

# Samoprocjena odgojitelja i učitelja za podršku djeci sa specifičnim teškoćama učenja

---

**Radoš, Marija**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2022**

*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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:579127>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-01**

*Repository / Repozitorij:*

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**

**Marija Radoš**

**SAMOPROCJENA ODGOJITELJA I UČITELJA ZA PODRŠKU DJECI  
SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA**

**Završni rad**

**Petrinja, 2022.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**

**Marija Radoš**

**SAMOPROCJENA ODGOJITELJA I UČITELJA ZA PODRŠKU DJECI  
SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA**

**Završni rad**

**Mentor: izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević**

**Student: Marija Radoš**

**JMBAG: 0131100059**

**Petrinja, 2022**

## Sažetak

Pojam specifične teškoće učenja sve je češće prisutan kako u istraživačkom tako i u odgojno-obrazovnom radu. Kod djece sa specifičnim teškoćama učenja riječ je o neurološkom nedostatku koji uzrokuje nedostatne procese obrade, koje se najčešće dijagnosticiraju u ranim razredima osnovne škole. Najraširenije specifične teškoće učenja su disleksija, disgrafija i diskalkulija. S obzirom na sve veći broj djece kojima se dijagnosticiraju specifične teškoće učenja, važno je znati planirati i provesti individualizirani pristup.

Kako bi on bio što uspješniji, prije svega potrebno je postaviti temelje kvalitete u dječjim vrtićim i osnovnim školama, tako da se omogući cjeloživotno usavršavanje odgojiteljima i učiteljima. Na taj bi način poboljšali svoje već stečene kompetencije i znanja za univerzalni dizajn poučavanja, odnosno za rad s djecom tipičnoga razvoja, kao i za djecu s teškoćama u razvoju.

U svrhu ovog rada provedeno je istraživanje putem kojeg su odgojitelji i učitelji napravili samoprocjenu prepoznavanja specifičnih teškoća učenja i svojih kompetencija. Središnji cilj istraživanja je analiza samoprocjene kompetencija odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja, kao i njihove kompetencije s obzirom na stečeno radno iskustvo u odgojno-obrazovnom sustavu.

Analiza dobivenih rezultata ukazala je na činjenicu da se ispitani odgojitelji i učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima uzimajući u obzir radni staž. Rezultati ukazuju na potrebne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu, kako bi se osigurao bolji i kvalitetniji pristup i podrška u učenju djeci sa specifičnim teškoćama učenja.

**Ključne riječi:** djeca sa specifičnim teškoćama učenja, odgojitelji, odgojno-obrazovna podrška, učitelji, samoprocjena kompetencija

## Summary

Term of specific learning difficulties is increasingly present in both research and educational work. Children with specific learning difficulties, it is a neurological defect that causes insufficient processing processes, which are most often diagnosed in the early grades of primary school.

The most common specific learning difficulties are dyslexia, dysgraphia and dyscalculia. Considering that number of children diagnosed with specific learning difficulties is rising, it is important to know how to plan and implement an individualized approach.

In order for it to be as successful as possible, it is necessary first of all to lay the foundations of quality standards in kindergartens and primary schools, and enable lifelong learning for educators and teachers. In this way, they would improve their already achieved competencies and knowledge for universal design of learning, that is for working with children of typical development, as well as for children with disabilities.

For the purpose of this paperwork, research has been conducted through which educators and teachers made a self-assessment of recognizing specific learning difficulties and their competencies. Central goal of the research is to analyze the self-assessment of the competencies of educators and teachers to work with children with specific learning difficulties, as well as their competencies with regard to the acquired work experience in the educational system.

The analysis of the obtained results showed the fact that the examined educators and teachers are not considered competent enough, considering the length of service. The results indicate the necessary changes in the educational system, in order to ensure better and higher quality access and support in learning for children with specific disabilities.

**Key words:** children with specific learning difficulties, educators, the educational system, teachers, self-assessment

## Sadržaj

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | UVOD .....  | 1  |
| 2   | SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA .....   | 2  |
| 2.1 | Teorijska razmatranja specifičnih teškoća učenja.....                                       | 2  |
| 2.2 | Disleksija.....   | 5  |
| 2.3 | Disgrafija.....   | 7  |
| 2.4 | Diskalkulija .....  | 10 |
| 3   | PRUŽANJE STRUČNE I DRUGE PODRŠKE DJECI SA SPECIFIČNIM<br>TEŠKOĆAMA UČENJA .....             | 13 |
| 3.1 | Uloga obitelji, vrtića i škole.....   | 13 |
| 3.2 | Individualizirani kurikulumi .....  | 15 |
| 3.3 | Uloga odgojitelja i učitelja.....   | 24 |
| 3.4 | Kompetencije odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim<br>teškoćama učenja..... | 26 |
| 3.5 | Smjernice za rad s učenicima s teškoćama .....  | 32 |
| 4   | ISTRAŽIVANJE .....  | 34 |
| 4.1 | Cilj i hipoteze .....   | 34 |
| 4.2 | Ispitanici.....   | 34 |
| 4.3 | Mjerni instrument i način provođenja .....  | 36 |
| 4.4 | Metode rada.....  | 37 |
| 5   | REZULTATI I RASPRAVA .....  | 38 |
| 5.1 | Rezultati .....   | 38 |
| 5.2 | Rasprava.....   | 48 |
| 6   | ZAKLJUČAK.....  | 49 |
|     | LITERATURA .....  | 51 |
|     | POPIS SLIKA.....  | 55 |
|     | POPIS TABLICA .....   | 55 |
|     | POPIS GRAFIKONA .....   | 55 |

