

Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Zagorec, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:502361>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**ANA ZAGOREC
DIPLOMSKI RAD**

**KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD
S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Petrinja, srpanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Petrinja)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ana Zagorec

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u
razvoju

MENTOR: Doc. dr. sc. Marina Đuranović

Petrinja, srpanj 2018.

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
1. UVOD	3
2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	5
2.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju?	5
2.2. Kratki povijesni pregled obrazovanja djece s teškoćama	7
2.3. Vrste teškoća u razvoju	12
2.3.1. Djeca s oštećenjem vida	12
2.3.2. Djeca s oštećenjem sluha	13
2.3.3. Djeca s poremećajem govora, jezika i glasa	15
2.3.4. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima	17
2.3.5. Djeca s poremećajem iz autističnog spektra	19
2.3.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima	20
2.3.7. Djeca s poremećajem ponašanja	21
2.3.8. Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost	22
2.3.9. Specifične teškoće učenja	23
3. KOMPETENCIJE UČITELJA	26
3.1. Biti učitelj-terminologija i pojam	26
3.2. Pregled stavova o učiteljima kroz povijest	27
3.3. Pokušaji definiranja termina <i>kompetencije učitelja</i>	29
3.4. Kompetencije suvremenih učitelja za rad s djecom s teškoćama	33
3.4.1. Prepreke za uspješan rad s djecom s teškoćama	37
3.4.2. Moguća rješenja za uspješan rad	40
4. ŠKOLOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U	43
4.1. Integracija	45
4.2. Inkluzija	48
4.3. Učitelj pred integracijom i inkluzijom	49
5. ZAKLJUČAK	53
LITERATURA	54

SAŽETAK

Tijekom povijesti odnos prema djeci s teškoćama prošao je kroz brojne faze - počevši od brutalnog pristupa i izravne diskriminacije, preko samilosnog pristupa, do konačnog uključivanja u društvo i priznavanjem prava na obrazovanje. Uz promjene u pogledu društva na djecu s teškoćama, mijenjala se i politika odgojno-obrazovnog sustava i uloga školstva u prihvaćanju takve djece. Današnji odgojno-obrazovni programi funkcioniraju po načelima integracije i inkluzije koje više nego ikada prije naglašavaju važnost uključivanja djece s teškoćama u redovne oblike nastave i zadovoljenje njihovih potreba.

U skladu sa suvremenim pristupom integracije i inkluzije, promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, osim u programima, obuhvaćaju promjene svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa: učitelja, učenika, stručnjaka i roditelja.

Broj djece s teškoćama raste svakog dana i učitelji se svakodnevno susreću s njima. Kompetentnost učitelja za rad s njima odlučujuća je za zadovoljavanje njihovih potreba i iskorištavanje njihovog potencijala stoga je potpuno razumljivo ako učitelji iskazuju sumnju na nespremnost i strah od neuspjeha. Današnji učitelji nisu dovoljno kompetentni za rad s djecom s teškoćama ili se ne osjećaju tako. Potrebne su brojne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, koje uključuju i osiguranje adekvatnog obrazovanja učitelja za rad s djecom s teškoćama, opremljenost škole, podizanje svijesti o važnosti integracije i inkluzije te uloge učitelja u pripremi djeteta za život.

Ključne riječi: integracija, inkluzija, kompetencije učitelja, odgojno-obrazovni sustav, teškoće u razvoju, učenici.

SUMMARY

In history, the relationship with children with disabilities has gone through many phases- starting with brutal approach and direct discrimination, through compassionate access, to final incorporation into society and the recognition of the right to education. Along with changes in society for children with disabilities, the policy of the educational system and the role of education in accepting such children was also changed. Today's educational programs work on the principles of integration and inclusion that more than ever emphasize the importance of involving children with disabilities in regular forms of teaching and satisfying their needs.

According to the contemporary approach of integration and inclusion, the changes in the educational system, apart from the programs, include the changes of all participants in the educational process: teachers, students, experts and parents.

The number of children with disabilities increases every day and teachers are encountered on a daily basis. The teacher's competence to work with them is decisive for satisfying their needs and exploiting their potential therefore it is perfectly understandable if teachers express their suspicion of unpreparedness and fear of failure. Current teachers are not competent enough to work with children with disabilities or they do not feel that way. There are many changes needed in the educational system, including the provision of adequate teacher education for working with children with disabilities, school equipment, raising awareness of the importance of integration and inclusion, and the role of the teacher in preparing the child for life.

Key words: disabilities, educational system, integration, inclusion, students, teacher competences.

1. UVOD

Temelj odgojno-obrazovnog sustava je pravo na školovanje sve djece. To pravo vrijedi i za djecu s teškoćama u razvoju. Kroz povijest, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj, postupanje prema djeci s teškoćama u razvoju prošlo je brojne faze - počevši od izravne diskriminacije pa sve do današnjih sustava koji pokušavaju smanjiti rizik isključenosti djece s teškoćama u društvu.

S obzirom na današnji sustav integracije i inkluzije, pitanje adekvatnog obrazovanja te djece i zabrinutost o njihovom obrazovanju raste sve više. Uključivanje djece s teškoćama u redovne škole od velikog je značaja za postizanje ciljeva njihove uključenosti u društvo te iskorištavanje njihovog potencijala. Uz njihov uspjeh u odgoju i obrazovanju te osposobljavanje za sve životne situacije, neraskidivo se veže uloga učitelja. Učitelji se u obrazovnoj integraciji i inkluziji svakodnevno suočavaju s brojnim izazovima koje ti sustavi donose. Nerijetko se iskaže nedovoljna pripremljenost učitelja za rad s djecom s teškoćama koja je posljedica nespremnosti sustava na inkluzivni odgoj koji, kao takav, mora osigurati učiteljima adekvatnu obuku.

Gledajući na globalnoj razini i u Republici Hrvatskoj, broj djece s posebnim potrebama raste, bilo da se radi o darovitoj djeci ili djeci s teškoćama u razvoju. U zapadnim se zemljama predodžba o broju djece s posebnim potrebama znatno promijenila u odnosu na onu iz prve polovice 20. st. Naime, promjene u shvaćanjima pojedinih vrsta smetnji dovele su do drukčijeg načina razvrstavanja djece prema pojedinim kategorijama. Tako se, primjerice, mnoga djeca koja bi ranije bila svrstana u kategoriju blage intelektualne zaostalosti, sada prepoznaju kao učenici s posebnim teškoćama u učenju. Kada je riječ o tjelesnoj invalidnosti i senzornim smetnjama, danas se evidentira veći broj višestrukih smetnji, a smanjuje se broj tjelesno invalidnih osoba (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003).

Imajući u vidu kompleksnost teškoća koje prate djecu, u odgojno-obrazovnom sustavu potrebno je osigurati raznovrsnost stručnog osoblja i njihovih kompetencija. Za pravilnu pripremu i stjecanje kompetencija učitelja za rad s djecom s teškoćama potrebno je razvijanje vještina, iskustva i samopouzdanja. Novi programi izobrazbe

učitelja preporučaju stjecanje kompetencija i iskustva u radu s djecom s teškoćama tijekom cijele učiteljske karijere. Programi podrazumijevaju uravnoteženo teorijsko i praktično usvajanje znanja što u današnjim obrazovanjima učitelja nije dovoljno uvedeno.

Učitelji kompetentni za rad s djecom s teškoćama, ne samo da će ih pripremiti za svakodnevne živote situacije, već mogu doprinijeti i uspješnoj socijalizaciji i integraciji u razredu i društvu, dodatno ohrabriti učenike da nadmaše svoje teškoće i prepreke te postignu svoj najviši potencijal.

2. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

2.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju?

Svako dijete ima jedinstven potencijal kojeg treba razvijati i usmjeravati prema najboljim ostvarenjima. Djeca s teškoćama su, kao i ostala djeca, budućnost svijeta. Kroz odgoj i obrazovanje, oni stječu kompetencije za obavljanje poslova i uključivanje u sve oblike svakidašnjeg života. Razlika između njih i ostale djece je u tome što se djeca s teškoćama, zbog svojih nemogućnosti, ne mogu uključiti u sve oblike svakidašnjeg života ili im je to otežano te oni zahtijevaju veću pomoć i podršku društva. Za razvoj potencijala svakog djeteta potrebno je pružiti optimalni program koji je prikladan za djetetov individualni profil. Međutim, kako škole zbog materijalnih i organizacijskih ograničenja ne mogu udovoljiti tom zahtjevu, učenici se svrstavaju, najčešće prema dobi, u skupine koje dobivaju istu vrstu poduke, što je s obzirom na društvene mogućnosti i najekonomičnije. Takav je pristup razmjerno prihvatljiv za većinu učenika, ali ipak se određen broj djece ne može lako uklopiti u taj sustav (Vizek Vidović i sur., 2003).

Vezano za djecu s teškoćama u razvoju nije upitno samo odgovarajuće obrazovanje, već i što se zapravo događa s njima te koji su njihovi potencijali. Koliko znamo o djeci s teškoćama i kako im možemo pomoći da pravilno iskoriste svoj potencijal?

Djeca s teškoćama postoje svuda. Teškoće podrazumijevaju odgođen ili otežan razvoj motoričkih, percepcijskih, kognitivnih, jezičnih, komunikacijskih i/ili socijalnih vještina.

Djeca s teškoćama su djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima, poremećajima govora, glasa i jezika, autistična, slijepa i slabovidna djeca te djeca s motoričkim i kroničnim bolestima, smetnjama u ponašanju, s poremećajima pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2011).

Prema Bouillet (2010) djeca s teškoćama u razvoju su ona djeca koja pokazuju određena odstupanja u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja i razvoja te im je zbog toga neophodna dodatna potpora okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja i slično. Bez navedene potpore njihovo zdravlje i razvoj bit će u potpunosti oštećeni ili pogoršani. Da bi im se osigurala primjerena potreba i pomoć, potrebno je dati pravilnu dijagnozu te poseban odgojno-obrazovni program.

Išpanović Radojković (2007, prema Bouillet, 2010) navodi da su to djeca koja manifestiraju teškoće u razvoju i vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno njihovo će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore. Primjeren program i dodatna potpora za napredovanje djece s teškoćama često je pitanje današnjeg odgojno-obrazovnog sustava.

Zbog nedostatka informiranosti, često se izjednačuju pojmovi djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama, što je pogrešno jer sve posebne potrebe nisu uvjetovane teškoćama. Termin *djece s posebnim potrebama* uključuje i darovitu djecu, a ne samo onu s teškoćama. Prema Zrilić (2011) darovita djeca su djeca kod kojih se zbog njihovih iznimnih sposobnosti mogu očekivati visoka postignuća, a identificirali su ih stručnjaci.

U radu s darovitom djecom potrebni su posebni obrazovni programi. Ona su, kao i djeca s teškoćama, često izložena ili prevelikim ili preniskim očekivanjima okoline što kod njih stvara osjećaj bespomoćnosti, a nerijetko su izolirana i neshvaćena. Nevažno o kojoj je vrsti posebne potrebe riječ, teškoća ili darovitost, učitelji i odgajatelji imaju ključnu ulogu u identificiranju potrebe te prepoznavanju djetetovih osobina na kognitivnom i socio-emosivnom planu. Potrebno je organizirati i primjenjivati programe prema prednostima i nedostacima koje su uvjetovane njihovim potrebama, odnosno teškoćom.

2.2. Kratki povijesni pregled obrazovanja djece s teškoćama

Odnos prema djeci s teškoćama, posebice njihovu obrazovanju, mijenjao se kroz povijest, a ovisio je o brojnim faktorima: političkim, socijalnim, kulturnim, ekonomskim ili bilo kojim drugim uvjetima u kojem se određeno društvo našlo. Segregacijska praksa, koja se bavi razdvajanjem ljudi na osnovi različitih kriterija, koji se u pravilu kose s načelima ljudskih prava i sloboda te filozofija prošlosti u Americi i Europi imale su odlučujući utjecaj na položaj djece s teškoćama, odnos škole i društva u cjelini (Zrilić i Brzoja, 2013).

Odgov je star koliko i čovjek, premda je u najranijem periodu bio potpuno ili djelomično neosvijestjen. U prvobitnoj zajednici vrijednost pojedinca cijenila se prema njegovom doprinosu u pribavljanju hrane, zaštiti od nepogoda i obrani od neprijatelja. Djeca s teškoćama u razvoju smatrana su beskorisnima i kao neproduktivnom članovi društvene zajednice uskraćivano im je pravo na život, uglavnom zbog toga da ne bi pala na teret plemenskoj zajednici ili da se ne bi izazvala zlovolja bogova (Bosanac, 1968, prema Sunko, 2016).

Odnos prema djeci s teškoćama razlikovao prema kulturi zajednice; u Sparti su djecu s teškoćama najčešće ostavljali na planini Tajget, a atenska djeca ostavljana su pored puteva ili u šumi. U rimskoj državi roditelji su dijete puštali niz rijeku Tibet u košari od pruća. Djeca Hebreja prodavana su kao roblje. O položaju djece s teškoćama u Staroj Kini i Indiji zasad nema pouzdanih podataka, ali se u Kini smatralo da slijepi imaju razvijeno pamćenje i mišljenje (Zrilić i Brzoja, 2013).

