

Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Goldin, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:979997>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

NIKOLINA GOLDIN

**SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA UČITELJA ZA RAD S UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Diplomski rad

Pula, rujan, 2017.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

NIKOLINA GOLDIN

**SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA UČITELJA ZA RAD S UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Diplomski rad

JMBAG: 0303039680, redoviti student

Studijski smjer: Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

Predmet: Pedagogija djece s posebnim potrebama

Znanstveno područje: društvene znanosti

Znanstveno polje: edukacijsko-rehabilitacijske znanosti

Znanstvena grana: inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Mentor: doc. dr. sc. Mirjana Radetić - Paić

Pula, rujan, 2017.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Nikolina Goldin, kandidatkinja za magistra primarnog obrazovanja ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Studentica

U Puli, _____, _____ godine



IZJAVA o korištenju autorskog djela

Ja, Nikolina Goldin dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom „Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju“ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, _____

Potpis

SADRŽAJ

1. UVOD	3 -
2. OSNOVNI POJMOVI	5 -
2.1. Djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama	5 -
2.2. Integracija i inkluzija	5 -
3. INKLUZIVNA (ŠKOLSKA) ZAJEDNICA	7 -
4. MODELI ŠKOLOVANJA UČENIKA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA U REDOVITOM ŠKOLSKOM SUSTAVU	9 -
4.1. Redoviti program uz individualizirane postupke	10 -
4.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	11 -
4.3. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s teškoćama u razvoju	13 -
5. ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA	15 -
6. SOCIJALNA INTEGRACIJA	15 -
7. KOMPETENCIJE UČITELJA	16 -
7.1. Tradicionalna uloga učitelja	16 -
7.2. Educiranost učitelja	18 -
7.3. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju	20 -
7.4. Odnos učitelja prema inkluziji	23 -
7.5. Suradničko poučavanje	24 -
8. ISTRAŽIVANJE	25 -
8.1. Cilj i svrha istraživanja	25 -
8.2. Metode rada	25 -
8.2.1. Uzorak ispitanika	25 -

8.2.2. Uzorak varijabli	- 26 -
8.2.3. Metode obrade podataka	- 28 -
8.2.4. Način obrade podataka	- 28 -
8.3. Rezultati istraživanja i rasprava	- 28 -
9. ZAKLJUČAK.....	- 41 -
10. LITERATURA	- 42 -
11. PRILOG	- 47 -
12. SAŽETAK.....	- 51 -

1. UVOD

Obrazovanje kao cjeloživotni proces stjecanja znanja i vještina, te razvoja sposobnosti, važan je dio života svakog pojedinca. U Republici Hrvatskoj obrazovanje je svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, te u skladu s njegovim sposobnostima. „Obrazovni sustav utemeljen je na znanstvenim spoznajama te osigurava poštivanje ljudskih prava i prava djece kao i pravo svakog pojedinca na inkluzivno obrazovanje“ (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, 2017:14).

Prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017:14) „inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uvažavanje različitosti svakog pojedinca te prilagodbu obrazovnog sustava i školskih ustanova potrebama, mogućnostima, sposobnostima i interesima svojih korisnika, a kako bi osobnost svakog pojedinca došla do punog izražaja“.

Prema Zrilić (2013), zakonska odredba kojom se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju, u Hrvatskoj se pojavljuje 1980. godine. Tada su djeci s teškoćama ostvarena prava na njima primjereno školovanje. Kako tvrdi Ivančić (2010:7): „Primjerenost podrazumijeva školovanje bazirano na suvremenim pedagoškim standardima, nastavnim planovima i programima (kurikulima) i strategijama koji zajedno optimalno potiču sposobnosti ovih učenika i dovode do razvijanja ključnih kompetencija unutar pojedinih kurikularnih područja“.

Igrić (2015b) navodi da su se u školskoj praksi prilagodbe najčešće izvodile samo u okvirima standardnoga nastavnoga plana i programa, a ako učenik nije mogao savladati prilagođen program smještao se u specijalni razred. Na žalost, u Hrvatskoj se još uvijek može naići na takvu praksu.

U ovom diplomskom radu obradit će se tema samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Na samom početku bit će objašnjeni osnovni pojmovi koji se koriste u cijelom diplomskom radu a u svakodnevnom životu se koriste kao sinonimi iako postoji značajna razlika u njihovom značenju. Nadalje, navesti će se modeli školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovitome školskom sustavu i na koji način bi se trebali

primjenjivati. Također će se navesti kompetencije učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama.

Na kraju diplomskog rada biti će prikazani rezultati istraživanja provedenog u sedam osnovnih škola Istarske županije (OŠ Cere, OŠ Kaštanjer, OŠ Sutivanac, OŠ Stoja, OŠ Šijana, OŠ Veruda, OŠ Žminj) te putem online upitnika među učiteljima razredne nastave. Cilj istraživanja bio je steći uvid u samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

2. OSNOVNI POJMOVI

Prije razrade teme definirat će se osnovni pojmovi koji se koriste u ovom diplomskom radu, pojmovi koji se često upotrebljavaju kao sinonimi, a postoji značajna razlika u njihovom značenju.

2.1. *Djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama*

Termini *djeca s teškoćama* i *djeca s posebnim potrebama* često se neispravno upotrebljavaju, a autorica Zrilić (2013) u svojoj knjizi pojašnjava te termine. „Među djecu s teškoćama ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, autističnu, slijepu i slabovidnu djecu, gluhu i nagluhu, djecu s poremećajem govora, glasa i jezika, djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama učenja. U kategoriju djece s posebnim potrebama ubrajamo i darovitu djecu, a ne samo onu s teškoćama“ (Zrilić, 2013:7).

2.2. *Integracija i inkluzija*

Također, pojmovi integracija i inkluzija često se koriste kao sinonimi, iako postoji značajna razlika u njihovom značenju. Različiti autori drugačije definiraju te pojmove.

Prema Kobešćak (2003), integracija se definira kao uključivanje djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, dok se inkluzija definira kao proces kojim se djeca s posebnim potrebama i djeca bez takvih potreba, iste kronološke dobi, stavljaju u isto okruženje radi zajedničke igre i druženja. „Dakle inkluzija pretpostavlja preobrazbu, promjenu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija“ (Kobešćak, 2003:27).

Kako tvrdi Igrić (2015a:8), „pod integracijom se razumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja. To znači da će u redovitom razredu biti oni učenici koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima, odnosno koji mogu, uz određene prilagodbe, pratiti nastavu za sve učenike“.

Također, Igrić (2015a) navodi da se integracijom smatra i kad je učenik s teškoćama uključen u redovitu nastavu, ali ne i u izvanškolske aktivnosti i slobodno vrijeme s ostalim učenicima. „U modelima integracije učenik je taj koji se treba prilagoditi uvjetima i aktivnostima razreda i škole. Prema njegovim sposobnostima za učenje određuje mu se mjesto u školi, a učenikova je uloga da se u to ukopi. Smatra ga se „specijalnim“, dodatak je i gost u razredu. Takvim je učenicima zapravo, *dozvoljeno biti u razredu, ali bez punih prava*“ (Igrić, 2015a:10).

S druge strane, u inkluzivnom pristupu podrazumijeva se spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Naglasak je na međusobnoj suradnji i komunikaciji, pomaganju te prihvatanju međusobnih razlika u potrebama i interesima. Inkluzivni pristup u obrazovanju daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva (Igrić, 2015a).

„Inkluziju ne mogu ostvariti zakoni sami po sebi. Potrebna je promjena „srca i stavova okoline“ “ (Igrić, 2015a:10, prema Skjorten, 2001:39).

Autorica Igrić (2015a, prema Lipsky i Gartner, 1996) navodi da je inkluzija pružanje usluga učenicima s teškoćama, neovisno o težini oštećenja, u školi, u susjedstvu, u razredu, s učenicima iste dobi, sa svim potrebnim uslugama podrške i pomoćnim sredstvima. „To osigurava djetetov uspjeh – akademski, ponašajni i socijalni te priprema dijete za punopravno sudjelovanje u društvu“ (Igrić, 2015a:12, prema Lipsky i Gartner 1996:763).

Prema Zuckerman (2016:16), „inkluzija podrazumijeva nov odnos prema, različitosti, potiče međusobno podržavanje, izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke. ... Ne izdvaja nijednu kategoriju učenika u posebne uvjete, nego osigurava pomoć i podršku svima u redovitom okruženju. Inkluzija ne predstavlja samo skup metoda i postupaka, nego ozbiljan interdisciplinarni i timski rad koji osigurava maksimalan razvoj individualnih sposobnosti sve djece u skupini i maksimalnu pomoć obiteljima“.

Dulčić (2003) naglašava da se doslovno značenje pojma integracija odnosi na povezivanje dijelova u cjelinu te je rezultat stava da se cilj edukacije i rehabilitacije cjelovitije ostvaruje u redovnoj školi.