# 1 UVOD

Svako dijete ima pravo na obrazovanje, uključenost i sudjelovanje u svojem okruženju, bez obzira na teškoće u razvoju. Zajedno s Ministarstvom znanosti i obrazovanja, upravo odgojitelji i učitelji trebaju osigurati mogućnost da ono u svom cjelokupnom razvoju dosegne najviši mogući stupanj.

Za djecu sa specifičnim teškoćama učenju navedeno se pravo ostvaruje u procesu inkluzije. Pojam specifičnih teškoća učenja sadržan je i u zakonskim aktima kao što je i *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Temelj kvalitetne inkluzije proizlazi iz adekvatnih kompetencija odgojitelja i učitelja, individualnog pristupa te spremnosti na suradnju i prilagodbu. No, u tom procesu ne sudjeluju samo djeca i odgojitelji ili učitelji, već i roditelji te je suradnja između ta tri subjekata neizbježna kako bi se napravio što kvalitetniji individualni program.

U posljednjih nekoliko godina javlja se značajan porast broja djece kojima je dijagnosticirana jedna od teškoća koja pripada u skupinu specifičnih teškoća učenja. Sukladno povećanju broja djece sa specifičnim teškoćama učenja razumno je očekivati u narednim godinama i njihov sve veći broj u odgojno-obrazovnim ustanovama. Moramo očekivati da će sve više odgojitelja i učitelja morati posjedovati kompetencije za rad s djecom s teškoćama.

Upravo zbog gore navedene činjenice ispitivali smo poznavanje simptoma specifičnih teškoća učenja kod odgojitelja i učitelja te njihove kompetencije koje su stekli tijekom svog obrazovanja, ali i dodatnih edukacija i brojnih godina rada u odgojno-obrazovnom sustavu.

## 2 SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA

Specifične teškoće učenja podijeljene su na teorijska razmatranja specifičnih teškoća učenja, disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju.

### 2.1 Teorijska razmatranja specifičnih teškoća učenja

Učenje je proces stjecanja novih znanja i vještina što u konačnici dovodi do promjena u ponašanju pojedinca koje se temelje na tom novostečenom iskustvu. Kao takvo, učenje se ne odnosi samo na školovanje, odnosno formalno obrazovanje, već na cjeloživotni i praktički svakodnevni proces stjecanja novih znanja i vještina s ciljem prilagodbe pojedinca životnom okruženju. Ipak, u ovom je radu fokus na učenju kao procesu stjecanja znanja i vještina u školi, a takvo se učenje temelji na unaprijed smišljenim i planiranim metodama kao što su predavanja, čitanje i proučavanje literature (analiza sadržaja), zatim kreiranje sadržaja (izrada praktičnih radova) te rješavanje problema, a sve to kroz grupni ili individualni rad.

Učenje je, u tome smislu, kao pojam u literaturu uveo prirodoslovac Jean Piaget i u početku se taj proces promatrao kao prijenos znanja s učitelja na učenika, dakle, kao uglavnom jednosmjerni model, a kasnije se učenje počinje promatrati i shvaćati kao dvosmjerni odnos te kao model koji se temelji na načelu povratne informacije, odnosno na razlici između očekivanog i utvrđenog.<sup>1</sup>

Učenici nova znanja upijaju i stječu različitom dinamikom, no jedan dio učenika pritom nailazi na poteškoće koje ometaju proces učenja. Najčešće poteškoće koje se javljaju su disleksija, kao poteškoća u čitanju, disgrafija, kao poteškoća u pisanju te diskalkulija, kao poteškoća u baratanju brojevima, odnosno računanju. Riječ je o specifičnim teškoćama učenja koje se definiraju kao “teškoće ili poremećaji u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje, i/ili korištenje koncepata kroz verbalni kod (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja”<sup>2</sup>.

Specifične teškoće učenja mogu se manifestirati u jednom ili više područja: “pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj

---

<sup>1</sup> Jagarines, T.: Učenje učenja. Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 2 No. 2, 2019.

<sup>2</sup> Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J.: Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. Magistra Iadertina, Vol. 2 No. 1., 2007., str. 108.



kompetenciji, emocionalnome sazrijevanju”. Kada se govori o specifičnim teškoćama učenja, stručnjaci napominju da se te poteškoće ne odnose na probleme učenja “koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije, kulturalne ili socijalne depriviranosti”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Isto.