Tek se u 8. st. u arapskim državama po prvi puta grade prve ustanove za djecu s teškoćama stoga se, nakon arapskih osvajanja u dijelovima Europe, širi novi i zamjenjuje stari tretman prema njima koji je do sad bio provođen prema antičkom modelu. Jedna od prvih ustanova za osobe s intelektualnim teškoćama (umobolnice), građene su u Bagdadu, Fezu i Kairu u 8. stoljeću, te u Damasku i Aleppu u 13. stoljeću. Arapska osvajanja Francuske i Španjolske imala su velikog utjecaja na promjene u

europskoj medicini i filozofiji, koja su do tada bila utemeljene na antičkoj tradiciji (Sunko, 2016).

U srednjem vijeku teškoće su povezivali s opsjednutošću tih osoba zlim duhom. U 11. i 12. stoljeću utemeljuju se institucije koje osiguravaju stalnu brigu i pomoć bolesnima, starima i osobama s teškoćama. Netolerantan stav se postupno transformira u tolerantan stav temeljen na ideologiji kršćanstva koja zagovara samilost prema slabima i nemoćnima. U doba reformacije tolerantan je stav djelomično narušen demonološkim stavom, osobito u odnosu na osobe s intelektualnim teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013).

Za vrijeme humanizma i renesanse u središtu razmatranja pojavljuje se čovjek i njegove potrebe. Razvijaju se pozitivni stavovi prema djeci s teškoćama, pišu se mnogi radovi na temu njihovih teškoća te se raspravlja o podjeli djece prema mentalnoj razvijenosti. Jan Anus Komenski, poznati češki pedagog, klasificira mentalnu razvijenost na oštromnu, tupu, mlitavu i lijenu. Društvo se razvija sve brže, a time i pogledi na odgoj i utjecaj medicine na život ljudi što doprinosi raznim pokušajima saniranja teškoće. Prva teškoća koju su pokušavali liječiti je gluhonijemost (Sunko, 2016).

Tek u 17. i 18. stoljeću. javlja se i ideja školovanja djece s teškoćama (Zrilić, 2015). Djeca i odrasli s teškoćama sve su više uključivani u društvo i obrazovni sustav. U racionalizmu i prosvjetiteljstvu, djeci i odraslima s teškoćama pružana je moralna i indirektna podrška, a diljem Europe organiziraju se prve posebne škole u kojima su sudjelovala samo djeca s teškoćama (Sunko 2016).

U 19.st. počinju sazrijevati ideje o jednakosti među ljudima te jača moralna svijest i uvjerenje da je djeci s teškoćama potrebno omogućiti obrazovanje i osposobiti ih za život. To je razdoblje industrijskog razvoja i prepuno znanstvenih otkrića pa se po prvi puta uspješno liječe do tad neizlječive bolesti. Ljudi sve više sele u gradove i djeca dolaze u doticaj s medicinskom skrbi što rezultira ublažavanjem teškoća i stjecanjem više informacija i znanja o njima. Neki od većih uspjeha 19. st. su pojava logopedije, daktilologije te Brailleovog pisma (Sunko, 2016).

30-ih godina 19. st., u SAD-u se osnivaju prve škole za slijepe i gluhe osobe. Za rad s djecom s teškoćama korištene su metode slavnog francuskog liječnika Jeana-Marca

Itarda poznatog zbog slučaja dječaka Victora iz Aveyorna koji je odrastao u šumi među životinjama. Premda Itard u konačnici i nije bio zadovoljan rezultatima rada, stručna prezentacija Itardovog rada otvorila je nove vidike u odgoju obrazovanju i rehabilitaciji djece s posebnim potrebama. U zadnjoj dekadi 19. stoljeća sve više se osnivaju škole unutar internata i ustanove zatvorenog tipa - zavodi. Shodno filozofskim pravcima, medicinskim i biološkim otkrićima dolazi i do različitih pristupa učenju i poučavanju djece s posebnim potrebama i rehabilitaciji odraslih osoba s invaliditetom. Marija Montesori je 1887. godine otvorila školu za djecu s intelektualnim teškoćama. Iako je bila liječnica, Marija Montesori je bila zagovornica pedagoške podloge u rehabilitaciji djece s teškoćama. Zagovarala je upotrebu mnogobrojnih didaktičkih materijala, koja potiču djecu na samorazvoj i samoaktivnosti (Vicić, 1996, prema Sunko, 2016). Krajem 19. stoljeća osobe s invaliditetom postaju jednake pred zakonom što je temelj građanske emancipacije i stječu pravo na organizirani (posebni) odgoj i obrazovanje (Sunko, 2016).

Promjene u odnosu prema odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju u 20. st. uzrokovala je industrijska revolucija te je razvoj industrijske proizvodnje otvorio veće mogućnosti za prihvata invalida na tržištu radne snage, čime su stvorene pretpostavke za njihovo sustavnije školovanje, radno osposobljavanje i zapošljavanje. Škola je imala teorijsku utemeljenost na Waldorfskim pedagoškim principima duhovne znanosti koja uključuje svu djecu, bez obzira na određene razvojne ili bilo koje druge poteškoće kod djece. U Waldorfskim školama i vrtićima plan za svu djecu bio je utemeljen na jednakost, samo su se tehnike rada prilagođavale djeci u duhu prirodne izvornosti (Sunko, 2016).

U vremenu između dva svjetska rata dolazi do naglog porasta „suviše populacije“ i gubitka interesa za školovanje djece s teškoćama u razvoju i njihovog osposobljavanja za rad. Na njih se gleda kao na populaciju koja ugrožava društvo te je u porastu potenciranje negativnih stavova prema njima. Tadašnje društvo nastojalo se „zaštititi od opasnosti suviše populacije“ izdvajanjem tih osoba u zasebne institucije, njihovim steriliziranjem i dokidanjem mogućnosti njihovog školovanja, osposobljavanja za rad i osnivanja i sudjelovanja u obitelji. Pravosuđe tog vremena bilo je izrazito

rigidno i korumpirano. Uspješnost institucionalizacije mjerilo se što većim brojem zatvorenih (institucionaliziranih) osoba (Sunko, 2016).

Stoga, ne čudi da se odnos prema djeci i osobama s teškoćama unazadio i pogoršao. Osobe su osuđivane za različite odgojne, zdravstvene i socijalne probleme te su prezentirane kao najveća prijetnja društvu. Osobe s invaliditetom, a posebno djeca s teškoćama u razvoju zaključavani su u podrumima i tavanima obiteljskih kuća, skrivani po šupama i štalama obiteljskih imanja, kako ne bi bili izloženi pogledima javnost. Društvena zabrinutost za genetsko nasljeđe i ovisnost osoba s teškoćama o drugim ljudima u zajednici bile su glavni argumenti za doživotnu institucionalizaciju, prisilnu sterilizaciju i ubijanje djece i odraslih izgladnjivanje ili medicinskim i biokemijskim postupcima (najviše 30-ih godina u Njemačkoj) (Sunko, 2016).

Od 50-ih godina 20. stoljeća počinje se mijenjati stav društva prema osobama s teškoćama u razvijenim državama svijeta. Koncept normalizacije, solidarnost, izjednačavanje mogućnosti, inkluzija i integracija - novi su principi prihvaćanja djece i osoba s teškoćama. Prema Organizaciji za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) postoje četiri modela odnosa prema djeci i osobama s teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013):

- U *medicinskom modelu* koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća, dijete i osoba s teškoćom tretira se kao problem. U središtu pozornosti bio je "nedostatak" (teškoća), a ne dijete ili osoba. Cilj rehabilitacije je da se dijete ili osoba promijeni, kako bi se mogli uklopiti u okolinu, zbog čega društvo poduzima mjere kojima se osnivaju specijalne službe i postupci i kojima se nastoje ublažiti ili otkloniti posljedice teškoće. Ako to nije moguće postići, tada se takva osoba izdvaja iz obitelji te isključuje iz lokalne zajednice i društva u ustanove na marginama zajednice.

- *Model deficita* (70-ih i 80-ih godina) naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja "posebnih potreba" osoba s teškoćama. Pojavljuje se pokret integracije koji je uglavnom usmjeren na uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su

vremenski ograničene i kontrolirane od djece bez teškoća u razvoju. No, na taj način ne dolazi do istinskog uključivanja i prihvaćanja.

- *Socijalni model* je suvremeni pristup. Polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima. Naime, oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, međutim to oštećenje ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. To znači da nije teškoća ono što ih isključuje iz društva, već su to predrasude, neznanje i strahovi koji prevladavaju u društvu. U okviru socijalnog modela javlja se *filozofija inkluzije* koja naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava.

Promjene su nastale i u samom terminološkom određenju učenika s teškoćama, pa se u znanstvenoj i stručnoj literaturi više ne koriste termini poput: abnormalnost, anomalnost, defektnost, suficijentnost, ometenost u razvoju, psihofizična oštećenja, invalidnost, hendikep, zaostalost i sl. Termin *teškoće u razvoju* podrazumijeva djecu s teškoćama u mentalnom, motornom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju. Isto tako, treba naglasiti kako se kroz povijest podrazumijevalo da su osobe i djeca s teškoćama one koje imaju mentalni ili tjelesni deficit te oštećenje sluha ili vida. Danas su definirani i brojni drugi poremećaji koji zahtijevaju uvažavanje i poseban pristup u odgojno-obrazovnom kontekstu. Teškoće uključuju hiperaktivnost s poremećajem pažnje i impulzivnošću, disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju, poremećaje iz autističnog spektra, gdje je osim mentalnog deficita naglasak i na socijalnoj (ne)prilagodljivosti, brojne poremećaje u ponašanju te poremećaje uvjetovane teškoćama iz obiteljskog okruženja (zanemarenost, zapuštenost, zlostavljanje). (Zrilić i Brzoja, 2013)

2.3. Vrste teškoća u razvoju

Zrilić (2011) navodi podjelu teškoća na sljedeći način: oštećenje vida i sluha, poremećaji govora, jezika i glasa, snižene intelektualne sposobnosti, autizam, motorički poremećaji i kronične bolesti, poremećaj pažnje uz hiperaktivnost te specifične teškoće učenja. Prema Zakonu o osnovnom školstvu, svako dijete s nekom od navedenih teškoćama bez dodatnih oštećenja ima pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim osnovnim školama Republike Hrvatske. Učenike s većim teškoćama u razvoju, koji ne mogu pohađati redovito školovanje, upućuje se u posebne odgojno-obrazovne ustanove. U posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama rješavaju se odgojno-obrazovne, zdravstvene, rehabilitacijske, socijalne i druge potrebe učenika.

2.3.1. Djeca s oštećenjem vida

"Jedina stvar gora od sljepoće je imati vid, ali ne i viziju."

Helen Keller

Među učenicima sa smetnjama vida razlikujemo: slijepu - osoba koja ne razlikuje svijetlo od tame i slabovidnu - osoba koja na boljem oku uz najbolju moguću korekciju ima ostatak vida 10-40% (Zrilić, 2011).

Zovko (1999, prema Zrilić 2011) navodi najčešće simptome koji mogu ukazati na smetnje vida: često trljanje očiju, guranje glave naprijed, držanje knjige predaleko ili preblizu očiju, zatvaranje ili pokrivanje jednog oka, škiljenje, razdražljivost i plač pri upotrebi vida, napetost tijela, konstantno treptanje i drugo.

Prema Zakonu o osnovnom školstvu, svako dijete s teškoćama vida bez dodatnih oštećenja ima pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim osnovnim školama Republike Hrvatske. Kriteriji koji moraju biti prethodno usvojeni su: povoljno raspoloženje učitelja u razredu u koji se učenik uključuje, osigurana stalna stručna suradnja učitelja

defektologa, osigurano znanje učitelja razredne nastave o temeljnim informacijama o teškoći djeteta i svladavanju Brailleova pisma, osigurana suradnja s roditeljima te prijevoz i pratnja od kuće do škole, predviđeno vrijeme za individualni rad te osigurani sadržaj i sredstva, osigurano vrijeme i sadržaj za vježbanje preostalog vida (kod slabovidne djece) te osigurana oprema prilagođena slijepim učenicima (Zovko, 1984).

Integrirani učenici s oštećenjem vida ili slijepi ne zaostaju u intelektualnome razvoju s vršnjacima koji vide i svladavaju redoviti nastavni plan i program predviđen za pojedini razred. Osnovni cilj integracije u ovom slučaju je socijalizacija slijepog ili slabovidnog učenika. Uloga učitelja je razvijati pozitivna iskustva učenika u odnosu s drugom djecom što može ukinuti negativne emocije prema vlastitoj teškoći i doprinijeti samopouzdanju (Zrilić, 2011).

2.3.2. Djeca s oštećenjem sluha

*"Gluhoća nije suprotnost sluha, ona je tišina puna zvukova."
Mark Medhoff*

Prema stupnju razvoja glasovnog govora, u kojem je nastao gubitak sluha, gluhoća se razvrstava na gubitak sluha bez usvojene i s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja. Nagluhošću se smatra oštećenje sluha od 25 do 80 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i kada je govor djelomično ili gotovo potpuno razvijen (Mustać i Vicić, 1996).

