

Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Novak, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:075551>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-08**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

IVA NOVAK

ULOGA UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Diplomski rad

Pula, listopad, 2018.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

IVA NOVAK

ULOGA UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Diplomski rad

JMBAG: 0303039771, 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: izv.prof. dr. sc. Mirjana Radetić - Paić

Pula, listopad, 2018.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Iva Novak, 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, Iva Novak dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom „Uloga učitelja u radu s djecom 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.....	2
2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	4
2.1. Vrste teškoća u razvoju	4
2.2. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s teškoćama u razvoju	6
2.3. Nastavni planovi osnovne škole za učenike s teškoćama u razvoju.....	7
2.3.1. Redoviti program uz individualizirane postupke.....	8
2.3.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	9
2.3.3. Posebni program uz individualizirane postupke.....	11
2.3.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke	11
3. ULOGA UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	12
3.1. Promjena uloga školskih djelatnika u suradničkom poučavanju.....	13
3.2. Uloga učitelja u prepoznavanju učenika s teškoćama u razvoju	14
3.3. Učinkovite strategije poučavanja	16
3.4. Kompetencije učitelja.....	18
4. PRAĆENJE I OCJENJIVANJE.....	21
5. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA.....	24
5.1. Inkluzija	24
5.2. Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju.....	28
5.3. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju	30
6. ZAKLJUČAK.....	33
7. LITERATURA:.....	35
8. SAŽETAK.....	40
9. SUMMARY	41

1. UVOD

Ne tako davno problem obrazovanja djece s teškoćama u razvoju se rješavao smještajem djece u posebne ustanove, npr. u specijalne škole za gluhe i slijepe ili u posebni razredni odjel ako je riječ o blažim smetnjama. Neke teškoće kao što su hiperaktivnost i specifične teškoće učenja nisu ni detektirane kao takve, već su se djeca smatrala neposlušnom, lijenom, nezainteresiranom za školu i slično (Zrilić, 2013).

Tek prije 30-ak godina počela se primjenjivati integracija djece s teškoćama u razvoju u redovitu školu. Pojam integracija odnosi se na povezivanje dijelova u cjelinu i od tog značenja polazi odgojno-obrazovna integracija (Guberina-Abramović, 2008).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), učenik s teškoćama u razvoju je onaj učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima. Teškoće proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja.

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“.

Razlika između integracije i inkluzije je ta što se pod inkluzijom podrazumijeva obrazovanje svakog učenika u jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima osobe i potpuno izjednačavanje njihovih prava, a integracija se odnosi na uključivanje učenika s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja.

Autorica Zrilić (2013) ističe da učenici s teškoćama u razvoju često predstavljaju problem učiteljima koji se smatraju nekompetentnim za rad s njima. Rad s takvim učenicima njima je veliki izazov.

Kako tvrdi Cooley (2017), svega oko 25 posto djece kojima je potrebna skrb za mentalno zdravlje dobiva potrebnu stručnu pomoć, a 70 do 80 posto djece s teškoćama u razvoju dobiva tu pomoć u školskom okruženju.

Učitelji razredne, a i predmetne nastave imaju jako bitnu ulogu u radu s djecom s teškoćama. Njihovo znanje, iskustvo, razumijevanje, motivacija i načini rada utječu na uspješnost odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Kada se govori o djeci s teškoćama u razvoju i djeci s posebnim potrebama često dolazi do zabune. Autorica Zrilić (2013) objašnjava razlike u značenju između ta dva termina u svojoj knjizi. Kada je riječ o djeci s teškoćama misli se na 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).

Autorica navodi da se učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra svako dijete koje ima teškoće u učenju (veće od svojih vršnjaka) pa mu je zbog toga potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Također, učenikom s posebnim potrebama se smatraju i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i vanjskim poticanjem u jednom ili više područja pa je i njima, zbog toga, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2013).

Autorica Krampač-Grljušić (2017) naglašava da se učenici s teškoćama u razvoju mogu školovati ili u redovitim školama ili u posebnim ustanovama. Gdje će se školovati ovisi o vrsti i stupnju teškoće koju učenik ima. Ako učenici imaju lakše teškoće bit će smješteni u redovite razredne odjele, a ako imaju veće teškoće školovat će se u posebnim ustanovama.

2.1. Vrste teškoća u razvoju

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) utvrđene su vrste teškoća kojim učenici ostvaruju pravo na primjerene programe i oblike pomoći školovanja. U navedenom pravilniku navodi se orijentacijska lista s vrstama teškoća. Vrste teškoća prema skupinama jesu:

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.

Mnogi stručnjaci se ne slažu s time da je takvo kategoriziranje djece bitno za planiranje i izvođenje nastave. Ističu da razvrstavanje učenika ne odražava njegove posebne potrebe i interese (Steinback i Steinback, 1985, prema Sekušak-Galešev, Stančić i Igrić, 2015).

Neki učenici koji su razvrstani kao učenici s oštećenjem vida, u nekim slučajevima, ne trebaju knjige s velikim tiskom, dok bi drugi koji nisu tako razvrstani možda imali korist od tog materijala, a ne mogu ga dobiti (Sekušak Galašev, Stančić i Igrić, 2015).

Zrilić (2013:10) ističe pozitivne i negativne strane kategorizacije:

Pozitivne strane kategorizacije:

- Kategorizacija može pomoći u planiranju tretmana
- Dovodi do zaštitničkog odnosa od strane druge djece
- Komunikacija između stručnjaka koji se bave tim područjima je bolja
- Mogućnost uspostave posebnih oblika obrazovanja
- Lakše je usmjeravanje pozornosti šire javnosti

Negativne strane kategorizacije:

- Nedostatci djeteta su u prvom planu
- Postavljaju se niska očekivanja pa se ne razvijaju postojeći potencijali
- Može doći do niskog samopouzdanja djeteta i socijalnog odbacivanja
- Ako je učenik kategoriziran teško se može riješiti tog obilježja
- Učenici koji se razlikuju po kulturi ili su socijalno uskraćena mogu se pogrešno kategorizirati
- Kategorije postaju opravdanje za izdvajanje učenika iz redovitih razrednih odjela

U 2. stavku, članka 1. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) navedeno je kako

primjeren program i oblik pomoći za učenika s teškoćama u razvoju određuje Stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkog stanja djece.

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

Učenici s teškoćama u razvoju, u Republici Hrvatskoj, koji su integrirani u redovne osnovne škole, rade po prilagođenim programima za osnovne škole. Te programe sastavljaju nastavnici određene škole uz pomoć stručnih suradnika, a to su edukacijski-rehabilitatora (ako ga škola ima) i/ili pedagog, psiholog. (Guberina-Abramović, 2008).

Ono što valja znati vezano za učenike s teškoćama je to da ne postoje univerzalni izvedbeni programi koji se mogu ostvariti sa svim učenicima bez obzira na njihovu teškoću. Za učenike s teškoćama, planovi i programi su individualni.

Guberina-Abramović (2008:9) u svojoj knjizi ističe o čemu svaki učitelj treba voditi brigu u radu s učenicima s teškoćama u razvoju:

- treba znati da neki od učenika s teškoćama mogu napredovati isto kao njihovi vršnjaci, a neki do određene granice
- bitno je i znati da ne postoji učenik koji se ne može odgajati i obrazovati bez obzira kolike su mu mogućnosti
- treba primijetiti ono što je važno da bi učenik mogao napredovati i da bi bio osposobljen za situacije u daljnjem životu te programske sadržaje koncentrirati prema tome
- također vrlo je važno brinuti o razvoju određenih sposobnosti (pisanja, čitanja, računanja, socijalizaciji, odgojnih vještina) i stvoriti ravnotežu među njima.

Guberina-Abramović (2008:9) navodi koje je pretpostavke potrebno ispuniti kako bi se uspješno ostvario prilagođen program. Učitelj treba:

- utvrditi realnu razinu znanja i sposobnosti učenika
- odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja
- odrediti kratkoročne ciljeve odgoja i obrazovanja
- utvrditi posebne potrebe učenika i način da bi ih zadovoljili

- utvrditi koliko će učenik sudjelovati u redovnom programu
- utvrditi trajanje i termin individualne pomoći
- utvrditi objektivne kriterije, sredstva i metodu evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja
- omogućiti individualni rehabilitacijski rad.

