zakon o vzgoji in izobraževanju, 1980). Sredi prvega desetletja 21. stoletja se je začelo usklajevanje nacionalne izobraževalne politike z mednarodno in evropsko inkluzivno zakonodajo (Državni pedagoški standard osnovnošolske vzgoje in izobraževanja, 2008, Zakon o vzgoji in izobraževanju v osnovni in srednji šoli, 2008). Najmočnejši obrat v smeri inkluzivne izobraževalne politike predstavlja Pravilnik o osnovnošolski vzgoji in izobraževanju učencev s težavami v razvoju (2015), ki predvideva prilagoditev osnovnošolskega sistema vzgoje in izobraževanja potrebam vsakega otroka kot tudi sistem profesionalne podpore učencem z raznolikimi težavami, njihovim staršem in strokovnim delavcem, ki se z njimi srečujejo.

Inkluzivno izobraževanje je »proces upoštevanja vseh učencev in odgovarjanja na njihove različne potrebe z večanjem njihovega sodelovanja pri učenju, komunikaciji in v skupnosti ter tudi z zmanjševanjem njihove izključenosti in iz izobraževanja« (Unesco, 2005, str. 13). To je celovit koncept in kontinuiran proces odpravljanja vseh oblik diskriminacije in zagotavljanja izobraževanja za vse (Unesco, 2009), globalni deskriptor izobraževalnih politik (Vislie, 2003). Razvoj kakovostnega izobraževalnega sistema je ključni izziv pri izgradnji bolj inkluzivnih, pravičnejših skupnosti, ki so pripravljene odgovoriti na ogromno raznolikost vzgojno-izobraževalnih potreb ljudi in spoštovanje različnosti in različnih potreb in sposobnosti, značilnosti in izobrazbenih dosežkov učencev (Acedo, Amadio in Opertti, 2008).

Ustvarjalci evropske izobraževalne politike se strinjajo, da učitelji potrebujejo znanje, spretnosti, stališča in vrednote za poučevanje v skladu z individualnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami vseh učencev (Kaikkonen, Maunonen-Eskelinen in Aidukiene, 2007). Evropska agencija za razvoj izobraževanja učencev s posebnimi potrebami je izdelala profil »inkluzivnega« učitelja, tako da je identificirala temeljne spretnosti, znanje in razumevanje, stališča in vrednote, ki jih potrebujejo kandidati za učiteljski poklic, ne glede na predmet, ki ga poučujejo, stroko, starost, ali vrsto šole, v kateri so zaposleni (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, str. 11). Definirane so bile štiri temeljne vrednote in področja kompetenc vseh učiteljev v inkluzivnem izobraževanju: (1) vrednotenje različnosti pri učencih kot vira in vrednote izobraževanja; (2) podpora vsem učencem in visoka pričakovanja za dosežke vseh učencev; (3) sodelovanje in skupinsko delo sta temeljna pristopa za vse učitelje; (4) poklicni razvoj vključuje poučevanje kot dejavnost učenja in učitelje, ki prevzemajo odgovornost za svoje vseživljenjsko izobraževanje.

V inkluzivnem izobraževanju so stališča učiteljev temelj za razvoj inkluzivne prakse, saj je znano, da se vedenje usklajuje s stališči (Avramidis in Norwich, 2002). Številne raziskave (Avramidis in Kalyva, 2007; Beacham in Rouse, 2012; Campbell, Gilmore in Cuskelly, 2003; Cook, Cameron in Tankersley, 2007; de Boer, Timmerman, Pijl in Minnaert, 2012; Malinen, Savolainen in Xu, 2012; Sharma in Sokal, 2015; Wilde in Avramidis, 2011) so ugotovile pozitivna stališča učiteljev glede inkluzivnega izobraževanja. Skladno z rezultati metaanaliz (Avramidis in Norwich, 2002; Scruggs in Mastropieri, 1996) učitelji podpirajo inkluzivno izobraževanje, čeprav se ne čutijo dovolj usposobljeni za njegovo implementacijo. Še posebej ocenjujejo, da niso dovolj usposobljeni za poučevanje učencev s težavami v razvoju, kot so vedenjske, kognitivne in številne druge težave (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000a). Zato omenjeni avtorji menijo, da mnenja učiteljev še vedno odražajo paradigmo integracije in medicinskega modela namesto paradigme inkluzije in socialnega modela.

Prav tako se učitelji, kljub pozitivnim stališčem o inkluzivnem izobraževanju, ne ocenjujejo za dovolj kompetentne za poučevanje učencev z raznolikimi težavami v rednih oddelkih. Na splošno učitelji izkazujejo nižjo raven usposobljenosti za poučevanje v inkluzivnih oddelkih (Avramidis in Norwich, 2002; McHatton in McCray, 2007; Scruggs in Mastropieri, 1996; Skočić Mihić, 2011; Stanisavljević-Petrović in Stančić, 2010; Cains in Brown, 1996; Lombardi in Hunka, 2001; Skočić Mihić, Lončarić, Kolumbo, Perger, Nastić, Trgović, 2014; Skočić Mihić, 2011; Kudek Mirošević, 2016; Kudek Mirošević in Jurčević Lozančić, 2014). Učitelji, ki so izobraženi za delo s takimi otroki in imajo izkušnje pri delu z njimi, se