Dulčić (2003, prema Söder, 1976) izdvaja tri razine odgojno-obrazovne integracije kao proces stvaranja povoljnih uvjeta odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju izvan specijalnih ustanova:

1. *Fizička integracija* – ostvaruje se uklanjanjem fizičke udaljenosti između djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća u razvoju;
2. *Funkcionalna integracija* – podrazumijeva zajedničko ostvarivanje nekih aktivnosti;
3. *Socijalna integracija* – ostvaruje se kroz međusobne kontakte i komunikaciju.

3. INKLUZIVNA (ŠKOLSKA) ZAJEDNICA

Inkluzivne promjene traže stalne promjene u društvu, ali i u nama samima. One označavaju zajedničko odrastanje, školovanje, život i rad osoba s teškoćama s njihovim vršnjacima i ostalim članovima njihove neposredne zajednice (Ivančić, 2010). „Društvene promjene odnose se na stvaranje povoljnih uvjeta za provođenje inkluzivnih procesa (zakonski, ekonomski, materijalni itd.), a promjene u nama traže promjenu naših stavova, uvjerenja, odnosa, naših znanja i umijeća kojima na različitim razinama promičemo inkluziju“ (Ivančić, 2010:7).

Mnogo se uči iz atmosfere školske zajednice, iz takozvanoga skrivenog kurikula. Prema istraživanju Sapon-Shevina i suradnika (1998) učitelji mogu utjecati na interakciju među učenicima uvodeći pravilo podržavanja „inkluzije za sve“ (Igrić, 2015b).

Autorica Zrilić (2013) ističe da prilikom uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne institucije moramo uzeti u obzir osnovne principe rada u suvremenoj školi, a to su redom:

- pozitivan odnos prema različitosti – različite mogućnosti u obrazovanju sve djece,
- prihvaćanje i druženje s vršnjacima,
- uzimanje u obzir individualnih potreba sve djece, što zahtijeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama,

- angažiranost stručnjaka različitih profila,
- odgovarajući materijalni uvjeti (pomagala u učenju) te pomoć asistenata u nastavi, volontera,
- kod sve djece uzeti u obzir njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe.

Igrić (2015b) navodi da se pristup razrednih zajednica koje su podupiruće i u kojima se svi učenici osjećaju prihvaćenima najočitije manifestira u prva četiri razreda osnovne škole, i to u razredima u kojima sami učitelji imaju stav prihvaćanja različitosti i stvaraju takvu zajednicu. Također, u nekim situacijama vršnjaci odbijaju učenika s teškoćama, izoliraju ga i okrivljuju za sve, te u takvim situacijama postaje vidljivo da učitelj samo načelno prihvaća učenika te ostavlja da se stvari odigravaju „same po sebi“. „S druge će strane učitelj podupirućeg razreda opisati niz situacija u kojima je učenik s teškoćama „zvijezda“ razreda, i kako pridonosi razvoju solidarnosti kod svih učenika te da primijenjene metode rada s učenikom s teškoćama pomažu i drugima“ (Igrić, 2015:92).

Nadalje, napredovanjem inkluzivne politike u svijetu promijenio se i zahtjev za istim ciljevima određenog područja kurikula za sve učenike. Igrić (2015b:91, prema Giangreco i sur., 1993) navodi da se „uvođenjem pojma „prilagodbe kurikula“ i učenicima s većim teškoćama omogućuje punopravno članstvo u redovitim razredima“. Na taj se način učenicima omogućuje da tijekom nastave svi rade na istoj nastavnoj jedinici, dok se njihovi ciljevi mogu razlikovati, te se primjenom ovog pristupa ne isključuje učenike koji ne mogu savladati nastavno gradivo na istoj razini kao njihovi vršnjaci. Tada redoviti učitelj i specijalni edukator planiraju nastavu u kontekstu redovitog razreda i plana poučavanja (Igrić, 2015b).

Što se tiče fizičke inkluzije učenika s teškoćama, prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017) do sada je u Republici Hrvatskoj od 2 119 osnovnoškolskih objekata, 7% objekata u potpunosti prilagođeno, a 26% objekata je djelomično prilagođeno, dok prilagođeni ulaz u školsku zgradu ima 40% osnovnoškolskih objekata. Kako bi se učenicima omogućilo neometano kretanje između katova, 10% objekata na kat ima dizalo ili platformu, a pristup bez prepreka ima 55% školskih sportskih dvorana.

4. MODELI ŠKOLOVANJA UČENIKA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA U REDOVITOM ŠKOLSKOM SUSTAVU

U prilogu Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) navedena je orijentacijska lista s vrstama teškoća. Prema skupinama vrste teškoća u razvoju su:

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 stavku 3. članka 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) navedeno je da je primjereni program odgoja i obrazovanja nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika s teškoćama u razvoju poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.

U redovitome školskom sustavu razlikujemo dva modela školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama:

1. redoviti program uz individualizirane postupke,
2. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

„Prilagođeni program se odnosi na sadržajnu i metodičku prilagodbu dok se individualizirani pristup odnosi samo na metodičku prilagodbu u radu s učenicima s posebnim potrebama“ (Zrilić, 2013:24).

4.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

U članku 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) definirano je što omogućava redoviti program uz individualizirane postupke. Navedeno je da se redoviti program uz individualizirane postupke određuje učenicima koji su s obzirom na vrstu teškoće u mogućnosti svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu.

Nadalje, navedeno je da individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih predmeta te za svakoga pojedinog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument izrađen od strane učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima škole i dani na uvid roditelju/skrbniku učenika (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, 2015).

„Izrada individualiziranoga odgojno-obrazovnog programa se temelji na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, a tek potom na procjeni područja koja treba razvijati“ (Zrilić, 2013:23).

Brozović (2014) ističe da učitelji u potpunosti trebaju razumjeti razloge zbog kojih se pojedina individualizacija čini te načine kako ih provoditi jer u protivnome predložene prilagodbe neće imati smisla. Također, treba imati na umu da su postupci individualizacije/prilagodbe promjenjivi te da se mogu razlikovati kod različitih predmeta.

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) je navedeno da se redoviti program uz individualizirane postupke provodi u redovitome razrednom odjelu škole, a provode ga učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu. Ako su učeniku potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja, može se provoditi i u posebnome razrednom odjelu škole.

Zrilić (2013) navodi da pri izvođenju takve nastave učitelj za svakoga učenika priprema zadatke primjerene učeniku (ni preteške, ni prelagane), te da je glavni cilj individualizirane nastave naučiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu

motivaciju za učenje i osloboditi potencijalne sposobnosti svakoga pojedinog učenika.

„Kvalitetno obrazovanje je ono koje se svojim zahtjevima, metodikom i uvjetima školovanja može i zna prilagoditi individualnim potrebama svakoga djeteta“ (Brozović 2014:107).

4.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

U članku 6. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) definirano je što omogućava redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Navedeno je da se redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu savladati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba. Takav program je redoviti program koji se sadržajno i metodički prilagođava učeniku.

Nadalje, u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) navedeno je da sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Opseg nastavnih sadržaja može se umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom/kurikulumom za razred u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa.

Poput redovitog programa uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke može biti iz jednog, više ili svih predmeta te za svakoga pojedinog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument izrađen od strane učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima škole i dani na uvid roditelju/skrbniku učenika. Također, provodi se u redovitome razrednom odjelu škole, a provode ga učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu. Ako su učeniku potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja, može se provoditi i u posebnome razrednom odjelu škole (Pravilnik o

osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, 2015).

Zrilić (2013:25) navodi kako učitelj treba programski i izvedbeno smanjiti obrazovne zahtjeve i to sljedećim redoslijedom:

- izdvojiti one sadržaje koje učenik doista može savladati,
- obogatiti ih učeniku primjerenim zahtjevima, metodama, oblicima rada (npr. učenje kroz iskustvo, rad u grupi i uz podršku vršnjaka) i didaktičkim sredstvima (npr. modeli, računaljke, žetoni, pojednostavljene slike, sheme),
- uključiti sadržaje koji će olakšati razumijevanje i usvajanje gradiva.

Kako tvrdi Zrilić (2013:25): „Nema univerzalnoga prilagođenog programa koji bi se mogao izraditi za sve učenike s teškoćama u razvoju, neovisno o vrsti i stupnju teškoće u razvoju“.

Guberina-Abramović (2008:10) navodi na što se može odnositi prilagođavanje nastavnog programa učeniku s teškoćama u razvoju :

- posebno određenje nastavnih sadržaja,
- posebno određenje vremenskih dimenzija za određene nastavne sadržaje,
- posebno određenje razine usvojenja određenih nastavnih sadržaja,
- posebno određenje nastavnih oblika i metoda rada te nastavnih sredstava i učila.

Guberina-Abramović (2008:10): „Određena nastavna područja ti učenici mogu svladavati po redovitom nastavnom programu, a određena po prilagođenom nastavnom programu. Potrebno je prilagođavati samo ona nastavna područja u kojima pokazuju najviše zaostajanja“.

4.3. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s teškoćama u razvoju

U Republici Hrvatskoj učenici s teškoćama u razvoju, koji su integrirani u redovne osnovne škole, rade po prilagođenim programima za osnovne škole, a planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada i izvedbeni programi za učenike s teškoćama u razvoju uvijek su ili gotovo uvijek individualni (Guberina-Abramović, 2008).