Uzroci koji mogu dovesti do oštećenja sluha mogu biti razne bolesti i stanja (rubeola majke, virusna oboljenja i infekcije, porođajne traume, uzimanje lijekova bez kontrole liječnika, prometne nesreće i sl.), a vrijeme nastanka oštećenja sluha dijeli se na: prelingvalno, perilingvalno i postlingvalno. Potrebno je uzeti u obzir činjenicu je li oštećenje nastupilo u dojenačkoj dobi ili razdoblju intenzivnoga usvajanja govora (do druge/treće godine života) ili je dijete usvojilo govor i jezik prije nastupa oštećenja sluha. Po svojim je posljedicama prelingvalna gluhoća vrlo ozbiljno senzorno oštećenje

koje utječe na cjelokupan razvoj i psihosocijalno sazrijevanje osobe, na komunikaciju, emocionalni i socijalni razvoj te na obrazovna postignuća djeteta (Zrilić, 2011).

Stupanj govornog razvoja je presuđujući pri uključivanju u redovnu školu. Učenik bi trebao moći uspješno komunicirati i pratiti nastavu bez većih teškoća. Zbog poteškoća u razumijevanju mnogih izraza, apstrakcija, činjenica i generalizacija, učenik oštećena sluha mora uložiti dodatne napore da bi, vlastitim ustrajnim radom, uz pomoć odgovarajućih stručnjaka, razumio i primijenio obrađene nastavne sadržaje. U radu s djecom oštećena sluha, preporuča se da učenik sjedi u prvim redovima klupa, kako bi uz pomoć individualnog slušnog aparata ostvarivao uspješnu komunikaciju s učiteljem. Takav položaj omogućivao bi mu primanje podataka slušnim i vidnim putem (Mustać i Vicić, 1996).

Neke od karakteristika djeteta s oštećenim sluhom (Zrilić, 2011):

- previsok glas ili govor bez intonacije,
- naginjanje prema izvoru zvuka,
- slab izgovor riječi, pora spoznajni procesi,
- netočno čuje riječi (često zapitkuje, traži ponavljanje),
- povlačenje iz društva, česta depresivna stanja, osjećaj manje vrijednosti ili pojava egocentričnosti, grubosti i agresije,
- u likovnome i radnome odgoju mogu biti ispred razine vršnjaka.

Zamijeti li učitelj prisutnost tih znakova, učenika valja odmah uputiti na stručni pregled sluha. U radu s djecom oštećena sluha, učiteljima se preporuča da takvi učenici sjede u prednjem dijelu razreda. Učitelji trebaju davati upute za rad tako da licem budu okrenuti razredu nastojeći govoriti u kraćim rečenicama i svoj govor pratiti prikladnim neverbalnim znakovima. Ako je potrebno, učitelj treba ponoviti najvažnije dijelove gradiva i kad je god moguće valja govoriti na razini učenikovih očiju (Vizek Vidović i sur., 2003).

2.3.3. Djeca s poremećajem govora, jezika i glasa

Komunikacijski poremećaji su jedni od najčešćih razvojnih problema među učenicima nižih razreda osnovne škole. Sposobnost komuniciranja ima važnu ulogu u razvoju, učenju i socijalizaciji. Učenici koji imaju komunikacijski poremećaj imaju povećani rizik zaostajanja u mnogim područjima u školi. Često imaju i dodatne teškoće u učenju, najčešće teškoće u čitanju, te razvijen osjećan nesigurnosti zbog jezičnih ograničenja što uzrokuje teže sklapanje prijateljstava. Negativne reakcije vršnjaka (uključujući zadirkivanje) na njihove teškoće mogu također naštetiti socijalnom razvoju učenika. Na sreću, većina djece uspije svladati prepreke i u potpunosti razviti jezične vještine (Cooley, 2017).

Komunikacijske poremećaje dijelimo na poremećaje u *govoru, jeziku i glasu*.

GOVOR je zvučna realizacija jezika koja se usvaja od najranije dječje dobi. Sposobnost govorenja je urođena sposobnost (uz preduvjet neoštećenih govornih organa i urednoga mentalnoga zdravlja) s ciljem prenošenja poruke odnosno komunikacije. Dakle, riječ je o psihofizičkome procesu, jednoj od najsloženijih čovjekovih intelektualnih aktivnosti, koji služi kao sredstvo sporazumijevanja uz pomoć artikuliranih glasova, povezanih u riječi, rečenice ili tekst (Pavličević-Franić, 2005).

Prema Zrilić (2011) govor je proces izvođenja glasova i glasovnih sinteza simboličke vrijednosti putem govornih organa. Slušanje i govor su neraskidivo povezani i ako dijete neki glas "ne čuje" dobro, ono ga neće ni pravilno izgovarati, ni pravilno pročitati, ni pravilno napisati te razumljivost govora može biti narušena. Poremećaje ili smetnje govora razvrstavamo na: *artikulacijske poremećaje i poremećaje fluentnosti (mucanje i brzopletost)*.

Djeca koja imaju artikulacijski poremećaj zamjenjuju, izostavljaju ili neispravno izgovaraju glasove. Takva djeca često izostavljaju suglasnike na početku riječi (opta umjesto lopta), na kraju riječi (vla umjesto vlak), izostavljaju glasove na mjestima gdje bi se trebali pojavljivati (kevet umjesto krevet), zamjenjuju točan glas netočnim (pist umjesto prst), imaju iskrivljeni izgovor nekog glasa (špava umjesto spava) te govore

nerazumljivim apstraktnim govorom kojeg razumiju samo osobe koje provode puno vremena s djetetom. Primjer: "Me i ku." (Medo ide u kuću.) (Cooley, 2017).

Mucanje je najsloženiji i najdugotrajniji poremećaj govora u kojem je normalan tijek govora prekinut čestim ponavljanjem ili produljivanjem govornih zvukova, slogova riječi. Uzroci pojave mucanja su: djetetova nasljedna sklonost prema mucanju (1/3 osoba koje mucaju imaju u obitelji osobu s istim poremećajem), nedovoljan razvijenost osjećaja za tempo i ritam, neurotizam roditelja (svakodnevni stres u obitelji), psihička stabilnost djeteta (noni strahovi, povećana nadražljivost), opća zdravstvena slabost, dobna osjetljivost govornih funkcija, psihološki uzroci (jake negativne emocije, disfunkcionalna obitelj) socijalni uzroci (nepravilan govorni uzor), fiziološki (fizička bolest koja djeluje na govorni sustav) (Posokhova, 1999, prema Zrilić, 2011).

U radu s djecom koja mucaju važno je naglasiti (Zrilić, 2011):

1. Mucanje nikada ne ispravljati, ne rugati se djetetu, ne oponašati ga i ne dozvoliti drugima da to čine.
2. Pravilnim govornim modelom, smirenim, tišim i sporijim (laganijim) tempom obraćati se djetetu.
3. Ne inzistirati da dijete govori ukoliko ono to ne želi u nekoj situaciji i preferirati pismene ispita znanja.
4. Pružiti djetetu strukturu i određeni redoslijed obavljanja zadataka.
5. Uputiti dijete logopedu radi terapije ili savjeta i postupati u školi po uputama logopeda.

Brzopletost je, uz mucanje, poremećaj fluentnosti govora. Simptomi su slični mucanju. Dijete je često neosviješteno o vlastitome poremećaju, ima kratak raspon pažnje, teškoće u percepciji artikulaciji i oblikovanju govora. U školi su to djeca koja brbljaju, dižu se iz klupe, ne slušaju što im se govori, zaboravljaju zadaće, knjige i sl. Kod brzopletosti treba pružiti djetetu strukturu i određeni redoslijed obavljanja zadatka te ga uputiti logopedu radi terapije ili savjeta, a u vrtiću i školi postupati po uputama logopeda (Zrilić, 2011).

Pod poremećajima **GLASA** podrazumijevamo odsutnost ili odstupanje u foniranju, odnosno zvučnosti govora (Posokhova, 1999 prema Zrilić, 2011).

Karakterizirani su neprimjerenom visinom glasa (suviše visok, suviše nizak, bez promjene ili prekidan uzdasima), neprimjerenom kvalitetom glasa (hrapav- škripav, promukao, šuman ili nazalan), neprimjerenom glasnoćom, rezonancijom ili trajanjem (Zrilić, 2011).

JEZIK je sustav artikuliranih glasovnih oblika - fonema koji se povezuju u riječ. Jezične teškoće očituju se učenikovim siromašnim rječnikom, oskudnim rečenicama, neadekvatnom gramatičkom razinom, teškoćama u memorijskoj funkciji, nerazumijevanju ili djelomičnom razumijevanju i drugo. Uzroci jezičnih teškoća mogu biti različiti, od gubitka sluha, senzornih i motoričkih čimbenika, sve do utjecaja okoline (Zrilić, 2011).

U radu s djecom s govornim smetnjama preporuča se suradnja s logopedima i ostalim stručnjacima. Potrebno je vođenje bilješki o djetetovom napretku, briga o djetetovim redovitim odlascima na govorne i jezične vježbe, poticanje izražavanja na druge načine (pismeno, slikom ili pokretom) te usmjerenost na proširenje djetetova rječnika i poticanje stvaranja novih pojmova. (Vizek Vidović i sur., 2003)

2.3.4. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima

*"Počnite raditi ono što je potrebno, zatim učinite ono što je moguće
i iznenada ćete činiti ono nemoguće."*

-Sv. Franjo Asiški

Prema Vizek Vidović i suradnicima (2003) danas se za utvrđivanje mentalne zaostalosti koriste višestruki kriteriji. To su nizak rezultat na testu inteligencije, niski rezultati na ostalim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u više raznih područja socijalne prilagodbe. Prema uspjehu na testovima inteligencije, mentalna zaostalost svrstava se u četiri kategorije:

- Laka mentalna retardacija (kvocijent inteligencije 55-70)
- Umjerena mentalna retardacija (kvocijent inteligencije 40-55)

- Teža mentalna retardacija (kvocijent inteligencije 20-40)
- Teška mentalna retardacija (kvocijent inteligencije ispod 20)

Učenici s *lakom mentalnom retardacijom* školuju se u integriranim redovnim razrednim odjelima i uključuju se u pojedine oblike redovitoga, prilagođenoga ili posebnog obrazovanja. Po prilagođenome programu svladavaju nastavne sadržaje hrvatskoga jezika, matematike i prirode i društva, a nastavne sadržaje likovne, glazbene i tjelesne kulture svladavaju po uglavnom po redovitome programu. Učenici s *umjerenom mentalnom retardacijom* usvajaju vještine i ponašanja nužna za svakodnevni život, osposobljavaju se za rad u zaštićenim uvjetima i potrebna je pomoć u brizi za njih u odrasloj dobi. Učenici s *težom mentalnom retardacijom* uspijevaju svladati komunikaciju, ali trebaju pomoć i podršku tijekom cijelog života, za razliku od učenika s *teškom mentalnom retardacijom* koji su ovisni o pomoći i vođenju drugih (Zrilić, 2011).

Uzroci ove teškoće su raznovrsni. Zrilić (2011) ih dijeli na prenatalne (kromosomske aberacije, mutacije gena, razvojne malformacije, oštećenja uzrokovana vanjskim čimbenicima), perinatalne (krvarenja, hipoksija i sl. komplikacije u trudnoći ili pri porodu koji dovode do nedovoljnog unosa kisika) i postnatalne (infekcije, traume, trovanja, utjecaj okoline, duševni poremećaji) te na genetičke čimbenike.

Prema Zrilić (2011) u trećini poremećaja jasan je biološki razlog. To su najčešće osobe s Down sindromom kojeg uzrokuje prisutnost kromosoma viška. Unatoč godinama istraživanja, razlog nastajanja ovakve pogrešne podjele stanica još uvijek nije poznat. Prvi je sindrom opisao John Langdon Down 1866. godine. Dijete s Down sindromom ima specifičan izgleda, a najčešće karakteristike sindroma su:

- mišićna hipotonija, smanjena napetost u mišićima,
- kratki i široki vrat s previše kože i masnog tkiva,
- malena glava, okruglo lice, kosi položaj očiju, abnormalni oblik ušiju, mala usta i nos s neproporcionalno velikim jezikom,
- kratke i široke ruke i noge...



Slika 1. Specifičan izgled djeteta s Down sindromom

(<https://www.dosomething.org/sites/default/files/styles/550x300/public/images/Smiling%20Girl.jpg?itok=aygyo6xj>)

Djeca s Down sindromom uključuju se u redovne oblike odgoja i obrazovanja (iako se još uvijek često školuju u posebnim uvjetima), ali je neophodna prilagodba njihovim sposobnostima u načinu njihova odgoja i obrazovanja. Osnovne značajke djece s Down sindromom su zastoj u tjelesnome razvoju i rastu, prosječan IQ do 50, mentalno zaostajanje koje je sve izražajnije nakon 2.-3. godine života, emotivnost, dobrodušnost i veselo raspoloženje (nakon puberteta: deficit pažnje, nemir, mrzovoljnost, tvrdoglavost) (Zrilić 2011).

2.3.5. Djeca s poremećajem iz autističnog spektra

"Dijete s autizmom vas ne ignorira, ono jednostavno čeka da uđete u njegov svijet".

-Autism Treatment Center of America

Autistični je poremećaj globalni razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Osnovni su simptomi nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije (Bujas-Petković 1995, prema Zrilić, 2011).