čutijo bolj kompetentni (Avramidis in Norwich, 2002; Forlin, 2001; Skočić Mihić, 2011). Tudi študenti, ki imajo med študijem praktične izkušnje z delom z učenci z raznolikimi težavami, ocenjujejo, da so bolj usposobljeni za inkluzivno poučevanje (Skočić Mihić, Lončarić in Rudelić, 2011), kakor tudi vzgojitelji, ki imajo pozitivna stališča o predšolski inkluziji (Skočić Mihić, Sekušak-Galešev, 2017). Večje kompetence učiteljev in vzgojiteljev so povezane z bolj pozitivnimi stališči in sodelovanjem v začetnem ali stalnem strokovnem izpopolnjevanju o inkluzivnem poučevanju (Sharma in Sokal, 2015).

Številni avtorji izpostavljajo pomen začetnega izobraževanja za pridobivanje kompetenc učiteljev za inkluzivno poučevanje (Acedo, 2008; Avramidis, Bayliss in Burden, 2000a; Avramidis, Bayliss in Burden, 2000b; Avramidis in Norwich, 2002; Florian, 2012; Peček in Macura-Milovanović, 2012; Conderman in Johnston-Rodriguez, 2009; Harvey, Yssel, Bauserman in Merbler, 2010; Sze, 2009). Začetno izobraževanje vpliva tudi na pozitivna stališča učiteljev in študentov, bodočih učiteljev, o inkluziji kakor tudi o kompetentnosti za izdelavo, izvajanje in vrednotenje individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov (IP) (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000a; Avramidis, Bayliss in Burden, 2000b; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma in Rouse, 2007). Sharma in Sokal (2015) sta opravila evalvacijsko raziskavo med bodočimi učitelji pred in po obiskovanju predavanj o inkluzivnem izobraževanju in ugotovila, da so pod vplivom informacij stališča bodočih učiteljev postala bolj pozitivna, njihova zaskrbljenost se je zmanjšala, povečal pa se je občutek usposobljenosti za poučevanje v inkluzivnih oddelkih.

V veliki raziskavi Scruggsa in Mastropierija (1996) le tretjina učiteljev verjame, da ima ustrezne spretnosti, pripravljenost in podporo, potrebne za uspešno poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Učitelji bi morali imeti kompetence za organiziranje in prilagajanje neposrednega razrednega okolja, strategije poučevanja, načine nadzora in vrednotenja napredka, ki so zasnovane na močnih področjih teh učencev in možnostih za doseganje uspeha (Martan, Skočić Mihić in Lončarić, 2015). Individualizacija in usmerjenost k otroku, inkluzivnost, celovitost, sodelovanje in dostopnost so zagotovljeni preko izdelave individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov (Skočić Mihić, Beaudoin in Krsnik, 2016). Za resnično individualizacijo programa učitelji potrebujejo specifične kompetence, metodična znanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami, specifične poklicne spretnosti, zato se individualizirani program (IP) izdelava skupinsko, v sodelovanju s specialnimi pedagogi, učitelji in drugimi strokovnjaki (Bouillet, 2010). Vzgojitelji, ki imajo izdelan individualizirani program dela za otroke s posebnimi potrebami, v primerjavi z vzgojitelji, ki tega programa nimajo, ugotavljajo pomen znanja in spretnosti

za prilagajanje programa dela in njegovo implementacijo za uspešno vključevanje (Rudelič, Skočič Mihić in Pinoza Kukurin, 2013).

Ravno spretnosti individualiziranega poučevanja so bistvene pri inkluzivnem izobraževanju in inkluzivni učitelj bi moral prepoznati učenčeve individualne potrebe in učni stil (Kudek Mirošević, 2016). Za učitelje v inkluzivnih razredih je temeljni izziv uporaba učinkovitih strategij poučevanja, ki so prilagojene individualnim potrebam učencev (Yuen, Westwood in Wong, 2004). Sodobni inkluzivni in izobraževalni trendi poudarjajo, da je značilnost kakovostnega poučevanja individualizirani pristop, ki temelji na močnih področjih vsakega učenca. Poučevanje v današnjih izrazito heterogenih razredih v smislu vzgojno-izobraževalnih potreb učencev zahteva visoko raven kompetenc učiteljev za učno diferenciacijo in individualizacijo.

V skladu z navedenimi aktualnimi spoznanji je prispevek usmerjen v ugotavljanje: (1) preverjanja merskih karakteristik uporabljene lestvice usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka, (2) samoocenjene ravni usposobljenosti hrvaških in slovenskih učiteljev za inkluzivno poučevanje/izvedbo individualiziranega pouka, (3) razlik v usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka glede na spol in delovno mesto, (4) povezanosti usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka in poklicne usposobljenosti glede na starost in delovno dobo.

5.2 Metoda

5.2.1 Vzorec anketirancev

V raziskavi je sodelovalo 1989 razrednih in predmetnih učiteljev, od tega 1195 hrvaških in 794 slovenskih. Povprečna starost učiteljev je 42 let (SD = 10,20; Min = 24; Max = 66), s povprečno delovno dobo 17 let (SD = 11,01; Min = 0; Max = 44). Povprečna starost in delovna doba učiteljev iz podvzorcev sta prikazani v tabeli 5.1.