„Izvedba individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti interesa i potreba učenika te procjeni područja koja treba razvijati kod učenika s posebnim potrebama“ (Guberina-Abramović, 2008:8) te je za izradu dobrog izvedbenog programa za učenike s teškoćama u razvoju potrebno dobro poznavanje učenika u cijelosti (njegove mogućnosti i ograničenja, njegovo predznanje te njegove opće i specifične potrebe).

Guberina-Abramović (2008:8) izdvaja o čemu svaki učitelj treba voditi brigu pri izradi nastavnog plana i programa za djecu s teškoćama:

- da neki učenici s teškoćama u razvoju mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci, dok neki mogu napredovati do neke granice
- također je važno istaknuti da nema učenika koji se ne bi mogao odgajati i obrazovati, neovisno o tome koliko su skromne njegove mogućnosti
- treba uočiti što je bitno odnosno odlučujuće za napredovanje i osposobljavanje učenika za kasniji život i oko toga treba koncentrirati programske sadržaje
- posebno valja voditi brigu o razvijanju sposobnosti čitanja, pisanja, računanja, svladavanju vještina u odgojnim područjima, socijalizaciji u sklopu redovne škole i između tih područja uspostaviti programsku ravnotežu.

Autorica Guberina-Abramović (2008:9) navodi da je za uspješno ostvarivanje prilagođenih programa nužno ispuniti sljedeće pretpostavke:

- utvrditi realnu razinu učenikovih sposobnosti i znanja
- odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja

- odrediti kratkoročne ciljeve odgoja i obrazovanja
- utvrditi posebne učenikove potrebe i način njihova zadovoljavanja
- utvrditi opseg u kojem će učenik sudjelovati u redovnom programu
- utvrditi termin i trajanje individualne pomoći
- utvrditi objektivne kriterije, sredstva i metodu evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja
- omogućiti individualni rehabilitacijski rad.

Guberina-Abramović (2008:11) posebno ističe što treba uvijek imati na umu svaki učitelj koji radi s učenicima s teškoćama u razvoju:

- djeca s teškoćama brzo nauče živjeti u skladu sa svojom prirodom, prilagode se svom oštećenju i ispune svoj život radošću kao i ostala djeca
- učitelj ne smije odustati od primjerenih traženja od takvih učenika
- ne smije improvizirati (obratiti se stručnjaku za pomoć)
- treba osigurati odgovarajuće postupke, sredstva, metode, uvjete rada pomoću kojih će učenik naučiti savladati teškoće, prilagođavati ih svojim specifičnostima, kako ne bi izazvalo podsmijeh, ruganje ili sažaljenje
- treba poticati učenika na rad
- treba pohvaliti učenika za svaki pokušaj da nešto napravi sam (bez obzira na rezultat)
- treba učeniku davati primjerene zadatke
- treba adekvatno vrednovati njegove rezultate kao i njegov trud
- nikada ne treba učenika pretjerano isticati pred vršnjacima (osim kad ga želimo pohvaliti)
- učeniku treba posvetiti kraći dio sata što je češće moguće
- treba unaprijed pripremiti zadatke i reducirano gradivo

- treba biti zahtjevan u skladu s djetetovim mogućnostima
- treba češće provjeravati njegovo znanje (ispitivati ga manji opseg gradiva)
- treba zahtijevati od boljih učenika da mu pomognu.

5. ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA

Bouillet (2010:9, prema Stančić, 1982) odgojno-obrazovnu integraciju definira kao proces, cilj i organizacijski sustav koji podrazumijeva kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj. Također, opravdana je samo ako se uz njezinu pomoć već u ranoj dobi poboljšava socijalni status te djece, te je usmjerena široj socijalnoj integraciji osoba s posebnim potrebama na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama koji i danas postoje u mnogim suvremenim društvima.

Nadalje, Zrilić (2013:26) navodi kako je za kvalitetnu odgojno-obrazovnu integraciju učenika s teškoćama neophodan:

- interdisciplinarni pristup radu s učenicima,
- trajno usavršavanje učitelja i ostalih stručnih djelatnika,
- dobra i kontinuirana suradnja s roditeljima,
- stalna pomoć i potpora stručnjaka određene specijalnosti.

6. SOCIJALNA INTEGRACIJA

Prema Bouillet (2010), pretpostavke socijalne integracije odnose se na osiguravanje jednakih obrazovnih šansi i poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja za svu djecu, osobito onu koja su zbog različitih etioloških čimbenika na tom putu suočena s mnogobrojnim teškoćama. Također, učiteljima se osiguravaju posebni programi potpore od njihove izobrazbe sve do praktične pomoći u svakodnevnom radu, te sudjelovanje ukupne društvene zajednice i permanentna suradnja sa stručnjacima posebno educiranima za rad s djecom s različitim posebnim potrebama.

Individualizirani program prilagođen sposobnostima (jakim stranama) i ograničenjima (slabim stranama) djeteta označava prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa, te ovisno o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama djeteta, može predstavljati smanjenje dubine i širine odgojno-obrazovnih sadržaja. Moguće je individualizirati odgojno-obrazovne sadržaje, razinu usvajanja pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja, vremenske dimenzije za usvajanje pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja te nastavne oblike, metode i sredstva rada (Bouillet, 2010).

„Razinu i sadržaj prilagodbe ne određuje vrsta i stupanj teškoća u razvoju, već mogućnosti i potrebe svakog djeteta. Djeca s teškoćama mogu napredovati (u svim ili nekim područjima) kao i njihovi vršnjaci; dio može napredovati samo do određene granice, ali nema djeteta koje se ne može odgajati i obrazovati u skladu sa svojim sposobnostima“ (Bouillet, 2010:47).

7. KOMPETENCIJE UČITELJA

7.1. Tradicionalna uloga učitelja

Igrić (2015b) navodi da inkluzivno obrazovanje zahtijeva i transformaciju uloga u školi. Na promjenu uloga redovitih učitelja i specijalnih edukatora posebice utječe njihova međusobna suradnja pri izradi programa i strategija za učenike s posebnim obrazovnim potrebama (prema Heron i Harris, 1993.; Idol, Paolucci-Whitcomb i Nevin, 1986; Idol-Maestas, 1983).

Igrić (2015b, prema Charles i Malian, 1980) izdvaja tradicionalne uloge učitelja:

- planiranje poučavanja
- planiranje fizičkog okruženja u učionici
- uspostavljanje produktivne klime u razredu
- organizacija učenika u radne skupine
- predavanje gradiva primjenom metoda koje odgovaraju temi i učenicima
- upravljanje učenicima, materijalom i aktivnostima
- provođenje učinkovite komunikacije s učenicima
- održavanje discipline u razredu

- procjena napretka učenika
- prenošenje informacija o napretku učenika roditeljima i školskoj administraciji.

No ipak, tradicionalnu ulogu učitelja potrebno je proširiti da bi se učenik s teškoćama osjećao prihvaćenim u razrednom odjelu, posebno vodeći brigu o obrazovnim, socijalnim i emocionalnim potrebama učenika s teškoćama. Igrić (2015b:104) izdvaja nove dimenzije uloge učitelja (prema Morsink i sur., 1991; Wood, 1992; Salend, 1990; Idol, 1993; Lewis i Doorlag, 1991):

1. *Osiguravanje poticajnog okruženja za rad svih učenika u razredu.* Posebni naglasak na poštivanje različitosti i priznavanje jedinstvenih obilježja svih učenika.
2. *Procjena potreba učenika i ciljeva učenja.* Učitelj opažanjem te formalnim i neformalnim procjenama znanja prikuplja informacije o učenicima. Individualni ciljevi učenika koji su realni, primjereni i mjerljivi moraju se formulirati i spojiti s jednim ili više općih ciljeva cijelog razreda.
3. *Planiranje intervencija u poučavanju.* Učitelj treba predvidjeti široki raspon aktivnosti, strategija i postupaka, te uz različite pristupe procesom učenja zadovoljiti fizičke, emotivne, kognitivne i socijalne potrebe svakog učenika.
4. *Korištenje raspoloživim resursima.* Korištenje resursa za obogaćivanje procesa učenja koji su na raspolaganju u učionici, školi i u sredini. Odnosi se i na potporu kroz suradnju sa stručnjacima, članovima obitelji, kao i informiranost o tehničkim pomagalima.
5. *Implementacija i adaptacija procesa učenja.* Prilagodba materijala koji su na raspolaganju u učionici, organizacija potpore stručnjaka, volontera i roditelja te korištenje individualiziranih oblika nastave.
6. *Upravljanje razredom.* Tehnike i vještine učinkovitog upravljanja razredom moraju se odabrati, primjenjivati i evaluirati kako bi se osigurali ciljevi nastave. Učenike je potrebno ohrabrivati za aktivnosti koje potiču individualne strategije učenja i primjereno ponašanje u razredu.

7. *Evaluacija napretka učenika.* Potrebno je pratiti rad i napredak svakog pojedinog učenika, analizirati prikupljene informacije da mogu pridonijeti razvoju novih ciljeva učenja te ih prezentirati roditeljima, učenicima i drugim stručnjacima (Andrews i sur., 1993).