Istraživanja pokazuju da oko 80% autistične djece postiže ispod 70 bodova na standardiziranim testovima inteligencije. Stručnjaci smatraju da se autizam može otkriti vrlo rano te da budućnost ovakve djece ovisi uvelike o ranome otkrivanju i što ranijem uključivanju u psihopedagoški tretman. Karakteristike autistične djece su oštećenja u socijalnim interakcijama, verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji te ograničeni interesi i aktivnosti (Zrilić 2011).

Pretpostavke za uspješan rad s autističnim učenikom su (Zrilić 2011):

- spremnost škole, učitelja, tj. prihvaćanje i razumijevanje učenika,
- spremnost na suradnju sa stručnjacima i roditeljima,
- kontinuirana dostupnost specifične stručne podrške učiteljima i roditeljima,
- dobro pripremljen individualizirani program, manji razredi po broju učenika (dvadesetak) i bez drugih učenika s teškoćama u razvoju,
- mogućnost korištenja asistenta u razredu kao podrške učeniku i učitelju.

2.3.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Motorički poremećaji podrazumijevaju brojna stanja kojima je zajedničko postojanje nekog nedostatka, oštećenja ili deformacije lokomotornog aparata, centralnoga ili perifernoga nervnog sustava. Osnovne karakteristike djece s motoričkim poremećajima su (Zrilić, 2011):

- različiti oblici i težina poremećaja pokreta i položaja tijela ili onemogućena funkcija pojedinih dijelova tijela (ruku, nogu, kralježnice),
- nepostojanje dijelova tijela (urođena nerazvijenost, bolest ili nezgoda),
- posebnu pozornost zahtijevaju učenici s oštećenjem središnjeg živčanog sustava koji uz motoričke poremećaje mogu imati: oštećenja vida,

teškoće komunikacije, smetnje u ponašanju, ponekad i sniženo intelektualno funkcioniranje.

Nadalje, Zrilić (2011) djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima svrstava na:

- a) Djecu s oštećenjem lokomotornoga sustava (kosti, zglobovi, mišići)
- b) Djecu s oštećenjem središnjeg živčanog sustava (cerebralna paraliza)
- c) Djecu s oštećenjem perifernog živčanog sustava (dječja paraliza)
- d) Djecu s oštećenjima koja su posljedica kroničnih bolesti drugih sustava (tuberkuloza, oštećenja srca, akutna reumatska groznica, dijabetes, astma...)

U radu s djecom s motoričkim poremećajima potrebna je što ranije dijagnostika i adekvatna rehabilitacija te osiguranje sredstva, pomagala i opreme (specijalne stolice i stolovi, stalci, hodalice i sl.) U slučaju kroničnih bolesti i čestog odlaska u bolnicu, potrebno je održavati stalnu vezu i izmjenjivati informacije o napredovanju i specifičnim potrebama učenika i učitelja koji rade na bolničkom odjelu na kojem se učenik liječi, a ako učenik zbog kronične bolesti ne može pohađati nastavu u školi postoji mogućnost organizacije nastave u kući (Zrilić, 2011).

2.3.7. Djeca s poremećajem ponašanja

Poremećaji predstavljaju sva ona ponašanja koja na neki način mogu biti štetna i opasna za dijete i okolinu, odstupanja od normi uobičajenih ponašanja za tu dob, spol, situaciju i okruženje, mogu biti prisutna na osobnome planu i u socijalnome okruženju te zahtijevaju stručnu pomoć. Općom definicijom trebali bi biti obuhvaćeni postupci agresivnosti, laganja, destruktivnosti, vandalizma, krađe, bježanja s nastave, a ono što povezuje sve oblike ovih ponašanja je kršenje društvenih i školskih normi te temeljnih prava drugih osoba (Zrilić, 2011).

Nadalje, Zrilić (2011) razlikuje *aktivne* (nametljivost, prkos, lažljivost, agresivnost i uzornost u obliku jake želje za isticanje, umišljenosti, nedruželjivosti i sl.) i *pasivne* (plašljivost, povučенost, potištenost i nemarnost) oblike poremećaja ponašanja.

Kako bi pomogli učenicima s teškoćama u ponašanju da se lakše uklope u redoviti razred te da ne ometaju ostale učenike u učenju. Učitelji bi trebali postupati na sljedeće načine (Paul i Espanchin, 1982, prema Vizek-Vidović i sur., 2003):

- Jasno uspostaviti pravila ponašanja i ophođenja u razredu i školi;
- Pažljivo birati potkrepljenja za poželjna ponašanja;
- Ostvariti takvu suradnju s ostalom djecom da ona svojim odobravanjem na potiču neželjeno ponašanje;
- Uključiti učenike sa smetnjama u ponašanju u socijalizacijske grupe u kojima se često uče socijalne i kognitivne vještine kao što su: kontrola izražavanja emocija, empatičnost, suzdržavanje od impulzivnog ponašanja, sagledavanje okoline i tuđeg ponašanja kao bezopasnog;
- Upotrebljavati strategije u školskim aktivnostima koje smanjuju osjećaj manje vrijednosti, naučenu bespomoćnost i pojačavaju sliku o sebi.

2.3.8. Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost

Poremećaj pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD) je razvojni poremećaj s izraženim simptomima nepažnje i/ili hiperaktivnosti - impulzivnosti. Javlja se kod 5-7% školske djece i to četiri do pet puta češće kod dječaka (Sekušak-Galačev, 2005, prema Zrilić, 2011).

Djeca koja imaju poremećaj pažnje/hiperaktivnost obično teško kontroliraju pažnju i nagone, teško im je dugo sjediti i usredotočiti se na zadatke te pridržavati se pravila koja se odnose na tišinu i kontrolu nagona (Barkley 1998, prema Zrilić, 2011).

Učenicima s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem nije potrebno sadržajno prilagođavati nastavu ako nemaju neke od dodatnih teškoća. U slučaju dodatnih teškoća treba se rukovoditi preporukama za sadržajnu prilagodbu u odnosu na njihove specifičnosti. Prilagodba u nastavi za učenike s ADHD-om odnosi se na individualizaciju pristupa u prezentaciji nastavnih sadržaja i načina provjere znanja, uz napomenu da se sve teškoće ne javljaju kod svih učenika s ADHD-om, a različita je i etiologija i težina simptoma. Osim teškoća koje često učenicima otežavaju usvajanje znanja, djeca s ADHD-om imaju brojne vrline, talente i interese, koje je potrebno isticati i koristiti kao motivaciju i kao područja u kojima mogu biti uspješni i tako prevenirati razvoj loše slike o sebi i razvoj emocionalnih teškoća i poremećaja u ponašanju (Zrilić, 2011).

2.3.9. Specifične teškoće učenja

Specifičan poremećaj učenja imaju djeca koja pokazuju jak poremećaj u jednom ili više psihičkih procesa, uključujući razumijevanje ili upotrebu jezika, govora ili pisma. Poremećaj se može manifestirati u nedovoljnoj sposobnosti slušanja, mišljenja, govora, čitanja, pisanja i računanja. Najučestalije specifične teškoće u učenju su: disleksija, disgrafija i diskalkulija (Zrilić, 2011).

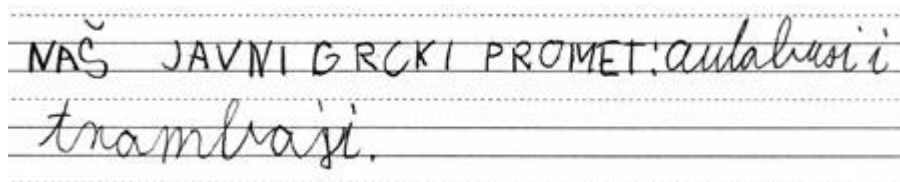
Disleksija je termin koji se koristi za smetnje čitanja povezane s neurološkim činiteljima koji dovode do teškoće u primanju i preradi vidnih podražaja u središnjem živčanom sustavu. Glavni pokazatelji dislektičnosti u djeteta su: teškoće u povezivanju slova i glasa, zamjena sličnih slova u čitanju (b i d, p i b, u i n), neizgovaranje slova na kraju riječi, dodavanje slova i pogađanje riječi (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Disgrafija je stabilna nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja koja se očituje u mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama, pri čemu pogreške nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne, bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnoga i govornoga razvoja (Zrilić, 2011). Najčešći znakovi koji upućuju na ovu

smetnju su: nezgrapnan i nečitak rukopis, izostavljanje i zamjena slova u riječi, zrcalno pismo na neka slova i brojke te pisanje riječi zajedno (Vizek-Vidović i sur., 2003).

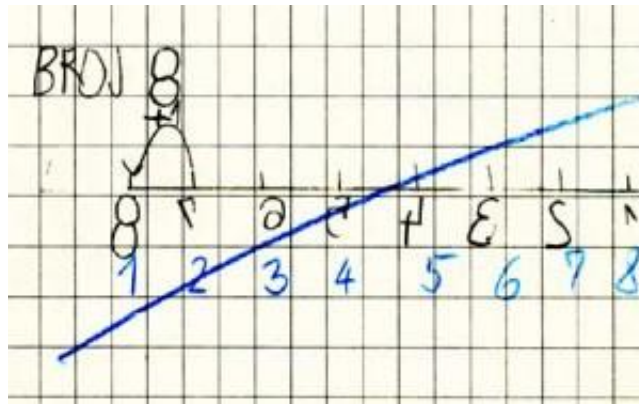


Slika 2. Djevojčica, 1.razred, diktat, teškoće s vizualnom percepcijom, disgrafija i disleksija (<http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/6-mrak.jpg>)



Slika 3. Djevojčica, 2.razred, nedostatna fonološka obrada riječi (<http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/2-trambaj.jpg>)

Diskalkulija je numerički ekvivalent disleksiji u riječima; poremećaj matematičkih sposobnosti izražen teškoćama u svladavanju gradiva s područja aritmetike i rješavanja matematičkih/aritmetičkih zadataka. Kod diskalkuličnih učenika izražene su neke specifične pogreške poput: zamjene brojeva, ponavljanje istog broja ili radnje više puta za redom uz izostanak prelaženja na sljedeći korak u rješavanju matematičkog zadatka, zrcalno okretanje znamenki, ispuštanje, zamjena ili premještanje brojeva i čitanju ili pisanju i druge (Zrilić, 2011).



Slika 4. Djevojčica (1.razred) crta zrcalno brojevni pravac <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/22-brojevni-pravac.jpg>

U radu s učenicima s teškoćama u učenju važno je što ranije prepoznati vrstu smetnje koja dovodi do teškoće u učenju. Poučavanje valja započeti na razini spremnosti za učenje u općem području, a ne na razini općih potencijala. Zadatke treba prilagoditi omogućavanju postizanja početnoga uspjeha i davati neposredne povratne informacije. Učenicima treba dati dovoljno vremena za odgovaranje i usmjeriti ih na uvježbavanje temeljnih vještina kako bi se savladale perceptivne smetnje (Lerner, 1988, prema Vizek-Vidović i sur., 2003).

3. KOMPETENCIJE UČITELJA

Brojna su istraživanja posljednjih dvadesetak godina izdvojila mnoge elemente koji određuju učenička postignuća u školovanju, pri čemu se kvaliteta učitelja pokazala najvažnijim pojedinačnim čimbenikom obrazovnoga uspjeha učenika (OECD, 2005, prema Marušić, Jugović i Pavin Ivanec, 2011). Istodobno, mnoge zemlje u razvoju imaju poteškoća s osiguravanjem dovoljnoga broja kvalificiranih učitelja, dok se neke razvijene zemlje suočavaju s činjenicom da značajan broj kvalificiranih učitelja napušta svoju profesiju već tijekom prvih pet godina rada (Cooper i Alvarado, 2006, prema Marušić, Jugović i Pavin Ivanec, 2011). Zbog toga su posljednjega desetljeća u zapadnim zemljama učestala istraživanja o motivaciji za odabir učiteljskoga poziva i o ključnim faktorima koji će zadržati kvalificirane učitelje u obrazovnom sustavu.

Motivacije za odabir učiteljskoga poziva prvenstveno obuhvaćaju želju za rad s djecom i adolescentima, a zatim i društveni doprinos, sigurnost i prednosti učiteljskog posla, užitak u poučavanju, kompatibilnost s obiteljskim životom, ali i ostalim interesima i aktivnostima te mogućnost vlastitoga učenja (OECD, 2005, prema Marušić, Jugović i Pavin Ivanec, 2011).

S druge strane, kao najvažnije razloge koji bi mogli dovesti do odustajanja od učiteljske profesije budući učitelji spominju veliko radno opterećenje, male plaće, probleme s učeničkom disciplinom i negativnu sliku o učiteljskoj profesiji (Bielby i sur., 2007, prema Marušić, Jugović i Pavin Ivanec, 2011).

3.1. Biti učitelj-terminologija i pojam

Istraživati učitelja nije jednostavan zadatak, jer riječ je o brojnim varijablama koje su međusobno povezane i bitno utječu na razumijevanje učiteljevih osobina i njegova djelovanja u odgojno - obrazovnom procesu. Učitelj se javlja i kao nezavisna i kao zavisna varijabla. Osim toga učitelja se ne može razumjeti bez istraživanja i

razumijevanja njegova okruženja, prije svega učitelja i roditelja, a zatim i radnih uvjeta, odnosa u školi te pogleda društva na učitelja (Strugar 2014).