Tabela 5.1: Osnovni statistični kazalniki starosti in delovne dobe učiteljev hrvaškega in slovenskega podvzorca

	Hrvaški učitelji			Slovenski učitelji		
	n	Min-Max	M(SD)	n	Min-Max	M(SD)
Starost	1173	24-65	41,69 (10,64)	771	25-66	43,60 (9,37)
Delovna doba	1169	0-44	16,23 (11,08)	775	0-40	18,93 (10,73)

Od skupnega števila učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje o delovnem mestu, je v skupnem vzorcu 42 % razrednih in 58 % predmetnih učiteljev. V hrvaškem podvzorcu je 39 % razrednih in 61 % predmetnih učiteljev, medtem ko je v slovenskem vzorcu 48 % razrednih in 52 % predmetnih učiteljev.

5.2.2 Merske karakteristike merilnega instrumenta

Lestvica usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka je skrajšana različica lestvice Teachers' perceptions of skills needed for teaching diverse students (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000a). Vsebuje 8 izjav, ki opisujejo samoceno učiteljeve usposobljenosti za pripravo, izvajanje in vrednotenje individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa (IP) in uporabo nasvetov strokovnih sodelavcev, sodelovanje z učitelji pri usklajevanju in izvajanju prilagoditev za učence, ki jih potrebujejo, individualizacijo pri poučevanju različnih učencev, spodbujanje razvoja socialnih spretnosti učencev in vzdrževanje oddelčne discipline. Učitelji so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa, ki je vključevala naslednje vrednosti: 1 – nisem usposobljen, 2 – slabo sem usposobljen, 3 – delno sem usposobljen, 4 – dobro sem usposobljen, 5 – zelo dobro sem usposobljen. S faktorsko analizo lestvice usposobljenosti za izvedbo individualiziranega pouka smo dobili en faktor, ki pojasnjuje 61,17 % skupne variance (lastna vrednost je 4,893) na vzorcu hrvaških učiteljev in 56,80 % skupne variance (lastna vrednost je 4,544) na vzorcu slovenskih učiteljev. Cronbach-alfa koeficient zanesljivosti znaša $\alpha = 0,908$ za hrvaški in $\alpha = 0,889$ za slovenski vzorec učiteljev. V tabeli 5.2 so prikazane komunalitete in faktorske nasičenosti na izjavah lestvice usposobljenosti za izvedbo individualiziranega pouka.

Tabela 5.2: Faktorska struktura lestvice usposobljenosti za individualizirani pristop k učencem z raznolikimi težavami

Usposobljenost učiteljev za:	Hrvaška		Slovenija	
	h ²	β	h ²	β
izvajanje IP	,765	,875	,747	,864
vrednotenje IP	,761	,872	,760	,872
upoštevanje nasvetov strokovnih sodelavcev ²	,671	,819	,656	,810
izdelavo IP	,664	,815	,575	,758
sodelovanje z učitelji ¹	,663	,815	,607	,779
individualizacijo pri poučevanju različnih učencev ³	,570	,755	,554	,774
spodbujanje razvoja socialnih spretnosti pri učencih	,416	,645	,364	,604
vzdrževanje oddelčne discipline	,383	,619	,281	,530

IP – individualizirani vzgojno-izobraževalni program

1 – pri usklajevanju in izvedbi prilagoditev programa za učence

2 – (npr. pedagogov, psihologov, logopedov) v pripravi, izvajanju in vrednotenju IP

3 – iz različnih večkulturnih okolij, s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ...

5.2.3 Metode obdelave podatkov

Prikazani so osnovni statistični kazalniki (aritmetična sredina, standardna deviacija, minimalni in maksimalni rezultat) po posameznih izjavah vprašalnika.

S faktorško analizo, metodo največje podobnosti (*maximum likelihood*), za ekstrakcijo faktorjev pa z oblimin rotacijo in uporabo Cattelovega grafičnega prikaza upadanja lastnih vrednosti (*screeplot*) smo ugotovili faktorško strukturo. Za ugotavljanje povezanosti med faktorji in kontinuiranimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije. S t-testom za neodvisne skupine spremenljivk smo testirali razlike med skupinami anketirancev glede na spol in delovno mesto: razredni in predmetni učitelj. Izračunali smo Pearsonov koeficient korelacije med faktorji lestvic, za testiranje dobljenih razlik na podvzorcih slovenskih in hrvaških anketirancev pa smo opravili testiranje pomembnosti razlik med neodvisnimi korelacijami s Fisherjevimi z-transformacijami.

5.3 Rezultati in razprava

5.3.1 Usposobljenost hrvaških in slovenskih učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka

Osnovni statistični kazalniki na lestvici usposobljenosti učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka na vzorcu hrvaških in slovenskih učiteljev so prikazani v tabeli 5.3.