„Inkluzivni razred ne ovisi samo o nekim promjenama uloge učitelja nego i o promjeni uloge učenika, od onog koji se pretežno koristi reproduktivnim mišljenjem prema onome koji se koristi samostalnim mišljenjem, uz istodobnu promjenu učitelja od direktivnog na facilitirajućeg“ (Igrić, 2015b:105, prema Alberta Education, 1990).

Za unaprjeđenje uloge učitelja Igrić (2015b, prema New Brunswick Department of Education, 1988) izdvaja suradnju s drugim stručnjacima, s naglaskom na specijalne edukatore, u procjeni obrazovnih potreba učenika, preuzimanju odgovornosti za sve učenike i u razvoju strategija rada u razredu, te u aktivno uključivanje u planiranje i primjenu individualiziranih programa.

7.2. Educiranost učitelja

Zanimanje učitelj stječe se završetkom petogodišnjeg integriranog preddiplomskog i diplomskog studija na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj. Završetkom integriranoga sveučilišnoga učiteljskog studija stječe se akademski naziv magistar primarnoga obrazovanja (mag. prim. educ.). Iako se programu petogodišnjeg učiteljskog studija nalaze kolegiji koji buduće učitelje upoznaju s razvojnim teškoćama djece, broj sati kroz koji se oni osposobljavaju za rad s takvim učenicima je relativno mali, a s obzirom na to da je broj djece s teškoćama u razvoju svakodnevno sve veći to je ono što nedostaje na hrvatskim fakultetima da bi se učitelji osjećali spremnima za prihvaćanje takve djece u svoj razred.

Mnogi autori (Zrilić, 2013; Igrić 2015; Ivančić i Stančić, 2013; Dulčić 2003, Bouillet, 2011) navode kako se učitelji moraju dodatno profesionalno razvijati te stjecati nove kompetencije da bi dijete bilo uspješno uključeno u redoviti odgojno-obrazovni sustav. „Dijete s posebnim potrebama treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu. Mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, a

djetetu s posebnim potrebama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućava doživljavanje uspjeha“ (Zrilić, 2013:27).

„Uspješan razvoj inkluzivnog tima u školi ovisi o sustavnom i organiziranom pristupu prepoznavanju, razvoju i korištenju stručnošću i motivacijom svih školskih djelatnika“ (Igrić, 2015b:107). Broj učenika s teškoćama u školi svakodnevno se povećava, te se od učitelja očekuje da budu upoznati s profesijama koje mogu pružiti potporu učenicima kao što su logopedi, socijalni pedagozi, socijalni radnici, fizioterapeuti i drugi (Igrić, 2015).

Također, Zrilić (2013:7, prema Carter 1996) ističe da dobra praksa u poučavanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovisi: „dobrim odnosima među učiteljima i stručnim suradnicima, dobroy komunikaciji među osobljem, učenicima te roditeljima, diferencijaciji zahtjeva, raznolikim modelima učenja, učiteljevu tretiranju svakog djeteta kao pojedinca, kvaliteti pomagala u poučavanju, uključivanju koordinatora za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“.

Zuckerman (2016:20) ističe da prednost u radu s djecom s teškoćama u razvoju treba dati onim učiteljima koji su „završili određene dodatne metodičke edukacije za inkluzivni oblik rada, koji su motivirani, imaju znanje, sposobnost i spretnost, strpljenje i razboritost, optimizam i ljubav prema svojoj struci“. Također, od takvih učitelja se očekuje dobra suradnja s roditeljima, asistentima u nastavi, s članovima stručnog tima i otvorenost za timski rad, te sposobnost stručne opservacije i procjene učenika, evaluacije rezultata, te primjene inovacija u nastavi.

„Pokazalo se da takva djeca u našoj odgojno-obrazovnoj praksi stvaraju problem zbog odgojiteljeva i učiteljeva osjećaja nekompetentnosti pa im je svako dijete s posebnim potrebama svojevrsan izazov. Stoga je neizostavno reći da rad s djecom i učenicima s posebnim potrebama zahtijeva cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i učitelja, uključujući seminare, te kontinuirano praćenje stručne i znanstvene literature. Specifičnost područja ističe potrebu poznavanja uzroka oštećenja, metodiku rada u razredu, korištenje brojnih specifičnih nastavnih pomagala, a osim stručnih, razvijene i socijalne kompetencije kako bi se spriječile možebitne emotivne i socijalne teškoće djece i učenika s posebnim potrebama“ (Zrilić, 2013:7).

Ivančić i Stančić (2013, prema Špoljarić, 2012) naglašavaju da je u području resursa posebno značajna inkluzivna educiranost učitelja s obzirom na to da kvaliteta dodiplomske edukacije učitelja, cjeloživotno profesionalno usavršavanje te edukacijsko-rehabilitacijska potpora uz osobine njihove ličnosti (prema Kiš-Glavaš, 1999.; Stančić sur., 2011) utječe na stavove prema odgojno-obrazovnoj integraciji. Potrebno je učiteljima osigurati programe potpore od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Ivančić i Stančić, 2013, prema Bouillet i Bijedić, 2007; Bouillet, 2010).

Zrilić (2013) navodi kako se složeni zadaci koji se postavljaju pred učitelje uspješno rješavaju iako su učenici s različitim obrazovnim potrebama velik izazov, te da učitelji moraju biti usmjereni na timski rad sa stručnim suradnicima i roditeljima, a njihovo zanimanje postavljeno u kontekst cjeloživotnoga obrazovanja što podrazumijeva stalni stručni razvoj i angažman u procesu napredovanja.

7.3. *Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*

Od učitelja u redovnim školama mnogo se očekuje te se „sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s posebnim potrebama, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakoga učenika“ (Zrilić 2013:30).

Iako autorica Bouillet (2011) ističe 12 značajnih kompetencija odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama, iste kompetencije možemo pripisati i učiteljima: „... razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece; razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja; poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine; komunikacijske vještine (u odnosu s djecom i s odraslima); poznavanje učinkovitih tehnika poučavanja; poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba; poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu; poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda; sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju); poznavanje savjetodavnih tehnika rada; praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s

pojedinin teškoćama; spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2011:325).

Osim potrebne edukacije, potrebno je izvršiti određene prilagodbe u sadržajima i načinima rada, pa i u uređenju prostora (Pribanić 2014, prema Bradarić-Jončić, Möhr Nemčić, 2010) te je potrebno pripremiti učenike i roditelje te ih informirati o teškoći s kojom će se susresti.

„Nastavnik mora biti stručan i dobro poznavati pedagogiju, didaktiku, metodiku, psihologiju, a iznad svega mora biti maštovit, kreativan i stvarati ugodno emocionalno ozračje, nikada ne zanemarujući učenika kao bio-psiho-socijalno biće. Te njegove potencijalne mogućnosti smisao cjelokupnoga edukacijsko-rehabilitacijskog rada“ (Dulčić, 2003:60).

Autorice Ivančić i Stančić (2013) ističu da pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan činitelj kad učitelj u svom razredu ima učenika s teškoćama, te da ako je učiteljeva percepcija djece s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (prema Kiš-Glavaš, 1999). Nadalje, autorice navode čimbenike koji mogu utjecati na stavove učitelja: dijete (dob i teškoće), učitelj (duljina radnog staža) te školski čimbenici (Ivančić i Stančić, 2013, prema Špoljarić, 2012).

“Samo učitelj koji vrednuje dijete kao osobu i uvažava ono što dijete može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na samopoštovanje djeteta i uspješnost integracije” (Ivančić i Stančić, 2013; prema Stančić i sur., 2001:147).

Učitelji se gotovo svakodnevno susreću s brojnim problemskim situacijama, te se neki smatraju nekompetentnima za rješavanje složene situacije u školi (Zrilić, 2013). „Nove uloge u inkluzivnoj školi postavljaju zahtjev za promjene u programu obrazovanja učiteljskog kadra“ (Igrić, 2015b:107), što upućuje na potrebu učitelja za edukacijom o učenicima s teškoćama i o radu s njima.

Učitelji imaju veliku ulogu u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Stoga postoji i metodički pristup za koji učitelj mora biti kompetentan. Zrilić (2013:28) navodi niz subjektivnih uvjeta koje učitelj treba ispunjavati, kao:

- osnovno stručno znanje o kategoriji posebne potrebe (etiologija, brojne mogućnosti realizacije nastave, specifičnosti metodičkoga pristupa, korištenje novih metoda i sredstava i sl.),
- spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje,
- emotivnu uravnoteženost, sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnoga kontakta s djecom,
- ljubav prema djeci kojoj se posvećuje,
- održavati kontakt s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj ono živi,
- razvijene socijalne kompetencije za rad u timu (suradnja sa stručnim suradnicima i stručnjacima različitih profila).

Prema riječima autorice Zrilić (2013:29), kako bi učitelj pridonio boljoj integraciji djece s posebnim potrebama treba:

- unaprijed pobliže upoznati prirodu djetetove smetnje, ali i njegove jake strane,
- pripremiti učenike u razredu na dolazak takvoga učenika,
- predvidjeti moguće reakcije drugih učenika u razredu,
- utvrditi učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke.