Antić (2000) definira učitelja u širem smislu kao naziv zanimanja za sve djelatnike u odgoju i obrazovanju, tj. učitelje, nastavnike, profesore, pa i odgajatelje, školske pedagoge i psihologe. U užem smislu termin učitelj odnosi se samo na djelatnike u razrednoj nastavi, kako se obično i govori. Autor navodi učitelje specijalnog odgoja: surdopedagog (za rad s djecom s teškoćama sluha), tiflopedagog (za rad s djecom s teškoćama vida), oligofrenopedagog (za rad s djecom s mentalnom retardacijom), ortopedagog (za rad s djecom sa smetnjama motorike), logoped (za rad s djecom s poremećajem govora), socijalni pedagog (za rad s djecom s poremećajima u ponašanju), a njihov zajednički naziv je defektolog (nastavnik defektolog i odgajatelj defektolog).

Učiteljska profesija koristi se (ili bi se trebala koristiti) teoretskim znanjima i tehnikama više znanstvenih disciplina (psihologija, sociologija, struka, metodika, pedagogija, informatika i dr.). To je čini interdisciplinarnom (Cindrić, 1995).

3.2. Pregled stavova o učiteljima kroz povijest

Učitelj je prije bio jedini i najvažniji posrednik između učenika i društva, učenika i izvora znanja, bio je središnji izvor znanja, on je vodio učenike i uvodio ih u svijet odraslosti. Ta se uloga već bitno promijenila, jer učitelj nije više relevantni izvor znanja, nije ni jedini i najvažniji medij u učenju, nipošto nije jedini voditelj učenika i svoju funkciju više ne obavlja na stari način, niti se od njega očekuje odgojni i obrazovni rad kakav je prije imao. A ipak je njegova važnost porasla, ali se promijenila uloga (Antić, 2000).

Odgoj potječe od nastanka prvih zajednica. U tim prvim zajednicama odgoj je podrazumijevao oponašanje radnji i postupaka starijih članova plemena. Prvotni su učitelji u zajednicama bili stariji članovi plemena i/ili roditelji uz koje su djeca učila potrebne vještine kako bi preživjela. Odgoj je bio individualnog karaktera i trebao je osposobiti pojedinca za preživljavanje zajednice (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Prve se škole javljaju u Sumeru, Mezopotamiji, tadašnjoj najrazvijenijoj civilizaciji. Sumerani su učitelja zvali ummia, u značenju: očevi, brat, prijatelj, stariji čovjek koji poučava. Narodi starog Istoka, posebice Hebreji, koristili su se izrazom rabin, a značio je: učitelj, židovski svećenik, učenjak, znanstvenik. Atenjani su učitelje u privatnim školama zvali didaskali, a u školi gramatista gramatist. Stari su Kinezi učitelja zvali bog pakla, želeći vjerojatno naglasiti njegovu strogoću i važnost. U Grčkoj postoje škole u 5. st. pr. Kr. gdje se učilo čitati, pisati, računati, pjevati, svirati i tjelovježba, a učitelja se nazivalo scholastikos, zatim didaskalos (od glagola didasko: poučavati). No Grci su učitelja zvali i gramatikus, ali se kao i kod Rimljana pojavio naziv paidagogos-pedagog (grčki: pais, paidos- dijete, dječak i ago, agein- voditi). Prvotno je taj izraz označavao roba koji vodi dijete u školu. Kasnije je, međutim bio obilježje svih onih koji su se na bilo koji način bavili odgojem i obrazovanjem (Strugar, 2014).

U Rimskom odgoju, naziv za učitelja bio je magister. Poznati rimski retoričar i pedagog, Marko Fabije Kvintilijan, u svojem dijelu *Odgoj govornika* opisuje metode poučavanja uspješna govornika koje su vrlo slične današnjem opisu. On upozorava na potrebu uporabe različitih nastavnih metoda u poučavanju, uz poštovanje karaktera i specifičnih sposobnosti učenika. Također upozorava na opasnost grupnog kažnjavanja djece, ističe važnost igre i tjelesnog aspekta odgoja te uspoređuje ulogu učitelja kao drugoga djetetova roditelja. Kao protivnik kažnjavanja djece, zauzima se za osposobljavanje učitelja koji trebaju poznavati njihove osobine i sposobnosti te im prilagoditi zahtjeve koji se nameću. Također je istaknuo potrebu motivacije učenika tako da im učitelji nastavne sadržaje predoče na zanimljiv način (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

I u našoj teoriji i praksi koristili su se različitim nazivima za osobu koja je organizirala i ostvarivala proces odgoja i obrazovanja i školi. Od Prvog zakona o osnovnoj školi iz 1874. (Zakon ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji) koristio se naziv učitelj. Nakon Zakona o narodnim školama 1929. godine upotrebljavaju se dva naziva - učitelj i nastavnik, a nakon Prvog svjetskog rata pa sve do 1990. u upotrebi je izraz nastavnik, ali se uz njega koriste nazivi učitelj (onaj koji radi u razrednoj nastavi), stručni učitelj i profesor,

nastavnik razredne i nastavnik predmetne nastave. Danas se ponovno koristi stručni naziv učitelj (Strugar, 2014).

3.3. Pokušaji definiranja termina *kompetencije učitelja*

Pojam *kompetencija* autori različito shvaćaju i tumače no, ipak u definicijama postoje brojna zajednička obilježja. Keuffer (2010, prema Jurčić, 2014) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, osobnoga uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Mijatović (1999) kompetencije shvaća kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati u svom radu. Rychen (2003, prema Jurčić, 2014) ističe da su one sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće. Minet (1994, prema Jurčić, 2014) pod pojmom kompetencije podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti, one objektivne na koje utječu zadatci i uvjeti te one subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo. Day (1999, prema Jurčić, 2014) tvrdi da kompetentan pojedinac treba imati sposobnost za obavljanje određenih uloga. Kompetencije su mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva (Greene, 1996). One se mogu definirati i kao kombinacija znanja, sposobnosti, vještina i stavova potrebnih u određenom kontekstu (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

Nadalje, Gajić (2011, prema Jurčić, 2014) definira *kompetencije učitelja* kao sustavnu vezu njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini. Razina ili stupanj znanja iz didaktike, metodike, kurikuluma, opće pedagogije i predmeta kojeg predaje pridonosi osposobljenosti nastavnika za spoznaju i razumijevanje vlastitoga poziva. Sposobnosti, utemeljene na usvojenom znanju, iskustvu i skrivenom talentu, rezultiraju nastavnim umijećem u planiranju, organizaciji, kontroli, vođenju i vrednovanju odgojno - obrazovnog procesa, na razini kreativnosti (stvaranje novih ideja, pristupa, aktivnosti) i na razini inovativnosti (primjeni kreativnih ideja). U praktičnoj primjeni stečenog znanja nastavnik razvija vlastite sposobnosti koje su mu potrebne u poticanju učenika: na samorazumijevanje (sposobnost i spremnost za

komunikaciju, razumne i prihvatljive kompromise, nenasilno rješavanje sukoba i slično); na suradnju (timski rad, umreženo učenje); djelotvornosti (odlučivanje u pripremi za izvođenje nastave) te na samoorganizaciju (upravljanje osobnim procesom učenja, samovrednovanje).

Sve to nije moguće ostvariti bez visoke kompetentnosti nastavnika, promatrane u slojevitoj složenosti pojedine **pedagoške i didaktičke kompetencije**, čije dimenzije obilježavaju razinu dobre škole (Jurčić, 2014).

Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja osobna su, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada. Za uspješan rad učitelja potrebna je pedagoška kompetencija u sljedećim područjima: područje metodologije izgradnje kurikula nastave, područje organizacije i vođenja odgojnoobrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima. Pedagoški kompetentan učitelj u suvremenoj školi mora biti organizator odgojno-obrazovnog procesa, pokretač, usmjerivač i motivator učeničkih radova, medijator i koordinator, refleksivan praktičar, timski suradnik (Jurčić, 2012, prema Brust Nemet, 2013).

Didaktičke kompetencije učitelja iskazuju se kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2014).

Antić (2000) definira učiteljevu pedagošku kompetenciju kao sintezu njegovih prirodnih sposobnosti i njegova pedagoška znanja i sposobnosti. To je crta njegove profesionalnosti, koja se kod pojedinca obogaćuje osobnim stilom kao izrazom njegove pedagoške kompetentnosti. U tom smislu se pedagoška kompetentnost može iskazati u dimenziji općosti (svim učiteljima podjednaka profesionalna crta) i u dimenziji osobnosti (iskazuje se kao nešto osobno, pojedincu primjereno, osobito).

Fajdetic i Galic (2009) navode tri dimenzije učiteljske kompetencije:

- 1.) profesionalna,
- 2.) pedagoško-didaktičko-metodička,
- 3.) radna.

Profesionalna kompetencija obuhvaća: razinu općeg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost izvedbe zadataka, sudjelovanje u projektima, samovrednovanje i vrednovanje te stručno usavršavanje. *Pedagoško-didaktičko-metodička kompetencija* podrazumijeva: poznavanje i primjena pedagoške teorije i prakse, snalaženje u području, sposobnost poučavanja i praćenja, usvajanje školske procedure, kreiranje nastavnih sadržaja (planiranje, programiranje, pripremanje za nastavu) te prepoznavanje i rješavanje obrazovnih problema. Uz navedene kompetencije, podrazumijeva se učiteljevo razumijevanje socijalnih i drugih okolnosti koje mogu utjecati na učenikovo izražavanje i ponašanje, učenje komunikacije s roditeljima i uključivanje roditelja, povezivanje teorije prakse i nastavnih metoda te snalaženje u međunarodnim pitanjima. *Radne kompetencije učitelja* podrazumijevaju: vještinu suradnje, predanost poslu, timski rad, osjećaj odgovornosti, opću komunikaciju i jezičnu pismenost, optimizam, inicijativu, kvalitetu rada i poznavanje jezika (ICT tehnologije).

Kyriacou (1995) navodi temeljne kompetencije učitelja potrebne za izvođenje nastave: planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata, razredni ugođaj (disciplina), ocjenjivanje učeničkog napretka te osvrt i prosudba vlastitog rada.

Strugar (2014) ističe osobine učitelja i smatra da su učiteljev rad, djelovanje i ponašanje određeni osobinama koje dijeli na *osobne (ljudske)* i *pedagoške (nastavne) osobine*.

Ljudske (osobne) učiteljeve osobine su one koje ga obilježavaju kao čovjeka, osobnost koju prihvaćaju i poštuju učenici, roditelji i društvena sredina. Osobine mu omogućavaju da uspostavlja uspješan međuljudski odnos, prije svega s učenicima, ali i svojim okruženjem.

Sažeti pregled osobnih učiteljevih osobina (Strugar 1993):

- pomaže učenicima u radu i potiče njihov interes,
- veseo, dobrog raspoloženja, ljubazan, pristupačan,
- prijateljski se odnosi prema učenicima, miran, strpljiv,
- zanimaju ga učenici, razumije ih, poštuje njihovu ličnost, izbjegava sarkazam i pogrdne riječi,
- ugodnoga izgleda, opće privlačnosti, postojan, uravnotežen, dosljedan,
- nepristran, pravedan, pošten, autoritet i uzorit,
- pokazuje smisao za humor i duhovitost, širokih interesa, pokazuje entuzijazam,
- izražava ljubav prema djeci, povjerljiv, privržen, stavlja se u učenikov položaj (empatija), vjeruje u učenikove sposobnosti,
- objektivan, realan, samokritičan, prirodan,
- vlada svojim osjećajima, prilagodljiv,
- održava demokratske odnose, dobar suradnik.

Strugar (2014) napominje kako se istraživački interes za kompetencije učitelja mijenjaju. Dok su se prva istraživanja usmjeravala na učiteljeva osobna obilježja, počinje se istraživati njegovo ponašanje (rad) u nastavu, u nastavnom procesu te se utvrđuju uzročno-posljedične veze između učiteljeva djelovanja (rada i ponašanja) i učenikova postignuća. To je postalo temelj za definiranje i proučavanje pedagoških (nastavnih) osobina učitelja. Pedagoške osobine su značajne za njegov neposredan rad u odgojno-obrazovnome procesu i mogu se izdvojiti u tri skupine:

- 1) opće, pedagoško, didaktičko-metodičko i psihološko obrazovanje učitelja,
- 2) osobine važne za organiziranje odgojno obrazovnog procesa,
- 3) osobine važne za uspostavljanje međuljudskog odnosa između učitelja i učenika.

Opće, pedagoško, didaktičko-metodiko i psihološko obrazovanje učitelja ukazuje na važnost širokog općeg znanja učitelja, stjecanja stručnog znanja, stručne spreme, poznavanje metodike, didaktičkih sposobnosti i drugo. Učiteljeva zadaća je organizirati odgojno-obrazovni proces prema sposobnostima učenika koje prethodno mora upoznati. Od učitelja se očekuje da gradi pozitivne stavove i odnose u učioni, stvara ugodne

odnose s učenicima te uspješnu verbalnu i neverbalnu komunikaciju, disciplinu i ugodnu atmosferu za rad.