Tabela 5.3: Osnovni statistični kazalniki na lestvici usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka

Usposobljenost učiteljev za:	Hrvaška		Slovenija	
	n	M(SD)	n	M(SD)
vzdrževanje oddelčne discipline	1088	4,11(.410)	755	3,95(.720)
spodbujanje razvoja socialnih spretnosti pri učencih	1093	4,03(.740)	754	3,80(.718)
sodelovanje z učitelji ¹	1088	3,61(.846)	752	3,82(.771)
upoštevanje nasvetov strokovnih sodelavcev ²	1086	3,50(.848)	751	3,78(.783)
izvajanje IP	1097	3,30(.897)	756	3,28(.888)
individualizacijo pri poučevanju različnih učencev ³	1082	3,29(.928)	753	3,27(.853)
vrednotenje IP	1092	3,20(.920)	754	3,20(.933)
izdelavo IP	1093	3,13(.965)	754	3,79(1.03)
Skupaj	1117	3,53(.685)	750	3,52(.629)

IP – individualizirani vzgojno-izobraževalni program

1 – pri usklajevanju in izvedbi prilagoditev programa za učence, ki jih potrebujejo

2 – (npr. pedagogov, psihologov, logopedov) v pripravi, izvedbi in vrednotenju IP

3 – iz različnih večkulturnih okolij, s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ...

Pri vseh postavkah lestvice usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka je dosežen maksimalni in minimalni rezultat, z največjo razpršenostjo rezultatov pri izjavah, ki opisujejo izdelavo, izvajanje in vrednotenje IP ter individualizacijo pri poučevanju učencev iz različnih medkulturnih okolij, s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in drugih učencev.

Hrvaški in slovenski učitelji v največji meri ocenjujejo, da so usposobljeni za vzdrževanje oddelčne discipline in spodbujanje razvoja socialnih spretnosti učencev. Temu sledi sodelovanje z drugimi učitelji pri usklajevanju in izvedbi prilagoditev programov za učence, ki jih potrebujejo, in s strokovnimi sodelavci, na primer s pedagogi, psihologi, logopedi in drugimi pri pripravi, izvajanju in vrednotenju individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa (IP) za učence s posebnimi potrebami. Za navedene sposobnosti ocenjujejo, da so dobro usposobljeni, medtem ko za individualizacijo pri poučevanju učencev iz različnih večkulturnih okolij in za izvajanje in vrednotenje IP za učence s posebnimi potrebami tako hrvaški kot slovenski učitelji ocenjujejo, da so delno usposobljeni.

Med navedenimi sposobnostmi je edina razlika med slovenskimi in hrvaškimi učitelji pri oceni usposobljenosti za izdelavo IP za učence s posebnimi potrebami. Slovenski učitelji ocenjujejo, da so dobro usposobljeni, hrvaški pa, da so delno.

Kompetence predstavljajo dinamično kombinacijo kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, znanj in razumevanja, medčloveških in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot (Lončarić in Pejić Papak, 2009; Novović, 2010). Označujejo uporabo določenih sposobnosti ali spretnosti za opravljanje nalog, možnost presojanja dosežkov in se lahko razvijajo z vajo in izobraževanjem (Tuning, 2006 v Vizek Vidović, 2009).

Po rezultatih te medkulturne študije hrvaški in slovenski učitelji izenačeno ocenjujejo, da so za izvedbo individualiziranega pouka dobro usposobljeni, vendar na spodnji ravni vrednosti. Vrednosti njihove samoocene so le neznatno nad delno usposobljenostjo, kar je skladno s prej navedenimi raziskavami po svetu kakor tudi z domačimi raziskavami (Skočić Mihić in sodelavci, 2014; Skočić Mihić, 2011; Kudek Mirošević, 2016; Kudek Mirošević in Jurčević Lozančić, 2014; Martan, Matošević in Skočić Mihić, 2017), ki dosledno kažejo, da učitelji, vzgojitelji in študenti, ki se izobražujejo za ta dva poklica, ne čutijo, da so dovolj usposobljeni za inkluzivno poučevanje.

Rezultati raziskave Kudek Mirošević (2016) na vzorcu hrvaških učiteljev in študentov so pokazali višjo raven samoocenjenih kompetenc študentov tretjega letnika in zaposlenih učiteljev za načrtovanje pouka in izdelavo prilagojenih učnih gradiv in individualiziranih vzgojno-izobraževalnih programov v primerjavi s študenti petega letnika. Ravno v tretjem letniku imajo študenti predmet Inkluzivno

izobraževanje, zaradi česar mogoče svoje kompetence ocenjujejo podobno kot zaposleni učitelji in višje kakor študenti petega letnika. Učitelji ocenjujejo, da so bolj kompetentni za izdelavo in izvedbo IP v primerjavi z vzgojitelji (Kudek Mirošević in Jurčević Lozančić, 2014). V zgodnjem in predšolskem obdobju ni normirana obveznost izdelave IP. Vzgojitelji so pripravljene izdelovati in izvajati IP, vendar se ne čutijo dovolj usposobljene, in samo 14 % vzgojiteljev izdeluje IP za otroke s posebnimi potrebami (Skočić Mihić, Beaudoin in Krsnik, 2016). V navedeni raziskavi je višja raven samoocenjene kompetentnosti vzgojiteljev za izvedbo ciljev in nalog individualiziranega vzgojno-izobraževalnega programa povezana z njihovo oceno izobrazbe oziroma pridobljenih znanj o IP.