Nastavni program mora biti primjeren, prilagođen svakom djetetu s posebnim potrebama, uz obavezan individualni pristup. Zrilić (2013:29) navodi ključne osobine učitelja:

- učenje prilagođava djetetovim mogućnostima
- ispituje tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućava uspjeh,
- postavlja jasne granice i očekivanja,
- razumije djetetove potrebe i ponašanja,

- razumije njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni...),
- osigurava pozitivnu afirmaciju,
- omogućava razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj,
- uočava socijalne i emocionalne vještine, razvija empatiju,
- stvara kod djeteta osjećaj prihvaćenosti,
- osigurava prilike za odgovorno ophođenje s vršnjacima i odraslima,
- stvara prilike za stvaranje uspješnih odnosa,
- osigurava prilike za vježbanje socijalnih vještina,
- postavlja uvjete u kojima se djeca osjećaju pripadni i privrženi svojoj školi.

„Školski uspjeh nipošto nije nevažan, no on je uvijek rezultat interakcije onoga što smo mi djetetu ponudili, onoga što je ono moglo i uspjelo u svoje znanje ugraditi i našega znanja i vještine da na pravi način i u pravome trenutku ponudimo najprimjerenije sadržaje“ (Brozović, 2014:111).

7.4. Odnos učitelja prema inkluziji

Autorica Igrić (2015b) navodi da se u početku kod učitelja javlja nesigurnost i otpor, i to kod onih učitelja koji prvi put uključuju učenike s teškoćama u svoj razred. S vremenom učiteljima se povećava samopouzdanje i osjećaj profesionalne kompetentnosti zbog uspješnog nošenja s novim izazovom i iskustvima koja su stekli s različitom djecom, te i svoj rad prilagođavaju djeci. Također, i edukacija je veoma važna za obogaćivanje znanja i vještina (Igrić 2015b, prema Brady, i sur., 1992; Wolery i sur., 1997).

Od jednake važnosti je i suradnja s drugim učiteljima i specijalnim edukatorima (Igrić, 2015b, prema Friend i Cook, 1996).

7.5. Suradničko poučavanje

Igrić (2015b) navodi da se suradničko poučavanje definira kao suradnja dvaju ili više stručnih osoba pri provođenju poučavanja različitih ili miješanih skupina učenika u jedinstvenom prostoru (prema Friend i Reising, 1993) ili da je suradničko poučavanje „suradnička akcija redovitih učitelja uz potporu osoblja koje poučava učenike s teškoćama u redovitoj učionici“ (Igrić 2015b:98, prema Salend i Johansen, 1997). Neki autori (Walther-Thomas, 1997; Klinger i sur., 1998) navode da je suradničko poučavanje primarno suradnja redovitih učitelja i specijalnih edukatora (Igrić, 2015b).

Nedostatci suradničkog poučavanja se „ogledaju u nejasno definiranoj viziji suradničkog poučavanja, nepovezanosti s općim planom razvoja škole, nedovoljno razvijene vještine učitelja za ovakav pristup te nedovoljni resursi“ (Igrić, 2015b:108).

Autorica Igrić (2015b, prema Arguelles i sur., 2000) izdvaja sedam komponenti za učinkovito suradničko poučavanje:

- zajedničko planiranje
- dijeljenje rizika
- kompatibilnost
- fleksibilnost
- definiranje uloga i odgovornosti
- komunikacijske vještine
- administrativna potpora.

Planiranje primjene i priprema djelatnika su ključni faktori za uspjeh suradničkog pristupa poučavanju. Ističe se kako „redoviti učitelji i drugi stručnjaci u školi malokad prolaze edukaciju za suradničko poučavanje tijekom studija, jer ono se češće provodi tijekom cjeloživotnog obrazovanja u samoj školi“ (Igrić, 2015b:108, prema Cramer i Nevin, 2005).

8. ISTRAŽIVANJE

Prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine u Republici Hrvatskoj su u veljači 2016. godine, sukladno podacima Hrvatskog registra za osobe s invaliditetom, zabilježeni podaci za 511 194 osobe s invaliditetom što čini 11,9% ukupnog stanovništva. Od toga je 35 367 djece s većim teškoćama u razvoju (6,9%) od čega je 13 334 (38%) djevojčica i 22 033 dječaka (62%).

Polazište ovog istraživanja bilo je utvrditi za koju teškoću u razvoju učitelji razredne nastave smatraju da može biti dio redovnog razrednog odjela, te koju teškoću u razvoju bi rado prihvatili u svoj razred.

Istraživanje je provedeno među učiteljima razredne nastave u sedam osnovnih škola Istarske županije (OŠ Cere, OŠ Kaštanjer, OŠ Sutivanac, OŠ Stoja, OŠ Šijana, OŠ Veruda, OŠ Žminj) te putem online upitnika.

8.1. Cilj i svrha istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest steći uvid u samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

8.2. Metode rada

8.2.1. Uzorak ispitanika

Uzorkom su obuhvaćena stajališta učitelja razredne nastave. Istraživanje je provedeno na uzorku od 141 ispitanika. Prema spolu uzorak je obuhvaćao 138 žena (97,9%) i 3 muškarca (2,1%) (Tablica 1.).

Tablica 1. Učitelji razredne nastave prema spolu

<i>Spol</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Muški</i>	3	2,1%
<i>Ženski</i>	138	97,9%

Prema dužini radnog staža uzorak je obuhvaćao 96 osoba s radnim stažem do 20 godina (68,1%) i 45 osoba s radnim stažem od 20 i više godina (31,9%) (Tablica 2.).

Tablica 2: Učitelji razredne nastave prema godinama radnog staža

Godine radnog staža	<i>f</i>	%
<i>Do 20 godina</i>	96	68,1%
<i>20 i više godina</i>	45	31,9%

8.2.2. Uzorak varijabli

Upitnik sadrži 40 čestica koje se odnose na samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te na educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om. Provedeni upitnik se sastoji od dva dijela (1-20, 21-40) te su rezultati upotrijebljeni za dva diplomatska rada. Za potrebe ovog rada korištene su varijable 1-20 koje se odnose na samoprocjenu kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Upitnik nije standardiziran što može utjecati na rezultate istraživanja.

Samoprocjene su se vršile na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva kojom doznajemo stupanj slaganja odnosno neslaganja s nekom tvrdnjom i to 1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = ne mogu se odlučiti, 4 = djelomično se slažem i 5 = u potpunosti se slažem.

1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.
2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.
3. Smatram da se učiteljima/stručnim suradnicama nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.

4. Spreman/spremna sam prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.
5. Spreman/spremna sam prihvatiti više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.
6. Želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
8. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.
9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
10. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.
11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
12. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
14. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.
15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
16. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred.
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.
18. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.

19.Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.

20.Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.

8.2.3. Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni izračunavanjem osnovnih statističkih parametara, apsolutnih i relativnih frekvencija po promatranim varijablama upitnika, programom SPSS for Windows.

8.2.4. Način obrade podataka

Istraživanje je provedeno u svibnju 2017. godine u suradnji s učiteljima u sedam osnovnih škola Istarske županije (OŠ Cere, OŠ Kaštanjer, OŠ Sutivanac, OŠ Stoja, OŠ Šijana, OŠ Veruda, OŠ Žminj) te putem online upitnika. Ispitanici su upoznati s ciljem i svrhom provođenja istraživanja. Upitnici korišteni za potrebe istraživanja anonimni su i upotrijebljeni su isključivo za potrebe znanstvenog istraživanja. U osobnom kontaktu prikupljeno je 48 upitnika, dok je putem online ankete prikupljeno 93 upitnika.

8.3. Rezultati istraživanja i rasprava

U tablici 3. navedeni su osnovni statistički parametri. Najveće aritmetičke sredine su na varijablama *želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama* (4,5461) i *želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama* (4,3429).

Tablica 3. Osnovni statistički parametri

VARIJABLA	MINIMUM	MAXIMUM	ARITMETIČKA SREDINA	STANDARDNA DEVIJACIJA
<i>Spol</i>	1,00	2,00	1,9787	,1448
<i>Stož</i>	1,00	2,00	1,3191	,4678
<i>Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovano m za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	1,00	5,00	3,0355	1,2271
<i>Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	1,00	5,00	4,3429	1,0162
<i>Smatram da se učiteljima/stručnim suradnicama nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	1,00	5,00	2,4823	1,0529
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.</i>	1,00	5,00	4,1971	1,1685
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,0876	1,4322

<i>Želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.</i>	1,00	5,00	4,5461	,8902
<i>Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,9643	1,2080
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.</i>	1,00	5,00	4,0073	1,1912
<i>Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,9643	1,0756
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,9275	1,1439
<i>Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,6571	1,2682
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,7101	1,3080

<i>Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,7801	1,2077
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,8478	1,2667
<i>Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,0567	1,3026
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,0956	1,3547
<i>Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,7943	1,2278
<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,7591	1,2807
<i>Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.</i>	1,00	5,00	3,5532	1,3279

<i>Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.</i>	1,00	5,00	3,4710	1,3733
---	------	------	--------	--------