Strugar (2014) navodi tri etape u stjecanju i razvijanju (usavršavanju) pedagoških osobina:

- 1) *kognitivna* - shvatiti, promatranjem i proučavanjem, što je osobina (umijeće), uočiti njezine sastavnice, spoznati njezinu svrhu i znati kako će ona poboljšati nastavni rad svakog učitelja,
- 2) *razredna praksa* - svakodnevno se ostvaruje, a može se provoditi i u posebnim, kontroliranim uvjetima u kojima se uvježbavaju pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti,
- 3) *povratna informacija* - vlastiti prosuđivanje određenih pedagoških osobina radi njihova poboljšanja.

Osim razvijanja navedenih kompetencija, od učitelja se očekuje ljubav prema svome poslu, moralnost i humanost, optimizam, odanost djeci i spremnost da uvijek bude na njihovoj strani. Posao učitelja zahtijevan je i odgovoran, stoga je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije i osobine, koje se stječu u početnoj izobrazbi te kasnije profesionalnim usavršavanjem koje se temelji na načelima cjeloživotnog obrazovanja, a koje obuhvaća formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2012).

3.4. Kompetencije suvremenih učitelja za rad s djecom s teškoćama

Eurydice (2003, prema Fajdetić i Galić, 2009) identificira pet područja novih kompetencija:

- poučavanje uz upotrebu suvremene ICT (Informacijske i komunikacije tehnike),

- poučavanje uz upotrebu tehnologije,
- integracija djece s posebnim potrebama,
- rad u skupini s djecom i multikulturalno mješovitim skupinama,
- menadžment škole i različiti administrativni poslovi,
- rješavanje konflikata.

Suvremena škola, sa svojim kompetentnim nastavnicima, u središtu svoga bića ima učenika. Ide ususret njihovim individualnim potrebama, u svakom pogledu, od područja interesa do ritma rada, brzine, opsega i dubine nastavnih sadržaja, mogućnosti višestrukog i samostalnog ponavljanja, samokontroli, samoprocjeni i samodisciplini, što joj otvara široke mogućnosti inovacije. Postavlja očekivanja u skladu s mogućnostima, sposobnostima i interesima učenika te ih priprema za život u svijetu promjena, za svijet u kojem će živjeti poslije škole (Klippert, 2001).

U posljednjih nekoliko godina pitanje kvalitete učitelja dobilo je veliku važnost. Danas je široko prihvaćeno stajalište da oni koji vjeruju u učenikove sposobnosti za učenje i koji se osjećaju odgovornima za poticanje učenika na učenje, imaju učenike koji postižu bolje rezultate bez obzira na predmet i razinu poučavanja ili na učeničke sposobnosti (Vizek Vidović i sur., 2003).

Rogers (1998, prema Vizek Vidović i sur., 2003) procjenjuje kako učiteljska pozitivna očekivanja u vezi s učeničkim mogućnostima objašnjavaju i do 20% školskog uspjeha. Glavne komponente ovog otvorenog stava prema učenju su (Dweck, 2000, prema Vizek Vidović i sur., 2003):

- pokazivanje entuzijazma i zanimanja za predmet poučavanja,
- izražavanje jasnih ciljeva i očekivanja u vezi s učenjem,
- poticanje usmjerenosti na zadatak,
- jasno pokazivanje uvjerenja u učeničke mogućnosti svladavanja gradiva,
- zainteresiranost za učenike i njihovo učenje.

Suvremeni učitelji rade u sustavu koji provodi integraciju i inkluziju i očekuje od njih kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama. Kirk i Gallagher (1989, prema Vizek Vidović i sur., 2003) navode nekoliko načina kako učiteljice mogu znatno pridonijeti boljoj integraciji djece s posebnim potrebama u redovne razrede i to ako:

- unaprijed pobliže upoznaju prirodu djetetove smetnje, ali i njegove jake strane,
- pripreme učenike u razredu na dolazak takvog učenika,
- predvide moguće reakcije učenika u razredu,
- utvrde učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke.

Navedeni autori dalje navode da je uz prvi susret prije uvođenja učenika u razred, u svrhu boljeg upoznavanja, važno prikupiti i podatke o stupnju zabrinutosti i o negativnim stavovima i reakcijama ostalih učenika. U početnom upoznavanju određene se informacije o učeniku mogu prikupiti na temelju psihološkog testiranja kao i u razgovoru s djetetovim roditeljima i starateljima. Valja naglasiti da učiteljice razmjerno brzo uočavaju razlike među djecom tzv. interindividualne razlike. One se često suočavaju s pitanjem što činiti s osmogodišnjim djetetom koje je u trećem razredu na intelektualnoj razini petogodišnjeg djeteta, ili pak što činiti s drugim djetetom u istom razredu koje je socijalno i kognitivno na razini dvanaestogodišnjaka?

Ono što je također važno, a teško se zamjećuje jest i postojanje intraindividualnih razlika odnosno pojave da se kod jednog djeteta mogu uočiti znatne razlike u razvijenosti pojedinih sposobnosti. Na taj način, neko dijete može intelektualno biti na razini jednogodišnjaka, a emocionalno na razini šestogodišnjaka. Razvoj može biti neujednačen i unutar kognitivnih sposobnosti, primjerice, između verbalnih i neverbalnih sposobnosti. Pritom je važno uočiti djetetove jake strane, Pri planiranju rada s djetetom to će omogućiti stjecanje pozitivnih iskustava sa školom, a uspjeh u jednom području motivirat će dijete da se više napregne u područjima u kojima razmjerno zaostaje (Kirk i Gallagher, 1989 prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Djelotvoran učitelj sposoban je angažirati učenike u procesu učenja i povećati njihovo akademsko postignuće i ostale školske ishode. Kao što je prije navedeno,

osobine ličnosti imaju značajan utjecaj na učinkovitost učitelja. Učinkoviti nastavnici pokazuju zajedničko bogatstvo osobina ličnosti poput prilagodljivosti, pristojnosti, brige, kolegijalnosti, entuzijazma, poštenja, prijateljstva i dr. Istraživači vjeruju da ove i druge osobine ličnosti, kada se koriste na odgovarajući način, postaju katalizatori za optimalno učenje učenika i stoga su neophodni za učiteljsku učionicu i interakciju učitelja i studenata. Osobine osobnosti nastavnika odražavaju se ne samo u njihovoj učionici, odabiru nastavnih aktivnosti, materijala, strategija i tehnika upravljanja učionicama, već i njihovoj interakciji s učenicima (Henson i Chambers, 2002, prema Gao i Liu, 2013).

Sumirajući rezultate istraživanja različitih istraživača Gao i Liu (2013) navode neke osobine ličnosti koje imaju značajan utjecaj na učiteljsku učionicu ili rad:

- **Prilagodba** kao nastavna interakcija u kojoj nastavnici prilagođavaju svoje pouke kao odgovor na potrebe učenika, a prilagodbe potiču angažman, obradu i kritičko mišljenje učenika. Budući da su učionice dinamične, prilagodbe su ponekad poželjnije nego dobro napisani plan nastave. Učitelji razvijaju prilagodljivost kroz iskustvo i svijest, a iskusni nastavnici imaju veću vjerojatnost da pokažu prilagodljivost u odnosu na početnike. Učinkoviti učitelji su u stanju improvizirati s lakoćom ili prilagoditi promjenu rasporeda.
- **Visoka očekivanja** –od učenika karakteristična su za učinkovite učitelje. Očekivanja učitelja mogu pozitivno utjecati na učenikovu kvalitetu učenja. Učinkovite učitelje obično se pamte kao nosioce visokih očekivanja i kao poticaj na učeničko postignuće i dosljedno ih izazivaju da daju najbolje i najviše od sebe.
- **Humor** je vrhunska osobina koja doprinosi učinkovitosti nastavnika i igra važnu ulogu u prenošenju sadržaja kolegija, osobito apstraktnog, izazovnog sadržaja. On poboljšava zadovoljstvo studenata u učenju i pridonosi smanjenju anksioznosti. Osim toga, upotreba humora olakšava pozornost i motivaciju.

- Učinkoviti nastavnici pokazuju **profesionalnu odgovornost**. Oni dolaze u razred dobro pripremljeni te posvećeni i odgovorni za učeničke akademske performanse.
- **Briga** je još jedna od glavnih osobina ličnosti učinkovitih učitelja i to je vrsta moralnog rasušivanja kojoj se odluke donose prema empatičkom razumijevanju potreba drugih ljudi. U razrednom okruženju ova osobina stvara odmak od discipline u korist učenika u odnosu na disciplinu koja podrazumijeva kontrolu i ponekad neumjeren stav učitelja. Brižni učitelji pokazuju autentični interes za svoje učenike kao ljude, a ne samo kao članove razreda; takvim pristupom učenici uočavaju da su oni učitelju znače više od ocjene ili ponašanja koja pokazuju i osjećaju veću povezanost s takvim učiteljem koji nadilazi učionicu i materijal učenja. Brižan učitelj prakticira pedagošku njegu i stvara ozračje u kojem učenici brinu jedni o drugima i svome napretku.

3.4.1. Prepreke za uspješan rad s djecom s teškoćama

U redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama često su još uvijek prisutni nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti, primjerice nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, veliki broj djece u odgojnim skupinama ili razrednim odjeljenjima i loša materijalna opremljenost, što ukazuje na ometajuće čimbenike za uspješan rad (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

Također, izostaje suradnja odgojitelja i učitelja pri prijelazu iz predškolskoga u osnovnoškolski sustav. Odgojno - obrazovni djelatnici oba sustava nepovezani su što za posljedicu ima neadekvatan tijek protoka potrebnih informacija o djetetu. Stoga ne čudi što učitelji ne raspolažu s dovoljno informacija o postojanju eventualnih teškoća pa je tijekom školovanja djeteta tj. u prvom razredu potrebno određeno (produljeno) vrijeme

za praćenje, procjenu i utvrđivanje adekvatne odgojno-obrazovne podrške (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

Ipak, najveća prepreka u postizanju kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama je nedostatak dovoljno kompetentnih učitelja koji nisu dovoljno podržani i vođeni tijekom svoje karijere. Standardi za obrazovanje učitelja variraju između različitih zemalja i često su neadekvatni. Zakonodavci država trebali bi bolje razumjeti važnost obuke učitelja za rad s djecom s teškoćama te raditi na tome da se učiteljima osigura odgovarajuća početna obuka, trajna obuka i profesionalni razvoj te stalni pristup odgovarajućoj visokokvalitetnoj podršci i savjetima stručnjaka te se smanji broj učitelja koji napuštaju struku (Lewis i Bagree, 2013).

Prepreku predstavlja i još uvijek nedovoljno razumijevanje sociološko-kulturalnih čimbenika odgojno-obrazovnoj praksi koji stvaraju individualne razlike. Pogledi na obrazovanje i kompetencije učitelja razlikuju se ovisno o kulturama i zajednicama. Neke kulture preferiraju i očekuju od učitelja kompetencije različite od drugih kultura, stoga ne čudi što ne postoji jedinstveno pravilo o obuci kompetentnog učitelja i stjecanja kompetencija za rad s djecom s teškoćama. Gao i Liu (2013) navode dvanaest značajnih osobina ličnosti učinkovitih učitelja uspoređujući stavove učitelja u Americi i Kini: prilagodljivost, entuzijizam, pravednost, visoka očekivanja, smisao za humor, strpljenje, odgovornost, pristojnost, brigu, prijateljstvo, poštenje i poštivanje.

S obzirom na to da američki i kineski sudionici dolaze iz različitih socio-kulturnih pozadina i imaju različita iskustva u školovanju, razlika u kulturama odrazila se osobinama učitelja te u različitim odgojno-obrazovnim situacijama. Američki nastavnici i studenti jednako su sudionici procesa učenja i poučavanja, a učenici se potiču da budu kritički mislioci i dovode u pitanje autoritet učitelja. U učionici se očekuje da će američki nastavnici koristiti individualizirane modele instrukcije, prilagoditi se individualnim potrebama studenata kroz kontinuirano razmišljanje o iskustvu u učionici i pokazati predanost profesiji. Nasuprot tome, u kineskim učionicama nastava usmjerena na disciplinu i autoritet učitelja, a predavanje je glavni oblik isporuke sadržaja. Kineski učenici rijetko dovode u pitanje autoritet i pravo nastavnika. Kineski nastavnici, za razliku od američkih, pomažu učenicima postići visoku razinu testova i

manje su zabrinuti zbog individualnih potreba učenika. U smislu interakcije učitelja i studenata, američki odnos učitelja i učenika češće se odlikuje profesionalnom orijentacijom usluga prema klijentu i uključuje malo osobne veze. Kineski odnos nastavnika i učenika, za razliku od toga, ima prijateljstvo ili ponekad privatni odnos roditelja i djeteta koji uključuje česte, osobne, obiteljske veze.

Prema rezultatima istraživanja kandidati za učiteljski posao ovih dviju zemalja pridaju pozornost različitim osobinama ličnosti za koje smatraju da posjeduju djelotvorni učitelji. Američki kandidati pridaju veću važnost prilagodljivosti učitelja te njegovom smislu za humor i odgovornosti, dok su kineski budući učitelji više okrenuti strpljenju, brizi i prijateljstvu. Istraživanje je obuhvaćalo i populaciju roditelja. Ženska populacija više brine o očekivanjima učitelja. Američke žene više su zabrinute za iskrenost učitelja, dok žene u Kini više brinu o prilagodljivosti učitelja. Rezultati su razmatrani pozivajući se na američku i kinesku kulturu.