Poudariti je treba, da so izkazane razlike pri samoocenjeni usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka med hrvaškimi in slovenskimi učitelji neznatne, in sicer glede sposobnosti izdelave IP. S tem nismo potrdili pričakovanih razlik med slovenskimi in hrvaškimi učitelji glede na razlike v zakonskih predpisih, izobraževalnih programih in inkluzivnem izobraževanju. Izhodišče za proučevanje razlik namreč izhaja iz razlik v družbenih kontekstih. Čeprav si hrvaški in slovenski učitelji delijo isti družbeni kontekst začetka vzgojno-izobraževalne politike integracije iz osemdesetih let, je prišlo v dveh neodvisnih državah do precejšnjih družbenih razlik pri poskusu premagovanja ostalih segregacijskih in diskriminacijskih vidikov in pri promoviranju pravice do inkluzivnega izobraževanja za vse.

5.3.2 Razlike v usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka glede na spol in delovno mesto

Da bi ugotovili, ali obstajajo razlike v samoocenjeni usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka glede na spol in delovno mesto (razredni in predmetni pouk), smo na podvzorcih opravili Mann-Whitneyjev test (tabela 5.4).

Tabela 5.4: Rezultati Mann-Whitneyjevega testa na podvzorcih

		Hrvaška			Slovenija		
		n	M _{rang} (SD)	U	n	M _{rang}	U
Spol	Ženski	911	555,23 (68)	80865,00	667	380,51	21001,00**
	Moški	188	524,63		78	308,74	
Delovno mesto	RP	427	592,13	123775,00***	343	395,64	50203,00***
	PP	668	519,79		370	321,18	

Legenda: RP – razredni pouk, PP – predmetni pouk, U – Mann-Whitneyeva U vrednost; *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Obstajajo statistično pomembne razlike pri samoocenjeni usposobljenosti slovenskih učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka glede na spol ($U = 21001,00$; $p < 0,01$) in delovno mesto učiteljev na razrednem in predmetnem pouku ($U = 50203,00$; $p < 0,001$). Slovenske učiteljice ($M_{rang} = 380,51$) se ocenjujejo za bolj usposobljene za izvedbo individualiziranega pouka v primerjavi s slovenskimi učitelji ($M_{rang} = 308,74$) – prav tako tudi učitelji razrednega pouka ($M_{rang} = 395,64$) v primerjavi z učitelji predmetnega pouka ($M_{rang} = 321,18$).

Na podvzorcju hrvaških učiteljev smo dobili statistično pomembne razlike samoocenjene usposobljenosti za izvedbo individualiziranega pouka glede na delovno mesto ($U = 123775,00$; $p < 0,001$), ne pa tudi glede na spol. Tako slovenski kakor hrvaški učitelji razrednega pouka ($M_{rang} = 592,13$) se ocenjujejo kot bolj usposobljeni za izvedbo individualiziranega pouka v primerjavi z učitelji predmetnega pouka ($M_{rang} = 519,79$).

Glede na dobljene razlike v odvisnosti od spola je treba ugotoviti, da je delež moških učiteljev v hrvaškem podvzorcju 20,63 %, v slovenskem pa 11,69 %. Na podvzorcju slovenskih učiteljev dobljene razlike govorijo o višji ravni samoocenjene usposobljenosti slovenskih učiteljic v primerjavi z učitelji. Nasprotno temu pa Bradshaw in Mundia (2006) v svoji raziskavi med študenti in učitelji nista odkrila razlik v mnenjih in skrbi glede inkluzivnega izobraževanja v odvisnosti od spola.

Dobljene razlike glede na delovno mesto učiteljev kažejo statistično pomembno višjo raven ocenjene usposobljenosti hrvaških in slovenskih razrednih učiteljev v primerjavi s predmetnimi. Podobno so Martan, Skočić Mihić in Puljar (2017) ugotovili, da ustrezne didaktične strategije pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosteje uporabljajo razredni učitelji kot tudi učitelji, ki so v začetnem izobraževanju imeli predmet o poučevanju učencev s posebnimi potrebami in prostovoljske izkušnje pri delu z njimi. Kudek Mirošević in Jurčević Lozančić (2014) navajata, da so nezadostne kompetence učiteljev in vzgojiteljev posledica tradicionalnega izobraževanja, ker se učitelji v največji meri izobražujejo za poučevanje tipičnih učencev. Ravno tako pa študijski programi za predmetne učitelje ne zagotavljajo pridobivanja kompetenc za poučevanje v inkluzivnih oddelkih, medtem ko so te kompetence za razredne učitelje zagotovljene samo pri enem obveznem predmetu (Kokić, Vukelić in Ljubić, 2009). Podobno je tudi v ostalih deželah (Bouillet, 2008; McHatton in McCray, 2007; Skočić Mihić, 2011; Sze, 2009; Peček, Macura-Milovanović in Čuk, 2015). Podobno so ugotovile Skočić Mihić, Beaudoin in Giugno Modrušan (2016), da učitelji kompetence za poučevanje učencev z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v inkluzivnih oddelkih v največji meri pridobivajo s samostojnim učenjem.