Da bi se redovni plan i program ili izmijenjen za učenike s teškoćama u razvoju mogao izvoditi u cijelosti, njegov sastavni dio bi trebao i sadržavati (Mustač, Vicić, 1996:55):

- posebne pedagoško-defektološke postupke
- rehabilitacijske postupke
- produženi stručni postupak

2.3. Nastavni planovi osnovne škole za učenike s teškoćama u razvoju

Guberina-Abramović (2008:8) kao razliku između djece s teškoćama u razvoju i onih bez njih navodi to što djeca s teškoćama u razvoju svladavaju određene nastavne planove i programe. To su:

1. Redoviti nastavni plan i program za osnovne škole s određenim prilagodbama nastavnih programa učenikovim mogućnostima ili bez njih, te s rehabilitacijskim postupcima ili posebnim dodatnim pomoćima ili bez njih;
2. Posebni nastavni plan i program osnovne škole za učenike s većim teškoćama u razvoju.

U 3. članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) navedeno je da se programska potpora odnosi na različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama. Takve programe utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda državne uprave u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djece.

Primjereni program odgoja i obrazovanja se u navedenom pravilniku navodi kao nastavni plan i program i/ili kurikulum koji učenicima omogućava napredovanje uvažavajući specifičnosti njegove teškoće, odgojno-obrazovne potrebe te njegova funkcioniranja.

U 4. stavku, članka 3. navedeni su primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika, a to su:

- redoviti program uz individualizirane postupke,
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- posebni program uz individualizirane postupke,
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Za svakog učenika s rješenjem Povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta je potrebno izraditi prilagođeni program do kraja rujna za svaku školsku godinu i usvojiti ga na Učiteljskome vijeću. Bilo bi dobro da bude dostupan roditelju učenika, skrbniku, staratelju pa bi ga trebalo priložiti u dnevniku razrednog odjela (Zrilić, 2013).

2.3.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

Redoviti program uz individualizirane postupke se prema 1. stavku, članka 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) određuje onim učenicima koji mogu svladati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, no zbog određenih specifičnosti u funkcioniranju potrebni su im individualizirani postupci u radu.

Individualizirani pristup se odnosi na primjenu metoda, sredstva i didaktičkih materijala koji podupiru posebne potrebe djeteta, kao što su potrebe uvjetovane teškoćama čitanja i pisanja, teškoćama pažnje i koncentracije, hiperaktivnošću, oštećenjem vida, sluha, cerebralnom paralizom (Zrilić, 2013).

Autorica Zrilić (2013) navodi da individualizirani rad podrazumijeva potrebu izrade individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP). Programi imaju različite razine, ovisno o odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a sadržavaju ciljeve, sadržaje, metode, rokove, vrjednovanje i osobe zadužene za njegovu provedbu (Zrilić, 2013:23).

Kako tvrdi Krampač-Grljušić (2017:15) individualizirani postupci se odnose na:

- *Samostalnost učenika*
- *Vrijeme rada*
- *Metode i oblike rada*
- *Provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika*
- *Praćenje i vrednovanje postignuća učenika*
- *Aktivnost učenika*
- *Tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad*
- *Primjerene prostorne uvjete*

Nadalje, Zrilić (2013) pojašnjava da individualizirane programe izrađuju učitelji u dogovoru sa stručnim suradnicima i roditeljima. Takav se program izrađuje na temelju rješenja Ureda državne uprave i odluke Učiteljskog vijeća. Pri izradi je važna procjena sposobnosti, interesa i potreba učenika, a zatim i procjena područja koja treba razvijati.

Redoviti program uz individualizirane postupke se provodi u redovitom razrednom odjelu škole. Provode ga učitelji koji izvode nastavu i s ostalim učenicima u tom razrednom odjelu. Takav program može se provoditi i u posebnom razrednom odjelu škole kada su učeniku, ovisno o vrsti teškoće i specifičnosti funkcioniranja koje ugrožavaju sigurnost ili drugih učenika, potrebni uvjeti odgoja i obrazovanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015, prema Krampač-Grljušić, 2017).

2.3.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

U 1. stavku, članka 6. navedeno je da se redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje onim učenicima koji ne mogu svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja. Zbog specifičnosti u funkcioniranju njima je potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba.

Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa u skladu sa sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja (Krampač-Grljušić, 2017:16).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) program uz prilagodbu sadržaja pojašnjen je kao program koji je primjeren osnovnim karakteristikama teškoće kod djeteta, a u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja koji su obogaćeni specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicama. Prilagođeni program izrađuju učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima (Zrilić, 2013).

U Pravilniku o osnovnoškolskome obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), prema Krampač-Grljušić (2017), navodi se da opseg nastavnih sadržaja se može umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća koji su propisani nastavnim planom i programom/kurikulumom za razredni odjel u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa.

Program uz prilagodbu sadržaja se odnosi na sadržajnu i metodičku prilagodbu, a individualizirani pristup se odnosi samo na metodičku prilagodbu (Zrilić, 2013).

Kako navodi Zrilić (2013), dijelove nastavnog programa koje učenici ne mogu svladati, svladavaju prema posebnom nastavnom planu i programu za učenike s lakom mentalnom retardacijom, a preostali program u matičnome razrednom odjelu uz maksimalnu individualizaciju.

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke se provodi u redovitom razrednom odjelu škole, provode ga učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razrednom odjelu. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke se može provoditi i u posebnom razrednom odjelu škole kada su učeniku, s obzirom na vrstu teškoća i specifičnosti funkcioniranja koje ugrožavaju njegovu sigurnost ili sigurnost drugih učenika, potrebni uvjeti odgoja i obrazovanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015, prema Krampač-Grljušić, 2017:17).

2.3.3. Posebni program uz individualizirane postupke

Posebni program uz individualizirane postupke odnosi se na posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma koji je izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika. (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015, Krampač-Grljušić, 2017).

Posebni program uz individualizirane postupke, prema 2. stavku, članka 8., određuje se učenicima koji s obzirom na njihovo funkcioniranje ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

Ovakav se program iz svih predmeta provodi u posebnim razrednim odjelima škole I provode ga edukacijski rehabilitatori. Ako učenik radi prema takvom program samo u nekim predmetima, ostale predmete svladava prema prilagođenom redovitom program, a provodi ih učitelj (Krampač-Grljušić, 2017).

2.3.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke

Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke u 1. stavku, članka 9. navodi se kao program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje. Cilj je osposobiti učenika, ovisno o njegovim funkcionalnim sposobnostima, za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

3. ULOGA UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Učitelj je taj koji ima vrlo važnu ulogu u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Njegovo znanje, iskustvo, motivacija i volja bitni su čimbenici u odnosu i radu s takvim učenicima.

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).