Tablica 4. Rezultati samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

VARIJABLA	KATEGORIJA	APS. FREKV.	REL. FREKV. %
<i>1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	U potpunosti se ne slažem	19	13,5 %
	Djelomično se ne slažem	31	22,0 %
	Ne mogu se odlučiti	32	22,7 %
	Djelomično se slažem	44	31,2 %
	U potpunosti se slažem	15	10,6 %
<i>2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	U potpunosti se ne slažem	5	3,5 %
	Djelomično se ne slažem	3	2,1 %
	Ne mogu se odlučiti	17	12,1 %
	Djelomično se slažem	29	20,6 %
	U potpunosti se slažem	86	61,0 %
<i>3. Smatram da se učiteljima/stručnim suradnicama nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.</i>	U potpunosti se ne slažem	28	19,9 %
	Djelomično se ne slažem	45	31,9 %
	Ne mogu se odlučiti	44	31,2 %
	Djelomično se slažem	20	14,2 %
	U potpunosti se slažem	4	2,8 %

4. Spreman/spremna sam prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	8	5,7 %
	Djelomično se ne slažem	6	4,3 %
	Ne mogu se odlučiti	16	11,3 %
	Djelomično se slažem	28	19,9 %
	U potpunosti se slažem	79	56,0 %
5. Spreman/spremna sam prihvatiti više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	28	19,9 %
	Djelomično se ne slažem	22	15,6 %
	Ne mogu se odlučiti	25	17,7 %
	Djelomično se slažem	34	24,1 %
	U potpunosti se slažem	28	19,9 %
6. Želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.	U potpunosti se ne slažem	4	2,8 %
	Djelomično se ne slažem	2	1,4 %
	Ne mogu se odlučiti	8	5,7 %
	Djelomično se slažem	26	18,4 %
	U potpunosti se slažem	101	71,6 %
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	9	6,4 %
	Djelomično se ne slažem	8	5,7 %
	Ne mogu se odlučiti	26	18,4 %
	Djelomično se slažem	33	23,4 %
	U potpunosti se slažem	64	45,4 %
8. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	9	6,4 %
	Djelomično se ne slažem	6	4,3 %
	Ne mogu se odlučiti	24	17,0 %
	Djelomično se slažem	34	24,1 %
	U potpunosti se slažem	64	45,4 %

9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	6	4,3 %
	Djelomično se ne slažem	7	5,0 %
	Ne mogu se odlučiti	26	18,4 %
	Djelomično se slažem	48	34,0 %
	U potpunosti se slažem	53	37,6 %
10. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	8	5,7 %
	Djelomično se ne slažem	7	5,0 %
	Ne mogu se odlučiti	26	18,4 %
	Djelomično se slažem	43	30,5 %
	U potpunosti se slažem	54	38,3 %
11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	14	9,9 %
	Djelomično se ne slažem	12	8,5 %
	Ne mogu se odlučiti	24	17,0 %
	Djelomično se slažem	48	34,0 %
	U potpunosti se slažem	42	29,8 %
12. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	13	9,2 %
	Djelomično se ne slažem	14	9,9 %
	Ne mogu se odlučiti	23	16,3 %
	Djelomično se slažem	38	27,0 %
	U potpunosti se slažem	50	35,5 %
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	10	7,1 %
	Djelomično se ne slažem	12	8,5 %
	Ne mogu se odlučiti	25	17,7 %
	Djelomično se slažem	46	32,6 %
	U potpunosti se slažem	48	34,0 %

14. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	12	8,5 %
	Djelomično se ne slažem	11	7,8 %
	Ne mogu se odlučiti	17	12,1 %
	Djelomično se slažem	44	31,2 %
	U potpunosti se slažem	54	38,3 %
15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	24	17,0 %
	Djelomično se ne slažem	22	15,6 %
	Ne mogu se odlučiti	38	27,0 %
	Djelomično se slažem	36	25,5 %
	U potpunosti se slažem	21	14,9 %
16. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	21	14,9 %
	Djelomično se ne slažem	27	19,1 %
	Ne mogu se odlučiti	34	24,1 %
	Djelomično se slažem	26	18,4 %
	U potpunosti se slažem	28	19,9 %
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	10	7,1 %
	Djelomično se ne slažem	14	9,9 %
	Ne mogu se odlučiti	21	14,9 %
	Djelomično se slažem	46	32,6 %
	U potpunosti se slažem	50	35,5 %
18. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	11	7,8 %
	Djelomično se ne slažem	13	9,2 %
	Ne mogu se odlučiti	27	19,1 %
	Djelomično se slažem	33	23,4 %
	U potpunosti se slažem	53	37,6 %

19. Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	U potpunosti se ne slažem	18	12,8 %
	Djelomično se ne slažem	11	7,8 %
	Ne mogu se odlučiti	28	19,9 %
	Djelomično se slažem	43	30,5 %
	U potpunosti se slažem	41	29,1 %
20. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.	U potpunosti se ne slažem	20	14,2 %
	Djelomično se ne slažem	13	9,2 %
	Ne mogu se odlučiti	26	18,4 %
	Djelomično se slažem	40	28,4 %
	U potpunosti se slažem	39	27,7 %

Rezultati, odnosno apsolutne i relativne frekvencije samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju vidljive su iz Tablice 4. kako slijedi.

Rezultati prve varijable ovog istraživanja „*smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama*“ pokazuju da se 15 (10,6%) ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom dok se 44 (31,2%) ispitanika djelomično slaže s tvrdnjom. Što znači da se 41,8% ispitanika smatra dovoljno obrazovanim za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama. Istraživanja u Republici Hrvatskoj i u svijetu pokazuju da mnogi učitelji i srodno osoblje podrške vjeruju da su slabo pripremljeni u podržavanju djece u inkluzivno okruženje (Ivančić i Stančić, 2013, prema Gallagher i sur., 2009). Nadalje, prema riječima autorica Ivančić i Stančić (2013, prema Milenović, 2009), istraživanja govore da su učiteljske dileme u radu s učenicima s teškoćama vezana uz nedostatak profesionalne kompetencije, nedostatak motivacije, strahovanja da neće imati primjerenu podršku od stručnog tima i prekobrojnih razreda, roditelja djece bez teškoća, strahovanja da će djeca s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju, da neće biti prihvaćena, da neće dobivati dovoljno stimulacije, te da djeca bez teškoća ne prihvate loše ponašanje učenika s teškoćama.

S druge strane, kod druge varijable *„želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama“* ispitanici se djelomično slažu (20,6%) odnosno u potpunosti se slažu (61,0%) s tvrdnjom što općenito znači da se 81,6% ispitanika želi dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama što možemo smatrati pozitivnim pokazateljem. Jedan ispitanik nije odgovorio na ovu tvrdnju. Ivančić i Stančić (2013, prema Stančić i sur., 2011) navode da su istraživanja pokazala da su učitelji spremni dalje se obrazovati za rad s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju.

Za treću varijablu *„smatram da se učiteljima/stručnim suradnicama nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama“* samo 4 (2,8%) ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom odnosno tek 20 (14,2%) ispitanika se djelomično slažu s tvrdnjom što bi značilo da čak 83% ispitanika smatra da se učiteljima/stručnim suradnicama ne nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama ili se ne mogu odlučiti za slaganje odnosno neslaganje s tvrdnjom što možemo smatrati negativnim pokazateljem i svakako nešto poduzeti po tom pitanju kako bi omogućili učiteljima/stručnim suradnicima dodatno obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.

U četvrtoj varijabli *„spreman/spremna sam prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred“* samo 6 (4,3%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično ne slažu s tvrdnjom dok se čak 79 (56%) ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom što možemo smatrati pozitivnim pokazateljem. Četiri ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju.

S druge strane, u petoj varijabli *„spreman/spremna sam prihvatiti više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred“* mišljenja su podijeljena, a to možemo pripisati činjenici da se u razredima nalazi velik broj djece, a svim učenicima je potrebno posvetiti pažnju, s posebnim naglaskom na učenike s teškoćama u razvoju. Za tvrdnju djelomično se ne slažem odlučilo se 22 (15,6%) ispitanika, a 34 (24,1%) ispitanika se djelomično slaže s tvrdnjom. Četiri ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju.

Kod šeste varijable *„želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama“* 101 (71,6%) ispitanik je odgovorio da

se u potpunosti slaže s tvrdnjom odnosno 26 (18,4%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom što općenito znači da 90% ispitanika želi koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama što možemo smatrati pozitivnim pokazateljem.

Rezultati sedme varijable „*smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ pokazuju da se 64 (45,4%) ispitanika u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, dok je 8 (5,7%) ispitanika odgovorilo da se djelomično ne slaže s tvrdnjom. Jedan ispitanik nije odgovorio na ovu tvrdnju.

U osmoj varijabli „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred*“ 64 ispitanika (45,4%) je odgovorilo da se u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom, a 34 (24,1%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom. Samo 6 (4,2%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično ne slažu s tvrdnjom. Četiri ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju.

Za devetu varijablu „*smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ 6 (4,3%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti ne slažu s tvrdnjom, dok se 53 (37,6%) ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom, a 48 (34%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom, što općenito znači da 71,6% ispitanika smatra da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela što možemo smatrati pozitivnim pokazateljem. Jedan ispitanik nije odgovorio na ovu tvrdnju.