5.3.3 Povezanost usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka in poklicne usposobljenosti

Za ugotavljanje povezanosti med samoocenjeno usposobljenostjo učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka ter njihovo starostjo in leti delovne dobe smo izračunali Pearsonov korelacijski koeficient (tabela 5.5).

Tabela 5.5: Pearsonov korelacijski koeficient usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka ter njihove starosti in let delovne dobe

Usposobljenost učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka	Hrvaška			Slovenija		
	Starost	Delovna doba	Poklicna usposobljenost	Starost	Delovna doba	Poklicna usposobljenost
	,089**	0,89**	0,516***	-,103**	-,058	,378***

Poklicna usposobljenost – lestvica usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje (glej 2. poglavje)

Ni statistično pomembne povezanosti med usposobljenostjo učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka ter njihovo starostjo in leti delovne dobe.

Da bi ugotovili, ali je Pearsonov korelacijski koeficient med samoocenjeno ravno usposobljenosti učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka in poklicno usposobljenostjo statistično pomembno različen na podvzorcih slovenskih in hrvaških anketirancev, smo opravili testiranje pomembnosti razlik med neodvisnimi korelacijami s Fisherjevimi z-transformacijami korelacij (Cohen in Cohen, 1983). Zaradi preglednosti so statistično pomembne korelacije, ki smo jih dobili na podvzorcih, označene z zvezdicami (** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$).

Ugotovili smo, da je povezanost samoocenjene ravni poklicne usposobljenosti z usposobljenostjo učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka tudi statistično pomembno večja na podvzorcu anketirancev iz Hrvaške v primerjavi s korelacijo, ki smo jo dobili na podvzorcu anketirancev iz Slovenije: $r_h (n = 964) = .516^{***}$, $r_s (n = 719) = .378^{***}$, $z = 3.209$, $p = 0.001$.

Ocena usposobljenosti učiteljev za poklicno delovanje je prikazana v drugem poglavju pričujoče monografije. Zanimivo je, da smo opazili srednje statistično pomembno povezanost teh kompetenc s kompetencami učiteljev za izvedbo individualiziranega pouka med hrvaškimi učitelji, medtem ko je ta povezanost med slovenskimi učitelji nizko statistično pomembna. Ravno povezanost spretnosti za poklicno delovanje, ki vključuje analizo močnih in šibkih plati svojega vzgojno-izobraževalnega dela, konstruktivni dialog, mentoriranje, reflektivne in sodelovalne spretnosti s spretnostmi za individualizacijo pouka, govorijo v prid teoretičnemu konstruktumu transverzalnih spretnosti, ki so predstavljene v prispevku Čepić, Tatalović Vorkapić, Lončarić,

Andić in Skočić Mihić (2015). Vsekakor je treba dodati, da ko govorimo o kakovosti vzgoje in izobraževanja, pri tem mislimo na pomembnost spretnosti, ki jih vsebujejo medpredmetne teme, ki imajo različna imena, med drugim tudi transverzalne kompetence ali *soft skills*. Ravno visoka raven transverzalnih kompetenc učiteljev, med drugim njihova kompetenca, da oblikujejo tako okolje za učenje, ki zagotavlja visoko raven samouravnnavanja učenja, lahko precej prispevajo k spoštovanju individualnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev in poudarjanju njihovih močnih plati pri poučevanju. V nekdanjih homogenih razredih so učitelji poučevali tipične učence, medtem ko mora biti v današnjih heterogenih razredih poučevanje usmerjeno v vzgojno-izobraževalne potrebe različnih učencev.

Poklicni razvoj učiteljev, ki vključuje začetno izobraževanje in vse oblike vseživljenjskega izobraževanja učiteljev, je ključen za razvoj kompetenc za inkluzivno poučevanje (Kudek Mirošević in Jurčević Lozančić, 2014). Kurniawati, de Boer, Minnaert in Mangunsong (2014) so z analizo 13 raziskav potrdili pozitiven vpliv izobraževanja v obliki strokovnih izpopolnjevanj na pripravljenost učiteljev, da poučujejo učence v skladu z njihovimi individualnimi potrebami. Ugotovili so tudi, da se večina raziskav usmerja na mnenja, znanje in sposobnosti učiteljev.

Poklicni razvoj vzgojno-izobraževalnih delavcev ni normiran niti licenciran in se uresničuje v skladu z dostopnimi izobraževalnimi programi, učiteljevimi interesi in s prostovoljno izbiro. Tudi na mednarodni ravni vloga izobraževanja učiteljev za inkluzivno izobraževanje ni povsem dorečena (Savolainen, Engelbrecht, Nel in Malinen, 2012). Bouillet (2008) navaja, da je razvoj kompetenc učiteljev za inkluzivno izobraževanje v večini držav aktualno vprašanje brez univerzalnih odgovorov. Odprto je tudi vprašanje, kako usposabljanje učiteljev povezati z učno prakso in resničnimi življenjskimi situacijami (Kaikkonen in sodelavci, 2007).