Autorica Guberina-Abramović (2008:11) u svojoj knjizi ističe kako svi učitelji koji rade s učenicima s teškoćama u razvoju moraju znati sljedeće:

- Učenici s teškoćama u razvoju se vrlo brzo nauče živjeti u skladu s prirodom, brzo se prilagode oštećenju koje imaju te ispune svoj život veseljem kao i druga djeca
- Učitelj ne smije odustati od primjerenih traženja od strane takvih učenika
- On ne smije improvizirati, treba se obratiti stručnjaku za pomoć
- Učitelj treba osigurati odgovarajuće postupke, metode, sredstva, uvjete rada uz koje će učenik naučiti svladavati teškoće, prilagođavati ih svojim specifičnostima, da ne bi izazvali rujanje, podsmjeh ili sažaljenje
- Treba poticati učenike na rad
- Učitelj treba pohvaliti učenika za sve što proba napraviti sam, neovisno o rezultatu
- Učeniku treba davati primjerene zadatke
- Rezultate i trud učenika treba vrednovati adekvatno
- Učenika ne treba nikada previše isticati pred vršnjacima (osim pohvale)
- Učitelj često treba učeniku s teškoćama posvetiti kraći dio sata
- Treba im unaprijed pripremiti zadatke i reducirano gradivo
- Treba biti zahtjevan u skladu s mogućnostima djeteta
- Treba što češće provjeravati znanje učenika
- Od boljih učenika treba zahtijevati da pomognu učenicima s teškoćama

3.1. Promjena uloga školskih djelatnika u suradničkom poučavanju

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

Charles i Malian (1980, prema Igrić 2015b:104) navode tradicionalne uloge učitelja, a to su:

- 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 učenikova napretka
- Prenošenje informacija o napretku roditeljima i školskoj administraciji

Igrić (2015b) navodi da je potrebno proširiti tradicionalnu ulogu učitelja kako bi se učenici s teškoćama u razvoju osjećali prihvaćenim u razrednom odjelu. Treba voditi brigu o obrazovnim, socijalnim i emocionalnim potrebama učenika. Više autora (Morsink i sur., 1991; Wood, 1992; Salend, 1990; Idol, 1993; Lewis i Doorlag, 1991, prema Igrić, 2015b:104) navode nove dimenzije uloge koju dobiva učitelj:

1. *Osiguravanje poticajnog okruženja za rad svih učenika u razredu.* Odnosi se na stvaranje ugodnog okruženja u razredu, međusobno uvažavanje i poštivanje između učenika. Učitelj je taj koji potiče pozitivnu interakciju.

2. *Procjena potreba učenika i ciljeva učenja.* Učitelj prikuplja informacije o potrebama učenika. Odgovoran je za njihove obrazovne potrebe. Individualni ciljevi učenika se trebaju povezati s ciljevima cijelog razreda.

3. *Planiranje intervencija u poučavanju.* Pristupi učitelja trebaju biti različiti, a strategije fleksibilne. Aktivnosti trebaju biti takve da zadovolje potrebe svakog učenika (fizičke, emotivne, kognitivne i socijalne).

4. *Korištenje raspoloživim resursima.* Odnosi se na ljudske i materijalne resurse koji mogu obogatiti nastavu. Potpora se može dobiti suradnjom s obitelji učenika i stručnjacima te informiranosti i tehničkim pomagalima.

5. *Implementacija i adaptacija procesa učenja.* Za implementaciju i adaptaciju odgovorni su učitelji. Ova se dimenzija odnosi i na prilagodbu materijala iz učionice i organizaciju potpore stručnjaka, volontera i roditelja te korištenje raznih individualiziranih oblika nastave.

6. *Upravljanje razredom.* Za upravljanje razredom trebaju se odabrati, primjenjivati i evaluirati različite tehnike i vještine. Učenike treba motivirati i ohrabrivati u aktivnostima koje potiču individualne strategije učenja i primjereno ponašanje.

7. *Evaluacija napretka učenika.* Učitelji trebaju pratiti rad i napredak svakog učenika. Informacije koje prikupe o radu učenika treba analizirati i sintetizirati tako da mogu pridonijeti razvoju novih ciljeva učenja.

3.2. Uloga učitelja u prepoznavanju učenika s teškoćama u razvoju

Uloga učitelja je ključna i u prepoznavanju različitih potreba učenika. Prepoznavanje teškoća koje nisu bile primijećene prije polaska u školu, kod upisa ili nisu postojale su sastavni dio praćenja i procjene učenika u školskom okružju (Krampač-Grljušić, 2017).

Mnogo je načina na koje učitelj može saznati imaju li neki od učenika neku teškoću u učenju ili mentalni poremećaj, posebno u nižim razredima. Nekada roditelji informiraju učitelja o teškoći koju ima njihovo dijete, a ponekad to prvo primijete učitelji.

Kako ističe Krampač-Grljušić (2017:10) učitelj prati i procjenjuje:

- *Specifičnosti učenja i učenikovu uspješnost*
- *Prethodna znanja i vještine*
- *Motiviranost za učenje*

- *Kognitivne, metakognitivne, socioemocionalne, komunikacijske, jezične, govorne i motivacijske osobine učenika*

Cooley (2017) ističe da na napredak djeteta rana intervencija ima pozitivan učinak. Učenici će imati veće šanse za uspjeh ako nastavne strategije i prilagodbe učitelja odgovaraju njihovim potrebama.

Krampač-Grljušić (2017) navodi da je prvi korak u utvrđivanju teškoća, tijekom procesa učenja i praćenja, uočavanje odstupanja u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Cilj uočavanja je osigurati potrebnu razinu potpore da bi učenik mogao potpuno ostvariti svoje potencijale i dosegnuti postavljene odgojno-obrazovne ciljeve i ishode.

Učenici mogu osjećati emocionalni pritisak i imati mnogo problema zbog poremećaja raspoloženja ili neke druge bolesti. Njima može biti ugrožen uspjeh u školi, kao i njihova slika o sebi i odnosi s drugima (Cooley, 2017).

Autor Cooley (2017) navodi kako neki nastavnici često ne žele intervenirati kad je u pitanju emocionalno stanje učenika. Za intervenciju je potrebna dobra prosudba. Ono što također treba znati je da se neke teškoće kod učenika teško mogu riješiti bez pomoći roditelja i/ili stručne osobe.

Cooley (2017) pojašnjava što treba učiniti kada se primijete teškoće kod djeteta. Kada se radi o manjim problemima, učitelj će ih možda moći riješiti sam s učenikom. Kada su u pitanju ozbiljniji problemi, bitno je posavjetovati se s kolegama. Da budu bolje informirani, učiteljima mogu pomoći i školski pedagozi, psiholozi i drugi stručnjaci te uprava škole. Oni često imaju osnovne podatke o djetetu koje učitelj treba znati (Cooley, 2017).

Također, Cooley (2017) tvrdi da školski psiholozi, pedagozi i druge stručne osobe moraju dobro znati procedure i pravne aspekte koji utječu na odluku što treba učiniti kako bi se pomoglo učeniku.

Najbolje bi bilo kada bi procedura prijave problema u ponašanju (i svi potrebni obrasci) bila jednaka u cijeloj školi ili školskom okrugu. Ako škola nema smjernice za postupanje u tim situacijama, suradnja s drugim školskim zaposlenicima u okviru timskog pristupa je još važnija (Cooley, 2017:15).

Autorica Krampač-Grljušić (2017: 11) navodi što treba učiniti kada učitelj prepozna učenika s teškoćama. Kako bi se učeniku odredio primjereni program

obrazovanja treba utvrditi psihofizičko stanje učenika. Uspješno utvrđivanje obavlja se na temelju:

- razgovora s roditeljima
- opisa suradnje s roditeljima
- dokumentacije učenika
- neposrednog pregled učenika
- izvješća razrednog učitelja o odgojno-obrazovnim postignućima
- mišljenja učitelja o redovitosti pohađanja nastave
- postignuća i opisnog praćenja po nastavnim predmetima
- primjerenih metoda rada pomoću kojih učenik postiže pozitivne rezultate
- specifičnih nastavnih sredstva koja su se koristila
- uočenih mogućnosti i sposobnosti učenika
- mišljenja članova Stručnog povjerenstva i stručnih suradnika

Kod djece s teškoćama u razvoju vrlo je bitna suradnja s roditeljima. Roditelji su često osjetljivi na svoju djecu pa ponekad znaju negativno reagirati. Kod učitelja je bitno da ostanu smireni, te se ne suprotstavljaju roditeljima već na miran način razgovaraju s njima. Način na koji se najbolje može pomoći učenicima jest raditi timski, zajedno s drugim školskim zaposlenicima, roditeljima i drugim vanjskim suradnicima (Cooley, 2017).

3.3. Učinkovite strategije poučavanja

Mnogi učenici s teškoćama u razvoju ne vole školu jer često ona nije prilagođena njihovim sposobnostima te se oni u njoj ne osjećaju ugodno.

Autor Cooley (2017:32) navodi neke nastavne strategije kojima se može poboljšati poučavanje učenika s teškoćama u razvoju:

- *Diferenciranje poučavanja*: Svakom učeniku treba prilagoditi nastavu i zadovoljiti njegove potrebe. Diferencijacija poučavanja se odnosi na organiziranje individualizirane nastave. Cilj je motivirati i potaknuti učenike te zadovoljiti interese učenike. Takav pristup odgovara učenicima s teškoćama u razvoju, ali također i svim ostalim. Podrazumijeva promjenu tempa i stila poučavanja te smanjenje zadaća.