Kod desete varijable „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred*“ 54 (38,3%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, a 43 (30,5%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom što bi općenito značilo da je 68,8% ispitanika spremno prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred. 10,7% ispitanika se djelomično ili u potpunosti ne slažu s tvrdnjom. Tri ispitanika nisu odgovorila na ovu tvrdnju.

Rezultati jedanaeste varijable „*smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ pokazuju da se 48 (34%) ispitanika djelomično ne slaže s tvrdnjom, a 42 (29,8%) ispitanika u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, dok se 12 (8,5%) ispitanika djelomično ne slaže s tvrdnjom. Jedan ispitanik nije odgovorio na ovu tvrdnju.

U dvanaestoj varijabli „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred*“ 50 (35,5%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, a 38 (27%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom. 13 (9,2%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti ne slažu s tvrdnjom. Tri ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju.

Kod trinaeste varijable „*smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ 48 (34%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, a 46 (32,6%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom. Što općenito znači da 66,6% ispitanika smatra da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela. 10 (7,1%) ispitanika se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom.

Za četrnaestu varijablu „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred*“ 54 (38,3%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, a 44 (31,2%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom što se može protumačiti da je 69,5% ispitanika spremno prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred. Tri ispitanika nisu odgovorila na ovu tvrdnju.

U petnaestoj varijabli „*smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ 38 (27%) ispitanika se ne može odlučiti slažu li se s tvrdnjom ili ne, dok se samo 21 (14,9%) ispitanik u potpunosti slaže s tvrdnjom. 36 (25,5%) ispitanika se djelomično slaže s tvrdnjom da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.

Rezultati šesnaeste varijable „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred*“ pokazuju da se ispitanici podjednako razlikuju u mišljenjima. 21 (14,9%) ispitanik se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, dok je 28 (19,9%) ispitanika spremno prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred. Pet ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju. Podjelu među odgovorima možemo pripisati različitim težinama autizma, dok u tvrdnji nije bilo spomenuto o kojoj težini autizma je riječ. Zrilić (2013) tvrdi kako je uspješnu i sigurnu integraciju u redovnu školu po prilagođenome programu moguća ostvariti za učenike s Aspergerovim poremećajem, učenike s autizmom koji imaju laki stupanj sniženih intelektualnih sposobnosti, te za one koji su graničnoga ili prosječnoga intelektualnog razvoja uz minimalnu razinu socijalne

zrelosti i umjereni stupanj autizma, a kod kojih su smetnje u ponašanju zastupljene u manjoj mjeri.

Kod sedamnaeste varijable „*smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ 50 (35,5%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom, a 46 (32,6%) ispitanika se djelomično slaže s tvrdnjom. Što općenito znači da 68,1% ispitanika smatra da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela. 10 (7,1%) ispitanika se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom.

U osamnaestoj varijabli „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred*“ 53 (37,6%) ispitanika je u potpunosti, a 33 (23,4%) ispitanika je djelomično spremno prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred. Tek 11 (7,8%) ispitanika se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom. Četiri ispitanika nije odgovorilo na ovu tvrdnju.

Za devetnaestu varijablu „*smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela*“ 43 (30,5%) ispitanika je odgovorilo da se djelomično slažu s tvrdnjom, a 41 (29,1%) ispitanika je odgovorilo da se u potpunosti slažu s tvrdnjom. 11 (7,8%) ispitanika se djelomično ne slaže s tvrdnjom.

Rezultati dvadesete varijable „*spreman/spremna sam prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred*“ su pokazali da je 40 (28,4%) ispitanika djelomično, a 39 (27,7%) ispitanika u potpunosti spremno prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred. Tri ispitanika nisu odgovorila na ovu tvrdnju.

9. ZAKLJUČAK

Proučavajući raznu literaturu, vidljivo je da su se mnogi autori bavili pitanjem uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni školski sustav, te su njihovi zaključci slični. Smatraju da je potrebno djecu s teškoćama u razvoju uključiti u redovni školski sustav, te osim mogućnosti napredovanja za učenike potrebno je i učiteljima omogućiti cjeloživotno obrazovanje da bi bili kompetentni za suočavanje s izazovima u svakodnevnom radu kako s učenicima bez teškoća u razvoju, tako i s učenicima s teškoćama.

Rezultati provedenog istraživanja su očekivani s obzirom na to da se samo 41,8% ispitanika smatra dovoljno obrazovanim za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama. S druge strane, čak 81,6% ispitanika je spremno na daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama što možemo smatrati pozitivnim pokazateljem i nadati se da će se učiteljima proširiti ta mogućnost, s obzirom na to da čak 83% ispitanika smatra da se učiteljima/stručnim suradnicama ne nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.

Pozitivan pokazatelj je da je 56% ispitanika spremno prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred, dok su mišljenja podijeljena kod prihvaćanja više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred. Još jedan pozitivan pokazatelj je da čak 90% ispitanika želi koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Nadalje, najveći broj ispitanika smatra da učenici s težim oštećenjem vida i sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela, te su spremni prihvatiti učenike s težim oštećenjima vida i sluha u svoj razred. S druge strane, najmanji broj ispitanika smatra da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.

Kao buduća učiteljica spremna sam prihvatiti učenike s teškoćama u razvoju u svoj razredni odjel te se nadam da će mi se pružiti prilika za cjeloživotnim stručnim usavršavanjem kako bih tim učenicima omogućila kvalitetno obrazovanje i uspješnu integraciju u zajednicu u kojoj žele živjeti.

10. LITERATURA

1. ANDREWS, J., LUPART, J., BACHOR, D., CREALOCK, C., DUDLEY-MARLING, C., MARINI, A., PIPER, D. (1993) *Inclusive Classroom: educating exceptional children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.
2. ARGUELLES, M. E., HUGHES, M. T., SCHUMM, J. S. (2000) Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79 (4). str. 50-51.
3. BOUILLET, D. I BIJEDIĆ, M. (2007): Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*. 9 (11). str. 113-132.
4. BOUILLET, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. BOUILLET, D. (2011) *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu*. Pedagogijska istraživanja, Vol.8 No.2
6. BRADARIĆ-JONČIĆ, S., MÖHR NEMČIĆ, R. (2010) Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53 (2), 55-62.
7. BRADY, M. P., SWANK, P. R., TAYLOR, R. D., FREIBERG, J. (1992) *Exceptional Children*. 58 (6). str. 530-540.
8. BROZOVIĆ, B. (2014) Razvojni poremećaji komunikacije, jezika, govora i učenja. U: Jelić, S. (ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.
9. CHARLES, C. M. I MALIAN, I. M. (1980) *The special student: Practical help for the classroom teacher*. St. Louis, MO: Mosby.
10. CRAMER, E., NEVIN, A. (2005) A mixed methodology analysis of co-teacher assessments: Preliminary results. *Paper presented at American Educational Research Association*. Montreal: Canada.
11. DULČIĆ, A. (2003) Posebnosti metodike rada u edukaciji i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju. U: Pospiš, M. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i*

mladih s posebnim potrebama. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži; Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.

12. *Environmental and Outdoor Education*. (1990) Alberta education. [Online] Dostupno na: <https://education.alberta.ca/media/3114964/eoed.pdf> [Pristupljeno: 10. rujna 2017.]

13. FRIEND, M., COOK, L. (1996) *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (drugo izdanje). White Plains, NY: Longman.

14. FRIEND, M., REISING, M. (1993) Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*. 34, str. 5-10.

15. GALLAGHER P., MALONE M. (2009) Social-Psychological Support Personnel: Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children With Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*.

16. GIANGRECO, M., EDELMAN, S., CLONINGER, C., DENNIS, R. (1993c) *My child has a classmate with severe disabilities: What parents of nondisabled children think about full inclusion*. Developmental Disabilities Bulletin. 21 (1), 77-91.

17. GUBERINA-ABRAMOVIĆ, D. (2008) *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

18. HERON, T., HARRIS, K.C. (1993) *The educational consultant: Helping professionals, parents, and mainstreamed students* (treće izdanje). Austin, TX:Pro-ed.

19. IDOL, L. (1993) *Special educator's consultation handbook* (drugo izdanje). Austin, TX: Pro-ed.

20. IDOL, L., PAOLUCCI-WHITCOMB, P., NEVIN, A. (1986) *Collaborative consultation*. Rockville, MD: Aspen Systems.

21. IDOL-MAESTAS, L. (1983) *Special educator's consultations handbook*. Rockville, MD: Aspen Systems.

22. IGRIĆ, LJ. (2015a) Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Igrić, Lj. (ur.). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

23. IGRIĆ, L.J. (2015b) Odgojno-obrazovna praksa i različitost. U: Igrić, Lj. (ur.). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
24. IVANČIĆ, Đ. (2010) *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
25. IVANČIĆ, Đ., STANČIĆ, Z. (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. [Online] Vol. 49 (1). str. 139-157. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=166614 [Pristupljeno: 06. rujna 2017.]
26. JELIĆ, S. (2014) (ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.
27. KIŠ-GLAVAŠ, L. (1999): *Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*. Disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. KLINGER, J., VAUGHN, S., HUGHES, S., SCHUMM, J., ELBAUM, B. (1998) *Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms, learning Disabilities Research & Practice*. 13. str. 153-161.
29. KOBEŠČAK, S. (2003) Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju U: Pospiš, M. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži; Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.
30. LEWIS, R. B., DOORLAG, D. H. (1991) *Teaching special student in the mainstream* (treće izdanje). New York: Macmillan.
31. LIPSKY, D.K., GARTNER, A. (1996) *Inclusion, school restructuring and the remaking of American society*. Harvard Educational Review, 66 (4) 762-796.
32. *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. (2017) Narodne novine, br. 42. [Online] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html [Pristupljeno: 7. srpnja 2017.]

33. NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1988) *Working Guidelines on Integration*. New Brunswick: Fredericton.
34. MILENOVIĆ, Ž. (2011) Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije. *Metodički obzori*. 12 (6). str. 73-79.
35. MORSINK, C. V., THOMAS, C. C., CORREA, V. I. (1991) *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs*. New York: Merrill.
36. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. (2015) Narodne novine, br. 24. [Online] Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html [Pristupljeno: 29. kolovoza 2017.]
37. PRIBANIĆ, LJ. (2014) Mogu sve, osim čuti – uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U: Jelić, S. (ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ Zagreb.
38. SALEND, S. J. (1990) *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan.
39. SALEND, S. J., JOHANSEN, M. (1997) Cooperative teaching. *Remedial and Special Education*. 180. str. 1-8.
40. SAPON-SHEVIN, M., DOBBELAERE, A., CORRIGAN, C. R., GOODMAN, K., MASTIN, M. C. (1998) Promoting inclusive behaviour in inclusive classrooms. „You can't say you can't play“. U: Meyer, L. H., Park, H., Grenot-Scheyer, M. Schwartz, I. S., Harry, B. (ur.). *Making friends. The influences of culture and development* (str. 105-132). Baltimore: Paul H. Brookes.
41. SKJORTEN, M.D. (2001) *Towards Inclusion and Enrichment*. U: B.H. Johnsen i M.D. Skjorten (ur.). *Education-Special needs Education: An Introduction* (str. 23-48). Oslo: Unipub forlag.
42. SÖDER, M. (1976) *Social Integration of Mentally Retarded Child*. Finland: European Seminar of the Social Integration of Mentally Handicapped Children and Adolescents.

43. STANČIĆ, V. (1982) *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju: Teorijski problemi i istraživanja*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
44. STANČIĆ, Z., KIŠ-GLAVAŠ, L., IGRIĆ, LJ. (2001) Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za edukacijska istraživanja*. 37 (12) str. 143-152.
45. STANČIĆ, Z., HORVATIĆ, S., NIKOLIĆ, B. (2011) Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. *Zbornik radova 5. Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost"*. Zagreb, 10.-12.11.2011. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. str. 343-354.
46. ŠPOLJARIĆ, J. (2012) *Pokazatelji inkluzivnih odnosa učenika i učitelja u osnovnoj školi u odnosu na vrstu potpore*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
47. WALTHER-THOMAS, C. (1997) Co-teaching experiences: The benefits and problems that theachers and principals report over time. *Journal od Learning Disabilities*. 30. str. 395-407.
48. WOLERY, M., ANTHONY, L., SNYDER, E. D., WERTS, M. G., KATZENMEYER, J. (1997) Effective instructional practices in inclusive classrooms. *Education and Treatment of Children*. 20 (1). str. 50-58.
49. WOOD, J. W. (1992) *Adapting instruction for at risk students* (drugo izdanje). New York: Merrill.
50. ZRILIĆ, S. (2013) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
51. ZUCKERMAN, Z. (2016) *Summa pedagogica. Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

11. PRILOG

Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Kolegij: Pedagogija djece s poteškoćama u razvoju

Molimo Vas da ispunite ovu anketu u cilju dobivanja mjernih rezultata za potrebe pisanja diplomskih radova. Unaprijed zahvaljujemo!

1. Spol (zaokružite):

M Ž

2. Dužina staža. (zaokružite)

a. Do 20 godina

b. 20 i više godina

Molimo Vas da uz tvrdnje koje slijede zaokružite broj koji odražava stupanj vašeg slaganja/neslaganja s tvrdnjom. (1 – U potpunosti se ne slažem, 2 – Djelomično se ne slažem, 3 – Ne mogu se odlučiti, 4 – Djelomično se slažem, 5 – U potpunosti se slažem)

1. Smatram se dovoljno obrazovanim/obrazovanom za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
2. Želim se dalje obrazovati za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
3. Smatram da se učiteljima/stručnim suradnicama nudi dovoljno mogućnosti za daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
4. Spreman/spremna sam prihvatiti jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.	1	2	3	4	5

5. Spreman/spremna sam prihvatiti više od jednog učenika s posebnim potrebama u svoj razred.	1	2	3	4	5
6. Želim koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.	1	2	3	4	5
7. Smatram da učenici s težim oštećenjem vida mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
8. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem vida u svoj razred.	1	2	3	4	5
9. Smatram da učenici s težim oštećenjem sluha mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
10. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim oštećenjem sluha u svoj razred.	1	2	3	4	5
11. Smatram da učenici s težim poremećajem govora, jezika i glasa mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
12. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim poremećajem govora, jezika i glasa u svoj razred.	1	2	3	4	5
13. Smatram da učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
14. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima u svoj razred.	1	2	3	4	5
15. Smatram da učenici s autizmom mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
16. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s autizmom u svoj razred.	1	2	3	4	5
17. Smatram da učenici s težim motoričkim poremećajima mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
18. Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s težim motoričkim poremećajima u svoj razred.	1	2	3	4	5

19.Smatram da učenici s poremećajem ponašanja mogu biti dio redovnog razrednog odjela.	1	2	3	4	5
20.Spreman/spremna sam prihvatiti učenika s poremećajem ponašanja u svoj razred.	1	2	3	4	5
21.ADHD je kratica za deficit pažnje/ hiperaktivni poremećaj.	1	2	3	4	5
22.ADHD može biti nasljedan.	1	2	3	4	5
23.Postoje tri tipa ADHD-a opažena kod djece.	1	2	3	4	5
24.Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna.	1	2	3	4	5
25.ADHD češće susrećemo kod dječaka.	1	2	3	4	5
26.Djeca sa simptomima ADHD-a često ostavljaju dojam da ne reagiraju na verbalne upute.	1	2	3	4	5
27.Poželjno je koristiti kratke i jasne upute u radu s učenikom s ADHD-om.	1	2	3	4	5
28.Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om.	1	2	3	4	5
29.Dobro je ignorirati sitan nemir učenika s ADHD-om.	1	2	3	4	5
30.Djetetu s ADHD-om je potrebno omogućiti kretanje po učionici.	1	2	3	4	5
31.Korisno je izbjegavati promjene rutine djeteta s ADHD-om.	1	2	3	4	5
32.U radu s učenikom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni.	1	2	3	4	5
33.Učenici s ADHD-om postižu bolje rezultate na zadacima čitanja s razumijevanjem ako se od njih traži da čitaju na glas.	1	2	3	4	5
34.Učeniku s ADHD-om poželjno je skratiti zadatke u odnosu na ostale učenike u skupini.	1	2	3	4	5
35.Djeca s ADHD-om sposobna su dovršiti zadatke ako im se dozvoli više vremena za rješavanje.	1	2	3	4	5
36.Izmjenjivanje lakših i težih zadataka pomaže djetetu s ADHD-	1	2	3	4	5

om da održi pažnju.					
37. Neuspjeh u postizanju samokontrole karakterističan je za impulzivni tip ADHD-a.	1	2	3	4	5
38. Djeca s hiperaktivnim tipom ADHD-a najčešće se vrpole na stolici.	1	2	3	4	5
39. Djecu s nepažljivim tipom ADHD-a karakterizira izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju trajniji mentalni napor.	1	2	3	4	5
40. Kombinirani tip ADHD-a podrazumijeva kombinaciju hiperaktivno/ impulzivnog i nepažljivog tipa.	1	2	3	4	5

12. SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je „Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju“. Rad se sastoji od dva dijela. Prvi dio rada sadrži teorijske koncepte vezane uz kompetencije učitelja te inkluziju učenika s teškoćama u redovni školski sustav. Drugi dio rada sadrži istraživanje provedeno u sedam osnovnih škola Istarske županije te putem online upitnika. Anketnim istraživanjem dobiveni su rezultati koji pokazuju da su učitelji spremni na daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama i korištenje didaktičkih sredstava i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, kompetencije učitelja, integracija, inkluzija, socijalna integracija, odgojno-obrazovna integracija, modeli školovanja učenika

SUMMARY

The theme of this graduate thesis is "Self-competence of teachers to work with students with disabilities". The work itself consists of two parts. The first part of the work contains theoretical concepts related to the competences of the teacher and the inclusion of students with disabilities in the regular school system. The second part of the paper contains a study conducted in seven elementary schools of the Istrian County and through online questionnaires. Survey research has provided results that show that teachers are ready for further education for pupils with special needs and the use of didactic resources and aids in upbringing and education of students with special needs.

Keywords: children with disabilities, teacher competences, integration, inclusion, social integration, educational integration, pupils' learning models