Bez obzira na raznolikost kultura i postojanju razlika u karakteristikama društva, i američka i kineska kultura mogu naglasiti važnost određenih osobina ličnosti za učinkovitost učitelja (njihova naglašavanja mogu se razlikovati po intenzitetu). Ovo je međukulturalno jedinstvo osobito vrijedno. Sveukupno, pripovijesti učitelja američkih i kineskih nastavnika otkrivaju desetak osobina ličnosti koje postaju zajednički deskriptori stvarnih efektivnih učitelja. U očima američkih i kineskih sudionika učinkoviti nastavnici pokazuju prilagodljivost, entuzijazam, pravednost, visoka očekivanja, dobar humor, strpljenje i odgovornost.

Sve navedeno dovelo je autore na zaključak da učitelji koji posjeduju i pokazuju neke, ako ne i sve, od tih kvaliteta, bez obzira na zemlju i spol, imaju veću vjerojatnost da uspostave povezanost s učenicima te uključe učenike u proces učenja i time ostvare željene ishode u školi.

3.4.2. Moguća rješenja za uspješan rad

Promjene u odgojno-obrazovnom sustavu nisu moguće ukoliko učitelji nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju te podršku okoline. Poznato je da osobne značajke učitelja i njihov pristup poučavanju značajno doprinose ishodima učenja. Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

Prema Lewis i Bagree (2013):

- Zakonodavci bi trebali nastojati poticati na najučinkovitiji pristup obučavanju i podršci učitelja tj. razviti kapaciteta odgovorne za organizaciju i održavanje obuke i stalne potpore učitelja.
- Potrebno je dokumentirati i razmjenjivati iskustva vezana uz kvalitetu izobrazbe učitelja te organizirati razne inovativne projekte, povećati nadzor i uključivanje svih sudionika u nastojanjima za uspješnije obrazovanje sve djece. Sve navedeno trebalo bi biti povezano s drugim dijelovima obrazovnog sustava npr. kurikula, opreme i materijala, financija, informacijskih sustava, infrastrukture obrazovnog sustava, itd.
- Dužnosnici Ministarstva obrazovanja trebaju imati dobar uvid i poznavanje integracija i inkluzije, kako bi ih mogli promovirati u svim sektorima posla koji rade na njima, a ne samo ostvariti odgovornost za uključivanje malom broju stručnjaka koji uz to nisu dovoljno kompetentni ili spremi na rad u integraciji i inkluziji. Za dostizanje razine razumijevanja pojave integracije i inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu, zagovaranja i podizanja svijesti zakonodavaca i učitelja o inkluzivnom obrazovanju, potrebno je predočiti jasne poruke inkluzije, s posebnim naglaskom na njezinu važnost u svim aspektima obrazovanja. Zakonodavci svjesni uloge inkluzije u obrazovanju, mogu pružiti više savjeta, podrške i obuke učiteljima u njihovom početnom i kontinuiranom obrazovanju.

Dodatne probleme stvara česta nedovoljna opremljenost škole te nesuradnja drugih učenika i roditelja.

- Potrebno je ostvariti stalni kontakt sa školama i djecom različitih pozadina što će potaknuti na veću komunikaciju između različitih kultura i zemalja te pomoći u razmjenjivanju dobrih savjeta i iskustava.

Učitelji često iskazuju nepovjerenje u sebe za rad s djecom s teškoćama te govore da je uključivanje učenika s teškoćom za njih najčešći izazov inkluzivnog obrazovanja. Lewis i Bagree (2013) predlažu da se u izobrazbu učitelja uključe različite skupine ljudi, uključujući osobe s teškoćama u razvoju. Na taj način obuka bi bila organizirana tako da integrira podatke "živih glumaca." Postoje razne mogućnosti za nadopunu obrazovanja učitelja u praktičnim iskustvima specifična za djecu s teškoćama u razvoju. Roditelji i djeca s teškoćama u razvoju mogu biti izravno uključeni u projektiranje i provedbu obrazovanja i obuke učitelja. Često se dogodi da osobe koje provode izobrazbu učitelja nisu osposobljene ili nemaju dovoljno izravnog iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Kako bi zadovoljili ovaj izazov, pojedinci predstavnici teškoća mogu imati aktivnu ulogu u pripremanju nastavnika za rad na različite načine (Lewis i Bagree, 2013):

- Ministarstva obrazovanja trebaju tražiti doprinos ljudi s teškoćama u razvoju u osposobljavanju nastavnika i njegovih sposobnosti te u promjeni struktura i programa odgojno-obrazovnog sustava;
- Poduzimati pozitivne korake kako bi takvi pojedinci, kao modeli, osposobili i podržali učitelje i pružili informacije iz prve ruke;
- Potrebno je organizirati adekvatne i stalne programe stručnog osposobljavanja što znači pružiti učiteljima mogućnost da budu izloženi stalnom radu s djecom s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima (uzima se u obzir i volontiranje nastavnika u klubovima, institucijama ili na događanjima za djecu s teškoćama u razvoju);

- Tijela lokalnih uprava i škola trebaju omogućiti djeci i odraslima s teškoćama u razvoju da se aktivno uključe u školski sustav, odbora upravljanja, razne udruge i sl. kako bi se nastavnici na poslu (nastavnici i pripravnici na stažiranju) susretali i radili s osobama s teškoćama.

Kako se ne bi nizale dodatne poteškoće koje će se odraziti na razvoj djeteta i usvajanje znanja i procesa učenja u školi, potrebna je zajednička suradnja predškolskih i osnovnoškolskih djelatnika. Zajedničkom suradnjom moglo bi se utjecati na pravovremeno praćenje djeteta i pružanje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

4. ŠKOLOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REPUBLICI HRVATSKOJ

Još ne tako davno problem obrazovanja djece s posebnim potrebama rješavao se smještajem takve djece u posebne ustanove, npr. u specijalne škole za gluhe i slijepe, ili u posebna odjeljenja, ako je riječ bila o blažim smetnjama. Taj je pristup polazio od pretpostavke da će učenici izdvojeni na temelju stručne dijagnoze kao osobe s posebnim obrazovnim potrebama, najbolju poduku dobiti ako se smjeste u ustanove koje im mogu ponuditi programe prikladne njihovim mogućnostima. No ta zamisao u praksi nije dala željene rezultate. Pokazalo se da učenici smješteni u posebne ustanove često dobivaju poduku koja im nije prilagođena te je često i ispod razine njihovih sposobnosti. Osim podataka koji su upućivali na slabu djelotvornost obrazovanja u posebnim ustanovama spoznalo se da su i mnogi postupci za utvrđivanje i dijagnozu smanjenih mogućnosti, posebno kada je riječ o mentalnoj zaostalosti, slabe pouzdanosti i valjanosti. Uz to se shvatilo da označavanje učenika, ili kategorizacija i izdvajanje u posebne odjele dovodi do teškoća u kasnijoj integraciji u društveni život. Te su teškoće u kasnijoj prilagodbi često veće od onih s kojima se učenici s razvojnim smetnjama suočavaju pri smještaju u redovne obrazovne ustanove (Good i Brophy, 1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Sredinom 60-ih godina dvadesetog stoljeća došlo je do promjene u shvaćanjima o pristupu djeci s razvojnim smetnjama. Počelo se javljati sve više pobornika zamisli o najmanje ograničavajućim uvjetima obrazovanja. Provedba te ideje u život znači da djeca s razvojnim smetnjama napuštaju redovite odjele samo kada je to neophodno kako vi se radeći prema posebnom programu zadovoljile njihove posebne potrebe. Suvremeni pristupi obrazovanju osoba s posebnim potrebama polaze od triju shvaćanja: **normalizacije, deinstitutionalizacije i integracije**. Normalizacija se odnosi na osiguravanje što normalnijih uvjeta učenja i socijalnog okruženja za osobu s posebnim potrebama. Deinstitutionalizacija je proces u kojem se što veći broj izdvaja iz posebnim ustanova. Integracija je proces uključivanja djece s razvojnim smetnjama u redovite ustanove i osiguranje svakodnevnog dodira s normalnom djecom u okruženju (Vizek Vidović i sur., 2003).

Obrazovna integracija se u Hrvatskoj počinje provoditi donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine čije su osnovne značajke (Mustać i Vicić, 1996):

- Jedinstvenost odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu, od predškolske dobi do osnovnog i srednjeg obrazovanja;
- Poštovanje individualnih sposobnosti i posebnih potreba djece s teškoćama u razvoju;
- Mogućnost cjelovite i djelomične integracije, uz stalno pružanje stručne pomoći djeci s teškoćama u razvoju;
- Izuzetno, za djecu i mladež s većim teškoćama u psihofizičkom razvoju, osiguravanje specijalizirane stručne pomoći u posebnim školama i razrednim odjelima.

Iz integriranog sustava Republika Hrvatska prelazi u primjenu obrazovne inkluzije bez kreiranja posebnih smjernica i posebnih dokumenata na razini obrazovne politike. Praktična primjena obrazovne inkluzije prepoznata je konkretno u uključenosti djece pripadnika romske nacionalne manjine u redoviti sustav. Njihovo uključivanje u škole ukazuje na postojanje tipičnih inkluzivnih razreda jer među romskom djecom ima onih koji su građani Republike Hrvatske, ali ne znaju hrvatski jezik (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Kurikulske promjene nose niz drugih promjena - od primjene novih metoda i oblika rada do novih obrazovnih sredstava. Inkluzivna pedagogija pretpostavlja visokokvalitetno obrazovane i osposobljene neposredne nositelje odgojno-obrazovnog rada u odgojnoobrazovnim ustanovama jer obrazovna inkluzija znači restrukturiranje školskog procesa koji će ostvarivati učitelji, nastavnici i stručni suradnici, a ne obrazovna politika (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Unatoč postojanju plemenitih namjera o zadovoljenju potreba i pružanju pomoći djece s teškoćama u razvoju, na putu za ispunjenje prava i u svakodnevnom obrazovnom sustavu kao i u prijašnjem, nalaze se mnoge prepreke pa je u našem sustavu i društvu potrebno potaknuti još mnogo promjena. Neke od prepreka su i dalja nepodudarnost postojećeg sustava i stvarnih

potreba djece, nedovoljna informiranost o pravima djece s teškoćama u razvoju, nemogućnost provedbe zakonom utvrđenih prava u mnogim lokalnim zajednicama, izostanak potrebne sinergije različitih izvora podrške i slično.

4.1. Integracija

Pojam *integracija* označava povezivanje dijelova u cjelinu i od tog značenja polazi odgojno-obrazovna integracija. Odgojno-obrazovna integracija je 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. Opravdana je samo ako se uz njezinu pomoć već i 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 (Bouillet, 2010).

Tonković (1982, prema Bouillet, 2010) navodi načela integracije:

- Integracija pretpostavlja i traži individualni pristup svakom djetetu, uključujući i potrebne specijalno-pedagoške postupke prema djeci s posebnim potrebama;
- Integracija znači oblikovanje novih i raznolikih odgojno-obrazovnih alternativa, što znači da svako dijete treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima;
- Integracija podrazumijeva osiguranje povoljnih subjektivnih i objektivnih pretpostavki za psihosocijalni razvoj i obrazovni napredak djeteta s razvojnom smetnjom u redovitim uvjetima;
- Uključuje, osim odgojno-obrazovnog rada koji se s djetetom s posebnim potrebama izvodi u redovitim uvjetima, i individualni i/ili grupni rad prema dodatnim obrazovnim ili rehabilitacijskim programima;

- Omogućuje protočnost odgojno-obrazovnog sustava time što dopušta da dijete s posebnim potrebama može mijenjati odgojno-obrazovna okruženja;
- Integracija može biti opravdana samo pod uvjetom da se njome već u najranijoj dobi poboljšava socijalni status djece;
- Predstavlja odgojno-obrazovni proces koji se može ostvarivati prema načelu konvergencije između sposobnosti, interesa i drugih karakteristika djece s posebnim potrebama s jedne, te realnih zahtjeva, odnosa, globalnih i odgojno-obrazovnih postupaka, s druge strane;
- Usmjeren je na širu socijalnu integraciju osoba s posebnim potrebama te na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama koji i danas postoje u mnogim suvremenim društvima.

Polazne točke integriranog odgoja i obrazovanja su sva djeca, posebne odgojno-obrazovne potrebe, odgovarajući standardi i redovite odgojno-obrazovne ustanove. Vrlo je bitna procjena sposobnosti (slušanja, usmenog izražavanja, prostornoga i vremenskoga snalaženja, rukovanja sredstvima za rad, usvojenost radnih navika, čitanja, pisanog izražavanja, računanja i geometrijskog predočavanja), znanja, interesa i posebnih potreba djece s teškoćama (Bouillet, 2010).

Kada se u redovitom odgojno-obrazovnom procesu nalaze djeca s teškoćama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti te sadržaja i/ili didaktičko-metodičkih formi rada, jer su oni uglavnom primjereni za rad s ostalom djecom bez teškoća. Osim toga, javlja se i prevelika različitost potreba učenika u redovitim školama. Potrebna je prilagodba plana odgoja i obrazovanja i kreiranje individualiziranog programa prema potrebama djece s teškoćama u razvoju koji je prilagođen sposobnostima i ograničenjima takve djece. Važno je napomenuti da razinu i sadržaj prilagodbe ne određuju vrsta i stupanj teškoća u razvoju, već mogućnosti i potrebe svakog djeteta (Karamatić Brčić, 2013).