- *Korištenje različitih stilova učenja:* Postoje različiti stilovi učenja. Neki učenici najbolje primaju informacije vizualizacijom, nekima odgovara auditivni način, dok nekima najviše odgovara taktilno – kinestetički način. Svakom učeniku posebno odgovara jedan od tih načina i tako im je održana nastava najučinkovitija.

- *Primjenjivanje teorije višestrukih inteligencija:* Kod učenika treba poticati njihove jače strane. Višestruke inteligencije predstavljaju skup sposobnosti koji je opisao psiholog sa Sveučilišta Harvard, Howard Gardner (1983, prema Cooley, 2017:32). To su lingvističke, logičko-matematičke, vizualno-prostorne, glazbeno-ritmičke, tjelesno-kinestetičke, interpersonalne, intrapersonalne i prirodne inteligencije. Većina učenika ima izražene sposobnosti u jednom ili u dva navedena područja.

- *Korištenje učenikovih interesa:* Učenike je najbolje motivirati zadovoljavanjem njihovih interesa. Učitelj treba omogućiti učenicima da oni ponekad biraju teme o kojima će se govoriti na nastavi. Njihovi interesi mogu se spominjati i u nastavi matematike (problemski zadaci). Takav je pristup poučavanja vrlo učinkovit.

- *Uključivanje učenika u oblikovanje obrazovnih ciljeva:* Učenici imaju pozitivnu reakciju kad su uključeni u stvaranje i oblikovanje obrazovnih ciljeva. Učenike s teškoćama u razvoju treba posebno motivirati i poticati na aktivnost kako ne bi imali negativan stav prema školi.

- *Organiziranje nastave na računalima:* Računala u današnje vrijeme nude razne programe i aplikacije koje su korisne i učenicima zanimljive. Kada učenici rade na računalima njihova zainteresiranost za rad je veća. Takav oblik nastave pomaže i učenicima s teškoćama u razvoju koji će kroz aktivnosti i igre bolje razumjeti neke pojmove.

- *Raspoređivanje učenika po grupama:* Grupni rad je dobar izbor za udruživanje različitih talenata učenika. Učenike je najbolje grupirati tako da mogu pokazati svoje jače strane. Učenici s teškoćama u razvoju mogu se isticati u onom području koji im ide najbolje. Učitelj treba poticati suradnju, dogovor, poštivanje drugih i pravo na različitost.

- *Uključivanje učenika u programe izvan redovite nastave:* Na nastavi se ne mogu zadovoljiti sve potrebe učenika. Iz tog razloga bi bilo dobro uključiti učenike u neke programe gdje će oni razvijati svoje vještine.

3.4. Kompetencije učitelja

Zrilić (2013) ističe da bi dijete bilo uspješno uključeno u redoviti odgojno-obrazovni sustav učitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati te stjecati nove kompetencije. Dijete s teškoćama u razvoju treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu. Učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, a djetetu s teškoćama u razvoju osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućiti doživljavanje uspjeha.

Prednost u radu s djecom s teškoćama u razvoju treba dati onim učiteljima koji su završili određene dodatne metodičke edukacije za inkluzivni oblik rada, onima koji su motivirani, imaju znanje, sposobnosti, strpljenje i razboritost, optimizam i ljubav prema svojoj struci (Zuckerman, 2016).

Nadalje, Zuckerman (2016) tvrdi da se od takvih učitelja očekuje i dobra suradnja s roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim suradnicima. Od njih se očekuje i otvorenost za timski rad te sposobnost stručne opservacije i procjene učenika, evaluacije rezultata, te primjena noviteta u nastavi.

U odgoju i obrazovanju postoji poseban metodički pristup za koji svaki učitelj treba biti kompetentan. Zrilić (2013:28) nabraja niz subjektivnih uvjeta koje učitelj mora ispunjavati:

- 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).

Nadalje, autorica Zrilić (2013:29) pojašnjava kako bi učitelji mogli pridonijeti boljoj integraciji djece s posebnim potrebama. Učitelji trebaju:

- 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 razrednom odjelu,
- utvrditi učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke.

Zadaci koje učitelj u radu s djecom s posebnim potrebama ima jesu (Zrilić, 2013:29):

- uočiti i prepoznati teškoće
- temeljno proučiti dokumentaciju o djetetu
- pravilno pristupiti djetetu
- pripremiti druge učenike u skupini i naučiti ih kako mogu pomoći
- stalno obrazovanje (kroz knjige, seminare, radionice, predavanja...)
- suradnja sa stručnjacima
- suradnja s roditeljima djece

Nastavni program treba biti primjeren i prilagođen svakom djetetu s posebnim potrebama. Obavezan je individualni pristup. To znači da učitelj (Zrilić,2013:29):

- 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.

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 su smisao cjelokupnog edukacijsko-rehabilitacijskog rada (Dulčić, 2003:60).

Blažević (2015) je provela istraživanje u kojem se bavila i razvijenosti kompetencija učitelja. Rezultati su pokazali da se učitelji uglavnom smatraju kompetentnima za svoje profesionalno djelovanje s otvorenim mogućnostima za daljnji profesionalni napredak.

Područja u kojima je potrebno posebno osnaživati današnje učitelje su područja rada s djecom s posebnim potrebama, i onima s teškoćama i onima darovitima, područja razvoja računalnih, interkulturalnih i umjetničkih kompetencija te rad s roditeljima (Blažević, 2015:128).

Provedenim istraživanjem je naglašena važnost razvoja kompetencija učitelja kako bi doprinijeli što kvalitetnijem provođenju kurikula, a samim time i kreiranju škole kao humane, stvaralačke i socijalne zajednice (Previšić, 1999, prema Blažević, 2015).

4. PRAĆENJE I OCJENJIVANJE

Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) u odnosu prema učenicima s teškoćama u razvoju primjenjuje se na načine predviđene Naputcima o ocjenjivanju učenikova uspjeha (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, br. 2/96), poštujući vrstu i stupanj teškoće u razvoju učenika, posljedice na socio-psiho-pedagoškom planu i vrstu odgojno-obrazovno-rehabilitacijskog programa rada u koji je učenik uključen.

Prema Naputku o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi praćenje učenika se odnose na utvrđivanje njegova objektivnog psihofizičkog stanja (s težištem na sposobnosti i mogućnosti), na uočavanje mogućnosti za razvoj kompenzatorskih vještina i sposobnosti u dijelu funkcija koje su oštećenjem potpuno ili djelomično izgubljene i na utvrđivanje teškoća i problema koji su stalni.

Biasol Babić (2008:17) navodi da su praćenje, provjeravanje i ispitivanje sastavni dijelovi procesa kojima se nastoji prikupiti mnoštvo različitih elemenata o učenicima da bi se postiglo objektivno i realno ocjenjivanje učeničkih postignuća.

Ocjenjivanje učenika je složen postupak kojim se određuje razina učenikovih postignuća u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tijekom njegova praćenja, provjeravanja, vrednovanja od strane učitelja ili nastavnika ili drugih sudionika u odgojno obrazovnom procesu (Biasol Babić, 2008:207).

U kurikulumu usmjerenu na učenika vrednovanje i ocjenjivanje imaju za svrhu utvrditi jesu li ostvareni očekivani ishodi učenja za pojedinog učenika i u kojoj mjeri. Ishodi učenja su znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost koju je osoba stekla učenjem i dokazuju se nakon postupka učenja (Ivančić, Sančić, 2015).

Ivančić i Sančić (2015) navode da bi učenici na početku obrade nekog nastavnog sadržaja trebali znati što se od njih očekuje da znaju i učine. Tako će za njih ishodi učenja koji su vrednovani i ocijenjeni im biti povratna informacija o znanju i napredovanju. Učenici prema ishodima učenja dobivaju povratnu informaciju o njihovom školskom uspjehu, a osim toga dobivaju i smjernice kako taj uspjeh poboljšati.