Naj sklenemo, da je pri implementaciji inkluzivne zakonske politike v praksi veliko izzivov, vendar brez enotne perspektive, tako na ravni države kakor tudi na ravni šol (Acedo, 2008; Ainscow in César, 2006; Ainscow, Farrell in Tweddle, 2000; Booth, 1996; Bouillet, 2010; Igrić, 2015). Nedvomno je tudi, da je inkluzivna zakonodaja vplivala na povečanje števila otrok s posebnimi potrebami v rednih razredih, še posebej učencev z večjimi potrebami po individualizaciji in prilagoditvah učne vsebine. Vendar pa nacionalne izobraževalne politike v večini razvitih držav niso zagotovile, da bi učitelji v času začetnega izobraževanja pridobili zadostne kompetence. Prav tako tudi ni zagotovljenih možnosti stalnega poklicnega razvoja na tem področju, o čemer govorijo tudi rezultati pričujoče študije.

5.4 Sklep

Inkluzivno izobraževanje je globalni deskriptor izobraževalne politike v razvitih deželah sveta z različnimi nacionalnimi izobraževalnimi politikami. Rezultati pričujoče medkulturne študije kažejo na zelo izenačeno oceno usposobljenosti učiteljev za inkluzivno poučevanje oziroma izdelavo, izvajanje in vrednotenje IP, z uporabo nasvetov strokovnih sodelavcev, uporabo individualiziranih postopkov za raznolike učence, s sodelovanjem in z oblikovanjem oddelčne klime preko krepitev socialnih spretnosti vseh učencev in s pozitivno razredno disciplino. Razlikujejo se le v oceni usposobljenosti za izdelavo IP, pri čemer slovenski učitelji ocenjujejo, da so dobro usposobljeni, hrvaški pa delno. Razlike so se pokazale tudi pri usposobljenosti glede na delovno mesto razrednih ali predmetnih učiteljev. Hrvaški in slovenski razredni učitelji ocenjujejo, da so bolj usposobljeni za izvedbo individualiziranega pouka kot predmetni učitelji. Hrvaški razredni učitelji v nasprotju s predmetnimi med začetnim izobraževanjem dobijo kompetence za inkluzivno poučevanje. Tudi slovenske učiteljice ocenjujejo, da so bolj usposobljene v primerjavi z učitelji, medtem ko se te razlike na hrvaškem podvzorcju niso pokazale. Glede na nezadostno začetno izobraževanje učiteljev za inkluzivno poučevanje je stalni poklicni razvoj ključnega pomena. Ocenjena usposobljenost hrvaških in slovenskih učiteljev za poklicno delovanje je povezana z višjo ravnjo usposobljenosti za izvedbo individualiziranega pouka, pri čemer je povezanost bolj izražena na podvzorcju hrvaških učiteljev.

Čeprav obstajajo razlike v hrvaških in slovenskih nacionalnih inkluzivnih izobraževalnih politikah kot tudi pri implementaciji inkluzivne izobraževalne politike, je zanimivo, da so učitelji enako ocenili svojo usposobljenost za izvajanje individualiziranega pouka. V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba analizirati vsebine študijskih programov razrednih in predmetnih učiteljev v obeh državah, da bi ugotovili morebiten vpliv na dobljene rezultate kakor tudi druge kontekstualne dejavnike. Glede na to, da smo rezultate dobili na reprezentativnem vzorcju učiteljev z uporabo merskega instrumenta z dobrimi merskimi karakteristikami, bi bilo smiselno usposobljenost učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka primerjati tudi z ostalimi konstrukti, uporabljenimi v pričujoči študiji. Tako bi lahko identificirali dejavnike, ki prispevajo h kakovostnemu poučevanju učencev z različnimi sposobnostmi in možnostmi preko usposobljenosti učiteljev za individualizirano poučevanje, usklajeno z vzgojno-izobraževalnimi potrebami teh učencev, na podlagi poznavanja lastnosti posameznih skupin učencev kot tudi učinkovitih strategij poučevanja.

Literatura

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *PROSPECTS*, 38(1), 5–13. doi: 10.1007/s11125-008-9064-z.
- Acedo, C., Amadio, M. in Opertti, R. (ur.) (2008). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education*. Ženeva. Dostopno na http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf. Dostop 10. aprila 2016.
- Ainscow, M. in César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. doi:10.1007/BF03173412.
- Ainscow, M., Farrell, P. in Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211–229. doi: 10.1080/13603110050059150.
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. doi: 10.1080/713663717.
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1.
- Avramidis, E. in Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E. in Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Beacham, N. in Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87–99. doi: 10.1080/0305764960260107.
- Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. V M. Cindrić, V. Domović, M. Matijević (ur.), *Pedagogija i društvo znanja* (str. 37–45). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Bradshaw, L. in Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35–41.
- Cains, R. in Brown, C. (1996). Newly qualified primary teachers: A comparative analysis of perceptions held by BEd and PGCE trained teachers of their training routes. *Educational Psychology*, 16(3), 257–270.
- Campbell, J., Gilmore, L. in Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Cohen, J. in Cohen, P. (1983). *Applied regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Conderman, G., in Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235–244, doi: 10.3200/PSFL.53.4.235-244.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. in Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D. in Skočić Mihić, S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context to the teachers' professional development. *International Education Studies*, 8(2), 8–20.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., in Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Narodne novine, 63/2008, 90/2010.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Dostopno na <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>. Dostop 20. marca 2016.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. doi: 10.1177/0022487112447112.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245. doi: 10.1080/00131880110081017.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, D. A. in Merbler, J. B. (2010). Preservice Teacher preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24–33.