Prema Karamatić Brčić (2012) kod nas prema postojećoj zakonskoj regulativi postoji potpuna i djelomična integracija. Potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojem usvaja nastavne sadržaje po redovitom ili posebno prilagođenom programu, uz propisan broj učenika u razredu (čl. 4., 5., 6., 11. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju). Djelomična integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitu osnovnu školu tako da se dio nastave odvija u redovitom razrednom odjelu s vršnjacima (najčešće za odgojne predmete), a dio u posebnom razrednom odjelu uz edukacijskog rehabilitatora (najčešće za obrazovne predmete), (čl. 7., 8., 10. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju). Uspješnost procesa integracije ovisi o djetetu, odnosno o njegovoj sposobnosti djelomičnog ili potpunog uključivanja u proces redovnog obrazovanja.

Potpuna integracija predviđena je za situaciju u kojoj je uz primijenjenu individualiziranu pomoć i primjereni rehabilitacijski program moguće osigurati napredovanje djece s teškoćama u zajedništvu s vršnjacima bez teškoća. Djelomična integracija primjenjuje se onda, kada djeca i mladež s teškoćama u razvoju dio programa ostvaruju u zajedništvu sa svojim vršnjacima bez teškoća, a dio programa, posebno onih nastavnih disciplina u kojima pokazuju velike nedostatke, ostvaruju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama ili razredima koji rade prema prilagođenom nastavnom programu (Mustać i Vicić, 1996).

Najveći broj učenika s teškoćama u razvoju potpuno je integriran u redovne razredne odjele. U jednom razrednom odjelu mogu biti najviše tri učenika s teškoćom u razvoju, a s brojem učenika s teškoćom u razredu smanjuje se broj svih učenika u razredu (Bouillet, 2010). Za djecu s određenim teškoćama organizira se produljeni stručni postupci ili posebna razredna odjeljenja sa svrhom dodatnog uvježbavanja sadržaja, a te programe i odgojno-obrazovne procese organizira rehabilitator u suradnji s učiteljem.

Republika Hrvatska proces obrazovne integracije podržava više od 20 godina. Smjernice odgoja i obrazovanja kod nas tijekom posljednja dva desetljeća naglašavaju

načelo obrazovne integracije koje se prvenstveno odnosi na uključivanje djece s posebnim potrebama u sustav formalnog odgoja i obrazovanja. U posljednje vrijeme se češće koristi termin obrazovna inkluzija ili uključenost svih u obrazovanje. Može se reći da obrazovna integracija prethodi obrazovnoj inkluziji (Karamatić Brčić, 2012).

4.2. Inkluzija

Obrazovna inkluzija je tema koja je relevantna za pedagoški i društveni kontekst, a posebice za suvremene odgojno-obrazovne reforme. Uključivanje ili inkluzija je zahtjev koji je konceptijski nazvan *odgoj i obrazovanje za sve*. U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem smislu riječi, inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete ma pravo na obrazovanje u skladu s svojim mogućnostima (Karamatić Brčić 2011).

Margaritoiu (2010, prema Karamatić Brčić 2011) navodi da je inkluzivno obrazovanje jedan aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti, a koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi.

Na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine donesena je "Izjava i Okvir za akciju" pri čemu se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje (UNESCO, 1994, čl.3) bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovne škole (Karamatić Brčić, 2011).

Za potpuno razumijevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja, važno je naglasiti na koju populaciju se odnosi termin "posebne obrazovne potrebe" budući da nije riječ

samo o djeci s poteškoćama u razvoju. Stoga se u kontekstu prethodno navedenog dokumenta naglašava sljedeće: "Škole bi trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani (UNESCO, 1994, čl.3, prema Karamatić Brčić, 2011).

No, inkluzija u obrazovnom procesu na predstavlja isključivo pitanje uključivanja učenika s teškoćama, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije. Na taj način odgojno-obrazovne ustanove smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

Iako ih mnogi izjednačavaju, integracija i inkluzija imaju mnogo razlika. Inkluzija u svojoj primjeni sadrži bitno drugačiji vrijednosni sustav te uključuje značajne promjene u odnosu na programe odgojno-obrazovnoga rada, obrazovanje učitelja, suvremene metode rada i različite načine procjene ostvarenih rezultata u odgojnoj praksi (Sebba i Sachdev, 1997, Booth i Ainscow, 1998, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

4.3. Učitelj pred integracijom i inkluzijom

Učitelji i odgojitelji koji su skloni odgojno-obrazovnoj praksi primjerenoj razvoju djeteta, u svojem će radu nastojati realizirati sljedeća načela (Kostelnik i sur., 2004):

- usmjerenost na dijete kao cjelovit biološki-psihosocijalni sustav,
- individualizacija programa tako da on odgovara određenom djetetu,
- shvaćanje važnosti aktivnosti koje dijete samo započinje,
- prihvaćanje igre kao kvalitetnog načina učenja,

- stvaranje fleksibilnih, poticajnih vrtićkih i školskih okruženja,
- ostvarivanje cjelovitog kurikulumuma,
- dopuštanje mogućnosti da dijete odabere način na koji će učiti,
- kontinuirano (pr)ocjenjivanje djece i programa kao cjeline,
- razvijanje suradničkog odnosa s roditeljima i širom zajednicom.

Prema Mustačić i Vikić (1996) učitelj u postupku procjene djeteta s teškoćama u razvoju:

- 1) Treba temeljito proučavati dokumentaciju o učeniku
 - Potpuni uvid u stanje učenika s teškoćama važan je čimbenik u motiviranosti učitelja, kvalitetnijim mogućnostima rada i postizanju mogućih rezultata u odgojno-obrazovnom procesu.
 - Roditelji su uključeni u stvaranju odgojno-obrazovnog programa, rehabilitacijskog programa te kao izvor informacija o napretku i stanju učenika.
- 2) Treba posebno raditi s roditeljima drugih učenika u razredu.
 - Roditelji drugih učenika imaju različite reakcije s obzirom na nazočnost učenika s teškoćama u razvoju u razredu. Nerijetko je to mišljenje povezano sa strahom da će njihova djeca biti zaključana s nastavnom građom ili pozornosti učitelja na njihovo dijete. Roditeljima treba dati odgovarajuće informacije i ukazati na brojne prednosti integracije učenika s teškoćama u razvoju.
- 3) Učitelj treba pripremiti druge učenika bez teškoća za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju.
 - Priprema za prihvaćanje učenika s teškoćama u razredu vrlo je osjetljiv i odgovoran posao. Rezultati pripreme vezani su uz primjerene razgovore, kreativnost i spremnost sudionika za taj posao.
 - Priprema započinje obavješćivanjem učenika o postojanju učenika u razredu koji se zbog teškoće razlikuje od njih; treba više vremena za usvajanje gradiva ili ne vidi dobro, treba pomoć u kretanju, govor se razlikuje od njihova i sl.

- Temeljni cilj ove pripreme je unaprijediti prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju kao osobe koje su više slične drugim učenicima nego različite od njih.
- Učenicima je potrebno dobro objasniti ograničenja učenika s teškoćama i poticati ih da na neki način steknu iskustvo njihovih oštećenja te posljedica koje donose. (Na primjer: neka hodaju jedan dan s povezom preko očiju ili određeno vrijeme presjede u invalidskim kolicima i na taj način osjete ograničenja s kojima se učenici s tom teškoćom nose svakodnevno).

Kudek Mirošević i Jurčević Lozačić (2014) prema rezultatima istraživanja o stavovima odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim osnovnim školama navode kako

učitelji znatno više od odgojitelja iskazuju zadovoljstvo u ostvarenoj međusobnoj suradnji, izmjenjujući inkluzivna iskustva s učenicima, kao i veće zadovoljstvo u suradnji sa stručnim suradnicima. Pri tome učitelji u školama međusobno surađuju i kad je u pitanju izrada i realizacija individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP-a) te se osjećaju kompetentnima u njihovoj izradi i praćenju, za razliku od odgojitelja. Tome može biti uzrok što odgojitelji još uvijek ne moraju nužno izrađivati IOOP-e, već svoje stručno znanje u području inkluzije primjenjuju izravno u neposrednom radu s djetetom s teškoćom uz primjenu individualiziranih specijaliziranih didaktičkih sredstava za koje su se odgojitelji izjasnili da ih mogu koristiti u većem broju, nego što je to slučaj s učiteljima. Učitelji nisu zadovoljni zastupljenošću didaktičkih sredstava u svojim školama. Nadalje, učitelji smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih škola, nego kad su uključena s vršnjacima bez teškoća u redovite razrede, primjerice učenici sa senzo-motoričkim poremećajima te smatraju da djeca s teškoćama u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke koje im oni u redovitim školama na mogu pružiti.

S obzirom da odgojitelji smatraju više od učitelja da djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovitim školama ako su bila uključena u redovite vrtiće, takvi rezultati ukazuju da odgojitelji više podržavaju uključivanje djece s teškoćama u redoviti osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja.

Specifične kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje trebaju uključivati vještine relevantne za poboljšanje učenja i poučavanja koje se temelji na načelima različitosti i individualizacije. Pri tom je važna sposobnost svakog učitelja da umanjiti prepreke inkluzivnom odgoju i obrazovanju svojom željom i motivacijom za aktivnim sudjelovanjem, a da se pritom na osjeća preopterećenost nepotrebnom administracijom. Za sjecanje kompetencija učitelja za rad s djecom s teškoćama potrebno je kontinuirano stručno usavršavanje, koje se temelji na cjeloživotnom obrazovanju u stjecanju stručnoga znanja učitelja o teškoćama i individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece i sustavima podrške, kao i poznavanje novih odgojnih, obrazovnih i društvenih pitanja koja su značajna za djecu s teškoćama (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014).

5. ZAKLJUČAK

Školovanje osoba s teškoćama u razvoju doživjelo je mnoge promjene tijekom povijesti. Prijašnji segregirajući i ponekad brutalni odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju izazvao je burne reakcije, a razvoj društva i znanosti je rezultirao idejom da se na dijete s teškoćama u razvoju treba promatrati multidisciplinarno.

Integracija i inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama zaslužne su za promjene u odgojno-obrazovnom sustavu jer njihove politike podrazumijevaju poštivanje djetetovih različitosti i potreba te organizirani suživot u zajednici na koju se svi sudionici moraju adekvatno pripremiti ili im je, prema inkluziji, omogućeno sudjelovanje i uključenost u svim situacijama.

Svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava imaju veliku ulogu u zadovoljavanju potreba djece s teškoćama. Međutim, među njima se ističe učitelj i njegova kompetentnost za rad s djecom s teškoćama. Kompetentnost učitelja omogućuje mu višestruku ulogu: pravilan pristup djetetu s teškoćama u razvoju, razumijevanje njegovih potreba, rad u timu u svrhu pomaganja djetetu s teškoćama, suodnos s roditeljima i dr. Međutim, možda jedna od najvažnijih kompetencija učitelja za rad s djecom s teškoćama je nužnost osjećaja ljubavi prema svojoj profesiji i želja za razumijevanjem djetetovih potreba. Ako učitelj obavlja svoj posao iz unutarnjih motiva, lakše će razumjeti politiku integracije i inkluzije koje zagovaraju zadovoljavanje djetetovih potreba te će biti spremniji na usavršavanje svojih znanja i vještina.

LITERATURA

1. Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
2. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, br. 30 (2), 79.-95.
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica-Zagreb: Persona.
5. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D2.
6. Cooley, M. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj.
7. Fajdetić, M., Galić, F. (2009). *Kompetencije učitelja*. Stručni skup iz informatike za voditelje županijskih stručnih vijeća, mentore i savjetnike. Vukovar
8. Gao, M., Liu, Q. (2013). Personality Traits of Effective Teachers Represented in the Narratives of American and Chinese Preservice Teachers: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
9. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alineja.
10. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77 – 93.
11. Karamatić Brčić, M. (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47
12. Karamatić Brčić, M. (2012) Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovitih škola. *Magistra Iadertina*, 7(7), 101-108.
13. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), 67-78

14. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu: zbirka praktičnih primjera*. Zagreb: Educa.
15. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
16. Kudek Mirošević, J., Jurčević-Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
17. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
18. Lewis, I., Bagree, S. (2013) *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Preuzeto 23. lipnja 2018. na adresi https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf
19. Marušić, I., Jugović, I., Pavin Ivanec T. (2011) *Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije*. *Psihologijske teme* 20(2), 299-318
20. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 13-37). Zagreb: HPKZ.
22. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Pavličević Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: ALFA.
24. Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
25. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Rasprave i članci*, 601-620. Preuzeto 2.7.2018. na adresi: <https://hrcak.srce.hr/178259>
26. Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
27. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade, 1. izdanje*. Zagreb: ALFA.

28. UNESCO (1994.) The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
(http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (22.06.2018.)
29. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika- s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30(2), 48-66.
30. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
31. Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U S. Opić, Bilić, V., Jurčić, M. (Ur.), *Odgoj u školi*.(str. 253-277). Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb.
32. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
33. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013) *Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama*. *Magistra Iadertina* 8(1), 141-153.