Ivančić i Sančić (2015) tvrde da bi učitelji već kod organizacije sadržaja određenog predmeta trebali razmišljati o ishodima učenja. Oni predstavljaju jasan i

mjerljiv cilj prema kojem se usmjerava učenje. Učitelji također vrednovanjem i ocjenjivanjem učenikova postignuća dobivaju povratne informacije o uspješnosti njihovog poučavanja i to su im smjernice o tome što učitelj treba izmijeniti u svom radu (poučavanju, praćenju i vrednovanju).

Osim za učitelje i učenike, ocjenjivanje i vrednovanje je bitno i za roditelje jer im daje uvid o školskom uspjehu njihovog djeteta. Za roditelje su vrednovanje i ocjenjivanje njihovog djeteta važni jer su na taj način informirani o tome koliko je dobro naučilo ono što je trebalo te u čemu i koliko napreduje. Roditelji stječu uvid u područja uspješnosti, ali i teškoća u učenju svoga djeteta. Važno je da budu upućeni u primjerene načine i zahtjeve u radu s djetetom kod kuće“ (Ivančić, Stančić, 2006, prema Igrić i sur., 2015).

Ivančić i Stančić (2015:193) napominju da učitelj treba znati da se vrednovanje i ocjenjivanje zasnivaju na procjenjivanju uspješnosti učenika s obzirom na postavljene obrazovne ciljeve/ishode učenja, primijenjene strategije i ocjenjivačke aktivnosti. Prema tome važno je rad učenika pratiti sustavno i redovito da bi znali koliko učenik razumije, prati, koliko se trudi i ima li nekih problema te je li mu potrebna pomoć i potpora.

Procesi praćenja trebaju dati uvid u to vodi li učenikov rad prema očekivanim ishodima učenja kako bi se pravodobno promijenili odabrani postupci ili primijenili drukčiji koji će pridonijeti ostvarenju očekivanih postignuća“ (Ivančić, Stančić, 2015:193).

Kod ocjenjivanja treba voditi računa o tome da te aktivnosti budu u skladu s perceptivnim, motoričkim, spoznajnim, govorno-jezičnim, iskustvenim i interakcijskim osobitostima/potrebama učenika (Ivančić, Stančić, 2015).

Prema Naputku o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi učenike s teškoćama u razvoju se mora pratiti pojedinačno i ekipno, svaki dan, sveobuhvatno, selektivno, analitički i dosljedno poštujući posljedice oštećenja u učenika.

Praćenje takvih učenika se ostvaruje tijekom rada s učenicima u svim etapama odgojno-obrazovnih aktivnosti (obrada novoga gradiva, uvježbavanje, ponavljanje, provjeravanje, ocjenjivanje).

Ivančić i Stančić (2015) navode da je najvažnije obilježje uspješnog ocjenjivanja da potiče i motivira učenika na učenje, a to se postiže samom ocjenom. Kad su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju treba imati na umu da sama izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a) pretpostavlja individualizirano ocjenjivanje. Takvo je ocjenjivanje „ocjenjivanje unutar usklađenih područja programa i u poželjnim vremenskim intervalima“ (Ivančić, Stančić 2015:195).

Evaluacija cjelovitoga individualiziranog programa traži proceduru, pravilan, odgovoran i aktivan odnos prema provođenju svih sastavnica planiranja usmjerenog na učenika. Takav pristup je učeniku važan jer osigurava standarde i kvalitetu školovanja (Ivančić, Stančić, 2015:196).

Kada učitelji daju sažeti prikaz o postignućima učenika bitno je da naglasi u kojim je oblicima rada i aktivnostima učenik uspješno sudjelovao. Kod učitelja koji rade s učenicima s teškoćama u razvoju, također je važno da razvijaju načine samovrednovanja kojima će poticati samopouzdanje i samopoštovanje kod učenika (Ivančić, Stančić, 2015)

Ivančić i Stančić (2015:197) ističu da evaluacija programa pretpostavlja i revidiranje individualiziranih programa, ne samo na razini pojedinih predmeta nego i na razini godišnjeg programa.

Uvođenjem kurikularnog planiranja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011) se osiguravaju dodatni uvjeti, a to je razvojno planiranje napretka učenika, što znači još veće usklađivanje razvojnih sposobnosti s očekivani ishodišta učenja u svrhu razvoja raznolikih učeničkih kompetencija. Takav pristup otvara nove mogućnosti učenika, zadovoljstvo učitelja i roditelja učenika, a time i školske sredine u cijelosti. (Ivančić, Stančić, 2015).

5. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Do sada su provedena mnoga istraživanja o stavovima i mišljenjima učitelja, nastavnika i studenata o inkluziji i integraciji, o ulozi učitelja u odgoju i obrazovanju i radu s djecom s teškoćama u razvoju te kompetencijama, motiviranosti i informiranosti učitelja.

5.1. *Inkluzija*

Prema Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017) inkluzivno obrazovanje odnosi se na uvažavanje različitosti svakog pojedinca te na prilagodbu obrazovnog sustava i školskih ustanova potrebama, mogućnostima, sposobnostima i interesima svojih učenika. Osobnost svakog pojedinca trebala bi doći do punog izražaja.

Ginagreco i suradnici (1998, prema Igrić, 2015b) ističu da učitelji često osjećaju nesigurnost kada su po prvi put u njihovom razredu djeca s teškoćama u razvoju. Tek nakon nekog vremena njima se povećava samopouzdanje, prilagođavaju svoj rad i osjećaju se sigurnijima.

U procesu uključivanja učenika s teškoćama u razvoju preporučuje se suradnja s drugim učiteljima i specijalnim edukatorima (Friend i Cooke, 1996, prema Igrić, 2015b).

Igrić (2015b) tvrdi da bolje razumijevanje sustava obrazovanja ima veliku važnost u provedbi inkluzije. Razlog tome je pravovremeno odgovaranje na razne potrebe učenika i uvođenje primjera najbolje prakse.

Kod inkluzije su potrebne promjene u procjenama, metodama poučavanja te vođenja razreda. Za ostvarivanje promjene uloge učitelja, važno je osigurati učiteljima edukaciju kojom će steći kompetencije za rad sa svim učenicima, s jedne strane, te za poticanje ne samo usvajanje novih akademskih znanja učenika nego i za poticanje socijalno – emocionalnog razvoja djece (Igrić, 2015a:10).

Nadalje, Igrić (2015a) navodi kako okolina često može predstavljati veće prepreke razvoju i učenju nego sama teškoća koju učenik ima.

Učitelji trebaju koristiti suvremene metode kako bi zadovoljili očekivanja koja im se postavljaju. Učiteljima treba omogućiti učenje suvremenih metoda na fakultetima i tijekom cjeloživotnog obrazovanja.

Nikčević-Milković i Jurković (2017) su proveli istraživanje u kojem su ispitani stavovi učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. Istraživanje je provedeno na temelju anketnih listova i upitnika kojih je bilo ispravno popunjenih 197 iz 11 osnovnih i 3 srednje škole.

Prema rezultatima, učitelji i nastavnici koji imaju veću potporu škole imaju i pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada, individualizaciji nastave te stručnom usavršavanju i suradnji. Učitelji u osnovnim školama imaju pozitivnije stavove prema oblikovanju nastave, kompetentniji su u radu, više primjenjuju individualizaciju programa i više se stručno usavršavaju što je suradnja s roditeljima manja, dok nastavnici srednjih škola imaju pozitivne stavove prema suradnji s roditeljima.

Učitelji i nastavnici s višom životnom dobi i nižim obrazovanjem imaju pozitivniji stav prema uključivanju učenika s teškoćama u sustav, što je suprotno očekivanjima. U Ličko-senjskoj županiji je „saživjela“ inkluzivna kultura škole. To se vidi iz pozitivnih stavova učitelja i nastavnika prema inkluziji, značajno više u osnovnim nego u srednjim školama.