- Igrić, L. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
- Kaikkonen, L., Maunonen-Eskelinen, I. in Aidukiene, T. (2007). Supporting Teachers' Competencies towards the Development of a More Inclusive School—Listening to the Voices of Students with Special Educational Needs in Educational Transitions. *Pedagoģija u nskolatājuizglitiba*, Vol. 715, 132–144. Dostopno na <http://pdc.ceu.hu/archive/00005366/01/715.pdf#page=132>. Dostop 30. marca 2016.
- Kokić, I. B., Vukelić, A. in Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. European Training Foundation. Izvješće za Hrvatsku. EU: European Training Foundation. Dostopno na: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74/\\$file/NOTE85VD9Y.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74/$file/NOTE85VD9Y.pdf). Dostop 30. marca 2016.
- Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 71–86. <http://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181>. Dostop 20. marca 2017.
- Kudek Mirošević, J. in Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17–29. Dostopno na <http://hrcak.srce.hr/130957>. Dostop 20. marca 2017.
- Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A. in Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programs on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326.
- Lombardi, T. P. in Hunka, N. J. (2001). Preparing General Education Teachers for Inclusive Classrooms: Assessing the Process. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24(3) 183–197.
- Lončarić, D. in Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479–497.
- Malinen, O. P., Savolainen, H. in Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534.
- Martan, V., Matošević, A. in Skočić Mihić, S. (2018). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia / Učiteljski stavovi o poučavanju učenika s disleksijom. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (Sp. Ed. No. 3), 75–97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>.

- Martan, V., Skočić Mihić, S. in Puljar, A. (2017). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 139–150.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. in Lončarić, D. (2015). Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. V S. Opić, M. Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja – Zbornik radova: IV. simpozij* (str. 624–634). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- McHatton, P. A. in McCray, E. (2007). Inclination Toward Inclusion: Perceptions of Elementary and Secondary Education Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32.
- Meijer, C. J. W. (2010). Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. *Zeitschrift für Inklusion*, No. 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136>. Dostop 30. marca 2016.
- Novović, T. (2010). Predškoolstvo u kontekstu bolonjskih promjena. *Sociološka luča*, 4(1), 106–122. Dostopno na <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF13/Novovic,T,PredskoolstvoukontekstuBolonjskihpromjena.pdf>. Dostop 30. aprila 2016.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Čuk, I. (2015). Redovni i specijalni pristup u procesu obrazovanja učitelja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (No. Sp. Ed. 2), 99–115. <http://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1509>.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 327–346. doi: 10.1080/02619768.2012.686105.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Narodne novine, 24/2015.
- Rudelić, A., Skočić Mihić, S. in Pinoza Kukurin, Z. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(1–2), 131–148.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. in Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603.
- Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Sharma, U. in Sokal, L. (2013). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284.

- Sharma, U. in Sokal, L. (2015). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D. in Rudelić, A. (2011). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 579–600.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolumbo, M., Perger, S., Nastić, M. in Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s teškoćama. *Napredak*, 153(3), 303–322.
- Skočić Mihić, S., Beaudoin, K. in Krsnik, M. (2016). Mišljenje odgojitelja o individualiziranom odgojno-obrazovnim programima. V V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – izazovi i perspektive* (str. 77–86). Osijek: Grafika, d. o. o.
- Skočić Mihić, S., Beaudoin, K. in Giugno Modrušan, A. (2016). *Gifted Students and Students with Disabilities: Teachers' Competence for Differential Teaching*. Rijeka. Conference Excellence & Innovation in Basic-Higher Education & Psychology, Reka – Hrvatska, 18.–21. maj 2016.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. in Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30–41.
- Skočić Mihić, S., Sekušak-Galešev, S. (2017). Metrijske karakteristike Upitnika predškolske inkluzije. *Paediatrica Croatica*, 60(4), 146–152.
- Stanisavljević-Petrović, Z., in Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451–461. Dostopno na <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0031-38071003451S>. Dostop 20. marca 2016.
- Sze, S. (2009). A Literature Review: Pre-service Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities. *Education*, 130(1), 53–56.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: United Nations. Dostopno na <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e>. Dostop 15. aprila 2016.
- Unesco (1990). *The World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf> Paris: Unesco. Dostop 15. aprila 2016.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: Unesco. Dostopno na http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Dostop 15. aprila 2016.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/image-s/0017/001778/177849e.pdf>. Dostop 15. aprila 2016.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., in Rouse, J. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440–455. doi:10.1177/0022487107306803.
- 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. doi: 10.1080/0885625082000042294.
- Vizek Vidović, V. (2009), Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. V V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 33–40). Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Wilde, A. in Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education 3–13*, 39(1), 83–101.
- Yuen, M., Westwood, P. in Wong, P. (2004). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67–76.
- Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju u SR Hrvatskoj*. Narodne novine, 4/1980.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013.