Bouillet, Domović i Ivančević (2017) su provele istraživanje koje je usmjereno na utvrđivanje razlika u uvjerenjima studenata prve, treće i pete godine učiteljskog studija te zaposlenih učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji i uključivanju djece s teškoćama. Cilj je bio utvrditi mijenjaju li se uvjerenja o učenicima s teškoćama i njihovoj inkluziji kod različitih skupina ispitanika i na koji način. Uzorak istraživanja je bilo 585 studenata učiteljskog studija i učitelja zaposlenih u osnovnoj školi. Sudionici istraživanja nadopunjavali su rečenice: „Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju je kao jer ...“ i „Poučavanje učenika s teškoćama u razvoju je kao ... jer ...“.

Rezultati su pokazali da većina ispitanika izražava inkluzivna uvjerenja zbog toga što su njihovi odgovori usmjereni na oblikovanje i podržavanje učenika s teškoćama. No, kada je riječ o procesu poučavanja se udio ispitanika koji izražavaju inkluzivna uvjerenja smanjuje.

U najvećoj mjeri inkluzivna uvjerenja karakteriziraju studente treće godine koji tada prisustvuju kolegiju o inkluzivnoj pedagogiji, a najmanje zaposlene učitelje. Ostali studenti imaju gotovo ista profesionalna uvjerenja, a to upućuje na nedovoljan doprinos inicijalnog obrazovanja i praktičnog iskustva.

Bouillet i Bukvić (2015) su proveli istraživanje koje je usmjereno na analizi mišljenja studenata prve, treće i pete godine Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i zaposlenih učitelja u hrvatskim osnovnim školama o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama te utvrđivanju razlika u ispitivanim mišljenjima između četiri skupine ispitanika. Uzorak istraživanja činilo je 773 ispitanika.

Postavljena je hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u mišljenjima tri skupine studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji, a očekivalo se pozitivnije mišljenje studenata pete godine studija u odnosu na zaposlene učitelje i mlađe studente.

Rezultati su dobiveni popunjavanjem skale mišljenja o inkluziji, a hipoteza je samo djelomično potvrđena. Rezultati su pokazali da se mišljenja o obrazovnoj inkluziji između studenata različitih godina studija i zaposlenih učitelja značajno razlikuju. Nepovoljnija su mišljenja studenata pete godine studija i zaposlenih učitelja u odnosu na studente prve i treće godine studija. Studenti treće godine imaju najpovoljnija mišljenja o obrazovnoj inkluziji.

Popov (2014) je u svrhu diplomskog rada provela istraživanje o stavovima učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Cilj je bio istražiti stavove i utvrditi moguće razlike u stavovima učitelja razredne i predmetne nastave. Uzorak je bio 203 ispitanika, a istraživanje je provedeno anketiranjem. Sudjelovalo je 98 učitelja razredne nastave i 105 nastavnika predmetne nastave u Vukovarsko-srijemskoj i Osječko-baranjskoj županiji.

Rezultati su podijeljeni u dvije skupine, predmetnu i razrednu nastavu, a prikazani su na deskriptivnoj i grafičkoj razini te je to omogućilo međusobnu usporedbu i analizu. Prema kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi, pokazalo se da su ispitani učitelji razredne nastave ocijenili višim ocjenama inkluzivne stavove nego učitelji predmetne nastave. Učitelji razredne nastave su, također, spremniji ići na dodatna stručna usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Borić i Tomić (2012) su provele istraživanje kojem je cilj bio utvrditi stavove nastavnika osnovnih škola o inkluziji na području općine Srebrenik u Tuzlanskoj županiji (Bosna i Hercegovina). Uzorak istraživanja su bili 120 nastavnika osnovnih škola.

Rezultati su pokazali da nastavnici osnovnih škola imaju pozitivne stavove prema inkluziji, ali i potrebu za dodatnom edukacijom nastavnika i drugim uvjetima neophodnim za provođenje inkluzije.

Mlinarić i Žic-Ralić (2016) su provele istraživanje s ciljem dobivanja uvida u promišljanja učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju, profesionalnim izazovima i barijerama koje na tom području opažaju i na koje nailaze. Istraživanje je provedeno na području Varaždinske županije i sudjelovalo je 39 učitelja i nastavnika razredne i predmetne nastave. Ispitanici su ispitani intervjuiranjem.

Učitelji uglavnom inkluziju smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama u razvoju i njihove vršnjake urednog razvoja. No, na njihovo mišljenje utječe vrsta teškoće kod učenika i broj učenika u razredu što onemogućuje posvećivanje učenikima s teškoćama u njihovom radu. Učitelji, kao barijere, izdvajaju (ne)educiranost, (ne)spremnost i (ne)motiviranost za rad s takvim učenikima, različite vrste teškoća, mali broj stručnih suradnika i asistenata u nastavi, fizičke prepreke i uvjete u nastavnom procesu.

Jakab, Lisak i Cvitković (2016) provele su istraživanje kojem je cilj bio provjeriti kako čimbenici radnog okruženja, stručne podrške za rad s djecom s teškoćama u razvoju te mogućnosti dodatnih edukacija, kao nezavisne varijable, utječu na procjenu učitelja o inkluzivnosti u razrednom odjelu i školi. Procjenjivali su inkluzivne pokazatelja općenito, na tri podljestvice *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi*: Inkluzivna organizacija škole, Inkluzivni pristup u razredu i Objektivni indikatori kvalitete inkluzije. Ljestvice su temeljene na konceptu inkluzije autora Booth i Ainscow (2011).

U istraživanju je sudjelovalo 114 učiteljica i 6 učitelja iz drugih razreda 69 osnovnih škola grada Zagreba i Zagrebačke županije. Odabirali su se oni učitelji koji imaju u svom razredu učenika s teškoćama u razvoju.

Rezultati su pokazali kako oni učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okružja, imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije, statistički značajno povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi na pojedinim podljestvicama *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi*.

5.2. Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Kljajić (2006) je provela akcijsko istraživanje u jednoj osnovnoj školi u Slavonskom Brodu u kojoj se tada školovalo osamdesetak učenika s teškoćama u učenju. Ona je imala 5 učenika iz drugog razreda. U njenoj nastavnoj praksi, u ostvarivanju obrazovnih aktivnosti, zapreku joj je predstavljao problem nedovoljno razvijenih socijalnih kompetencija učenika s teškoćama u učenju.

Uspostavljanje discipline uz pomoć kazni i nagrada, u tom se istraživanju, nije pokazalo adekvatnim pristupom. S druge strane, građenje međusobnog povjerenja, razvijanje interpersonalnih odnosa, poštovanje potreba i mogućnosti učenika pridonijelo je stvaranju pozitivnog nastavnog ozračja. Učenje u takvim uvjetima je osiguralo važne promjene u ponašanju učenika.

Kljajić (2006) je nakon provedenog istraživanja došla do zaključka da su u njenoj praksi kvalitetne promjene ostvarene kontinuiranim i sustavnim stručnim usavršavanjem i suradnjom sa stručnjacima iz raznih područja i posebno ostvarivanjem akcijskog istraživanja.

Pavičić (2014) je u svom radu prikazala kako i zašto je važna uloga učitelja razredne nastave u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, a posebno kada su u razredu djeca s teškoćama u razvoju.

Došla je do zaključka da je nastava tjelesne i zdravstvene kulture djeci zabavna, a i vrlo korisna te da učitelji moraju zagovarati uključivanje djece s teškoćama u nastavu. Njima treba pružiti jednaku šansu za sudjelovanje u svim aktivnostima. Učitelji trebaju slijediti njihov ritam i želje poštujući njihova ograničenja. Integracija djece u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture potiče pozitivnu socijalnu interakciju. Djeca s teškoćama u razvoju razvijaju samopoštovanje i vjeru u sebe.

Pavičić napominje da učitelji trebaju inzistirati na stalnoj i aktivnoj suradnji s roditeljima učenika, a roditelji s njegovim liječnikom. Iako, prvo bi se ipak trebali

dodatno educirati učitelji za rad s djecom s teškoćama u razvoju u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Učitelj time otvara mogućnosti djetetu.

Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) su u svom radu prikazale dio rezultata istraživanja koje je provedeno u sklopu projekta „Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti“. Cilj istraživanja je bio utvrditi područja u kojima učenici s teškoćama trebaju dodatnu podršku i analizirati razlike u doživljenoj inkluzivnoj dimenziji kvalitete obrazovnog procesa iz perspektive učitelja i iz perspektive učenika. Istraživanje je provedeno u pet hrvatskih osnovnih škola na uzorku od 97 učenika s teškoćama i 97 njihovih vršnjaka urednog razvoja.

Učenici i njihovi učitelji su ispunjavali dva upitnika o ponašanju učenika. Rezultati su pokazali da učenici s teškoćama u razvoju imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovnom procesu, ali i za podrškom u razvoju odnosa s vršnjacima. Učenici s teškoćama u razvoju ne postižu očekivanu razinu socijalizacije i akademskog uspjeha, a to pokazuje da se inkluzivna politika još uvijek nije dovoljno dobro implementirala u obrazovnu praksu.

Malogorski Jurjević (2014) provela je istraživanje kojim su obuhvaćene procjene učitelja o stupnju zadovoljenosti motiva u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju (STUU) koji su stavljani u odnos s trima kriterijima: iskustvo rada s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, radni staž učitelja i rad u predmetnoj odnosno razrednoj nastavi.

Krenulo se od istraživačkih problema: 1. utvrđivanje razlike u procjeni stupnja zadovoljenosti motiva za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju s obzirom na iskustvo učitelja u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, 2. utvrđivanje razlika u procjeni stupnja zadovoljenosti motiva za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju s obzirom na radni staž učitelja i 3. utvrđivanje razlika u procjeni stupnja zadovoljenosti motiva za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju s obzirom na rad učitelja u razrednoj odnosno predmetnoj nastavi.

Rezultati t-testova su pokazali da učitelje najviše razlikuje rad u predmetnoj odnosno razrednoj nastavi, zatim iskustvo u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, a najmanje ih razlikuje radni staž u školi.

Autorica Biasiol Babić (2008) je u svom radu pisala općenito o vrednovanju i ocjenjivanju učenik, a osvrnula se i na ocjenjivanje i vrednovanje učenika s teškoćama koji su integrirani u redovitu nastavu.

Ona ističe da je najvažnija stvar da se učenici i svi sudionici odgojno obrazovnog procesa pri praćenju, provjeravanju i ocjenjivanju osjećaju opušteno i ugodno, bez straha i neugodnosti. Bitno je također pružiti mogućnost svim učenicima pojedinačno da se izraze na način koji njima najviše odgovara (pismeno, usmeno, gestovno i sl.). Učitelji, profesori i stručni suradnici trebaju tijekom ispitivanja biti objektivni, profesionalni i korektni.

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

Kudek Miršević (2012) je provela istraživanje u kojem je cilj bio ispitati načine na koje učenici procjenjuju kompetencije učitelja/razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika. Istraživanje je provedeno u jednoj zagrebačkoj školi, a sudjelovalo je 514 učenika razredne i predmetne nastave.

Rezultati su pokazali da učenici razredne nastave i učenici predmetne nastave različito procjenjuju kompetencija razrednika za rješavanje problema u ponašanju učenika. Kompetencija učitelj/razrednika su bolje procijenili učenici razredne nastave.

Zrilić (2013) je u svome radu prikazala promjene kroz povijest prema učenicima s teškoćama u razvoju te su razrađeni neki odgovori učitelja i studenata učiteljskog fakulteta u sklopu istraživanja svog diplomskog rada. Iako je prošlo dosta vremena od početka inkluzivnog odgoja i obrazovanja, činjenica je da i dalje treba raditi na novim modelima školovanja i obrazovanja učitelja.

Učitelji koji su danas u praksi se još uvijek osjećaju nekompetentni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Studenti učiteljskog fakulteta se osjećaju kompetentniji zbog novih obaveznim i izbornih kolegija koji imaju na studiju.

Božac (2017) je u svrhu diplomskog rada provela istraživanje u kojem je cilj bio utvrditi znanje učitelja razredne nastave na području rada s djecom s ADHD-om. Istraživanje je provedeno anketiranjem učitelja na području Republike Hrvatske. U istraživanju je sudjelovalo 141 učitelj.

Rezultati su pokazali da većina učitelja posjeduje određena znanja o ADHD-u i prilagodbama u radu s učenicima koji imaju taj poremećaj. Isto tako, rezultati su pokazali da učitelji nisu dovoljno sigurni u svoje znanje i smatraju da im je potrebna dodatna edukacija za rad s učenicima s ADHD-om.

Goldin (2017) je provela istraživanje u kojem je cilj bio steći uvid u samoprocjene kompetencija učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno na istom uzorku od 141 učitelja u sedam osnovnih škola Istarske županije te putem online anketa. Podaci su prikupljeni anketiranjem učitelja razredne nastave.

Rezultati su pokazali da se samo 41,8 % ispitanika smatra dovoljno obrazovanim za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Većina učitelja smatra da im je potrebno daljnje obrazovanje za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju ali im se ne nudi dovoljno mogućnosti za ostvarivanje istog. Rezultati istraživanja su također pokazali da čak 90 % ispitanika želi koristiti didaktička sredstva i pomagala u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.

Kostović Vranješ i Ljubetić (2008) su provele istraživanje u kojem je cilj bio istražiti pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja. Istraživanje je provedeno anketiranjem na području Splitsko-dalmatinske županije na uzorku od 260 učitelja/ica.

Rezultati su pokazali da velika većina učitelja/ica ima doživljaj pedagoške kompetencije, no ima i onih koji se ne procjenjuju pedagoški kompetentnima. Razlog tome je osjećaj nesigurnosti, nepreuzimanja odgovornosti, „nedoživljavanja“ pogrešaka, svjesnosti o vlastitim pogreškama, teškoća u rješavanju disciplinskih problema i slično.

Bouillet (2011) je provela istraživanje na temelju procjene 93 odgajatelja i djece s posebnim potrebama u hrvatskim vrtićima. Istraživanjem je utvrđeno da su među kompetencijama odgajatelja vrlo važne suradnja s roditeljima, suradnja sa stručnim suradnicima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture, sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece.

Rezultati su pokazali da se odgajatelji međusobno razlikuju u velikoj mjeri. Razlikuju se u stupnju manifestiranja profesionalnih kompetencija za inkluzivnu

praksu. Utvrđeno je, također, da djeca s posebnim potrebama mogu, ali ne moraju imati teškoće u socijalizaciji. Autorica je u svom radu ponudila smjernice za unaprjeđivanje inkluzivne prakse u vrtićima.

Zagorec (2018) je u svom diplomskom radu pisala o kompetencijama učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U radu ističe kako je kompetentnost učitelja odlučujuća za zadovoljavanje potreba učenika te iskorištavanje njihovog potencijala. To opravdava učiteljevu sumnju na nespremnost i strah od neuspjeha.

U današnje vrijeme učitelji se ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama ili se tako ne osjećaju. Zagorec (2018) tvrdi da su potrebne brojne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu. Promjene uključuju i osiguravanje adekvatnog obrazovanja učitelja za rad s djecom s teškoćama, opremljenost škole te podizanje svijesti o važnosti integracije i inkluzije.

6. ZAKLJUČAK

Učenici s teškoćama u razvoju se mogu školovati u redovitim školama ili u posebnim ustanovama. To sve ovisi o vrsti i stupnju teškoće koju učenik ima. Učenici s lakšim teškoćama su smješteni u redovite razredne odjele. Redoviti program uz individualizirane postupke može se provoditi i u redovnoj školi, a posebnom razrednom odjelu ili ako imaju veće teškoće školuju se i u posebnim ustanovama.

Ponekad su u praksi, učitelji ti čija je uloga ključna u prepoznavanju teškoće u razvoju kod učenika. Moguće je da teškoće kod učenika nisu primijećene prije polaska u školu ili pak nisu ni postojale.

Često se učenici s teškoćama u razvoju ne osjećaju ugodno u školi jer nastava nije prilagođena njihovim sposobnostima. Rana intervencija ima vrlo pozitivan učinak na napredovanje učenika. Oni će biti uspješniji ako se izvođenje nastave čim prije prilagodi njihovim potrebama i mogućnostima.

Inkluzivno obrazovanje se odnosi na uvažavanje različitosti svakog djeteta te prilagođavanje odgoja i obrazovanja njegovim potrebama, mogućnostima, sposobnostima i interesima.

Dosadašnja istraživanja pokazala su da se učitelji još uvijek ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Većina učitelja smatra da su im potrebne dodatne edukacije i dodatna podrška u obrazovnom procesu.

Učiteljima rad s učenicima s teškoćama u razvoju predstavlja izazov. Oni inkluziju većinom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama u razvoju, a i za njihove vršnjake tipičnog razvoja.

Često na mišljenje učitelja o inkluziji utječe vrsta teškoće kod učenika. Učitelji, kao ono što ih "koči" izdvajaju nesigurnost, needuciranost, nespremnost i nemotiviranost za rad s takvim učenicima, različite vrste teškoća, mali broj stručnih suradnika i asistenata u nastavi, fizičke prepreke i uvjete u nastavnom procesu.

Provedena istraživanja također su pokazala da se studenti u većini slučajeva smatraju spremnijim za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a razlog tome jesu uvedeni novi kolegij koji se odnose na rad u tom području.

Oni učitelji koji imaju u razredu učenike s teškoćama i u pozitivnijem su okruženju, imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije imaju puno pozitivnije mišljenje o inkluziji i radu s takvim učenicima.

Na kraju se može zaključiti da učitelji imaju jako bitnu ulogu u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Oni s djetetom s teškoćama u razvoju provode najviše vremena u neposrednom radu i zato trebaju biti prije svega dobro informirani i upućeni o mogućim teškoćama u razvoju. Svoj rad trebaju prilagoditi sposobnostima i mogućnostima učenika, koristiti primjerene metode i oblike rada te surađivati sa stručnim suradnicima, drugim učiteljima i roditeljima. Ono što bi se svakom učitelju trebalo omogućiti je dodatno educiranje.

7. LITERATURA:

1. BIASIOL-BABIĆ, R. (2008) Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori* 4. str. 207-219.
2. BLAŽEVIĆ, I. (2015). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*. Br. 6/7. Str. 119-131. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/154590> [Pristupljeno: 20. srpnja 2018.]
3. BORIĆ, S., TOMIĆ, R. (2012) Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 7 [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/87847> [Pristupljeno: 24. rujna 2018.]
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 (2). Str. 323- 338. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116665> [Pristupljeno: 25. rujna 2018.]
6. BOUILLET, D., BUKVIĆ, Z. (2015) Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. [Online] Vol 51 (1). str. 9-23. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/141113> [Pristupljeno: 24. rujna 2018.]
7. BOUILLET, D., DOMOVIĆ, V., IVANČEVIĆ, S. (2017) Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Izvorni znanstveni rad*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/191745> [Pristupljeno: 23. rujna 2018.]
8. BOUILLET, D., KUDEK-MIROŠEVIĆ, J. (2015) Učenici s teškoćama i izazovi obrazovne prakse. *Croatian Journal of Education*. Vol.17 (2)/2015, Str. 11-26. [Online] Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=211292 [Pristupljeno: 23. rujna 2018.]

9. BOŽAC, K. (2017) *Educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om*. Diplomski rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli [Online] Dostupno na: <https://repositorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:1726/preview> [Pristupljeno: 28. rujna 2018.]
10. COOLEY, M. (2017) *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj
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. GOLDIN, N. (2017) *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli [Online] Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A1661> [Pristupljeno: 28. rujna 2018.]
13. GUBERINA-ABRAMOVIĆ, D. (2008) *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
14. 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.
15. IGRIĆ, LJ. (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.
16. IVANČIĆ, Đ., STANČIĆ, Z. (2015) Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi. U: Igrić, Lj. (ur.). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

17. KLJAJIĆ, I. (2006) Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju. *Metodički ogledi*. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/8968> [Pristupljeno: 29. rujna 2018]
18. KOSTOVIĆ VRANJEŠ, V., LJUBETIĆ, M. (2008) Pedagoška (ne)kompetencija učitelja/ica za učiteljski ulogu. *Odgojne znanosti*. Vol. 10 (1) Str. 209-230. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/28686> [Pristupljeno: 28. rujna 2018.]
19. KRAMPAČ-GRLJUŠIĆ, A. (2017) *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu*. Priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga
20. KRANJČEC-MLINARIĆ, J., ŽIC-RALIĆ, A. (2016) Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160178> [Pristupljeno: 26. rujna 2018.]
21. KUDEK MIROŠEVIĆ, J. (2012) Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. [Online] Vol. 20 (2) str. 47-58. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/98955> [Pristupljeno: 29. rujna 2018]
22. MALOGORSKI JURJEVIĆ, M. (2014) Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik* 64,4, str. 677-700. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/136115> [Pristupljeno: 25. rujna 2018.]
23. MUSTAČ, V., VICIĆ, M. (1996) *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*. Priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga
24. 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: 9. srpnja 2018.]
25. NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ A., JURKOVIĆ, D. (2017) Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Izvorni znanstveni članak*. [Online] Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/193668> [Pristupljeno: 26. rujna 2018]

26. PAVIČIĆ, D. (2014) Učitelj/učiteljica razredne nastave, nastava tjelesne i zdravstvene kulture i djeca s teškoćama u razvoju. *Stručni rad*. [Online] Dostupno na: https://www.hrks.hr/skole/23_ljetna_skola/396-402-Pavicic.pdf [Pristupljeno: 26. rujna 2018.]
27. POPOV, S. (2014) Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovitim školama. *Diplomski rad*. [Online] Dostupno na: <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1233> [Pristupljeno: 20. rujna 2018.]
28. *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: 20. kolovoza 2018.]
29. SEKUŠAK GALAŠEV, G., STANČIĆ, Z., IGRIĆ, Z. (2015) Škola za sve, razvrstavanje učenika i čimbenici učenja. U: Igrić, Lj. (ur.). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
30. ZAGOREC, A. (2018) *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. [Online] Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A508/datastream/PDF/view> [Pristupljeno: 01. listopada 2018.]
31. ZRILIĆ, S. (2013) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru.
32. ZRILIĆ, S., BRZOJA, K. (2013) Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina*. Vol. 8 (1) Str. 141- 153. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru [Online] Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285 [Pristupljeno: 30. rujna 2018.]
33. ZUCKERMAN, Z. (2016) *Summa pedagogica*. Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

34. WAGNER JAKAB, A., LISAK, N., CVITKOVIĆ, D. (2016) *Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
[Online] Dostupno na:
https://bib.irb.hr/datoteka/816958.Rad_Wagner_Jakab_Lisak_Cvitkovi_2016.pdf [Pristupljeno:26. rujna 2018.]

8. SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je „Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju“. Prvi dio rada odnosi se na teorijske pojmove. U tom se dijelu govori o učenicima s teškoćama u razvoju, o vrstama teškoća te njihovom odgoju i obrazovanju. U radu se govori, također, i o planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju te su navedeni redoviti i posebni planovi i programi za te učenike, koji se primjenjuju ovisno o vrsti i stupnju teškoće koju učenik ima.

Uloga učitelja je ključna u radu s djecom s teškoćama u razvoju, a ponekad i u prepoznavanju teškoća kod učenika. Dosadašnja istraživanja su pokazala da se učitelji još uvijek ne osjećaju dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Učitelji se osjećaju nesigurno, nespremno i nemotivirano, a kao ono što im najviše nedostaje, navode dodatnu edukaciju i stručnu podršku.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, uloga učitelja, kompetencije učitelja

9. SUMMARY

Theme of this master's thesis is "Teacher's role in working with children with special needs". First part of the thesis is about understanding the theory. In that part is spoken about students with development disabilities, about types of problems they have, and about their education and upbringing. It is also spoken about planning and programming of educational work with students with development disabilities and there are regular and special plans for these students, which are being used depending on the type and the degree of development disorder that the student has.

Teacher's role is key in work with children with development disabilities, and sometimes even in recognizing disabilities. Research so far showed that teachers still don't feel competent enough to work with children with development disabilities. Teachers feel insecure, unprepared and unmotivated, and the part that is missing the most is additional education and professional help.

Key words: children with development disabilities, teacher's role, teacher's competence