Kod djece sa specifičnim teškoćama učenja riječ je o neurološkom nedostatku koji uzrokuje nedostatne procese obrade, no djeca sa specifičnim teškoćama učenja najčešće su prosječne ili natprosječne inteligencije, s tim da se primjećuje nerazmjer postignuća u jednom ili više područja učenja. Stručnjaci posebno napominju da je svako dijete sa specifičnim teškoćama učenja jedinstveno i na takav način mu treba pristupiti, a “pri tome je naročito važno naglasiti neopravdanost stigme lijene i neinteligentne djece, tako često prisutnu u svakodnevnome životu ove djece i osoba”<sup>4</sup>.

Procjenjuje se da specifične teškoće učenja ima od 2 do 10 posto djece<sup>5</sup>, a prema nekim procjenama i više – od 10 do čak 30 posto<sup>6</sup>. Ono na što stručnjaci posebno upozoravaju je visoka razina nepoznavanja i često neprepoznavanje nekih oblika specifičnih teškoća učenja. Upravo zbog toga važno je jasno definiranje i precizno određenje procesa učenja i teškoća koje se pritom javljaju.

---

<sup>4</sup> Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J.: Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, Vol. 2 No. 1., 2007., str. 108.

<sup>5</sup> Snyder, L.S.: *Developmental language disorders. Elementary school age*; u: Holland, A. (ur.): *Language disorders in children*, College-Hill Press, San Diego, 1984., str. 129 - 158; Leonard, L.B.: *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, The MIT Press, 1998.; Reid, G., Kirk, J.: *Dyslexia in Adults: Education and Employment*, John Wiley and Sons LTD, Chichester, 2001.

<sup>6</sup> National Dissemination Center for Children with Disabilities. URL: [www.nichcy.org/](http://www.nichcy.org/) (02.01.2021.)

## 2.2 Disleksija

Disleksija se definira kao jezično utemeljen poremećaj koji se očituje u teškoćama pri ovladavanju pisanim jezikom unatoč tome što dijete pokazuje urednu inteligenciju, ima konvencionalnu poduku i odgaja se u adekvatnim sociokulturnim uvjetima.<sup>7</sup> Disleksija se, dakle, odnosi na probleme pri čitanju, što uzrokuje teže usvajanje gradiva i općenito smanjuje sposobnost učenja. U europskim zemljama disleksiju ima oko 5 do 7 posto djece.<sup>8</sup>

Treba napomenuti da još uvijek postoje različita stajališta vezana uz dijagnosticiranje disleksije, pa se tako prema tradicionalnom shvaćanju disleksiju dijagnosticira kao odstupanje u čitanju, odnosno zaostajanje od dvije godine u odnosu na vršnjake. Prema ovom tumačenju disleksije, dijagnoza se može postaviti tek u trećem razredu osnovne škole.

Drugi način shvaćanja disleksije je taj da se poteškoća dijagnosticira na temelju ranih znakova, kada postoje odstupanja u načinu rješavanja, odnosno obavljanja zadataka kojima se testira motoričke, vizualne i jezične funkcije djeteta, a koji mogu ukazivati na kasniju pojavu disleksije. U ovom slučaju, teškoća se može dijagnosticirati i ranije, već oko pete godine.<sup>9</sup> Prema nekim se autorima disleksija može dijagnosticirati već u dobi od dvije i pol godine<sup>10</sup>, međutim tada je pouzdanost dijagnoze nešto manja.

Disleksija se najčešće dijagnosticira kod školske djece kada se pojave znakovi koji upućuju na probleme u čitanju i pisanju, odnosno: “nedostatne vještine glasovne analize i sinteze, neprepoznavanje i neimenovanje slova, nedostatan ili nepostojeći “vizualni rječnik”, teškoće povezivanja glas – slovo, obrnuto pisanje slova i brojki, zrcalno pisanje, znatno produženo slovkanje ili sricanje, ispuštanja, dodavanja, zamjene glasova i slova (posebno u skupini malih tiskanih slova: b, p, d; m, n, u; a, o; š, ž), slogova pa i cijelih riječi u čitanju i pisanju, produženo vrijeme potrebno za čitanje i pisanje, nepoštivanje ortografije, nerazumijevanje pročitanoa”<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J.: Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, Vol. 2 No. 1., 2007., str. 113; prema: World Federation of Neurology, Chritchley i Chritchley, 1978.; British Dyslexia Association (BDA), 2007.; Orton Dyslexia Society, Tonnessen, 1997.; DSM IV, 1998.

<sup>8</sup> Peer, L., Reid, G.: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, David Fulton Publishers LTD, London, 2000.

<sup>9</sup> Reid, G.: *Dimensions of Dyslexia*, Vol. 2. Moray House Publications, Edinburgh, 2000.; Snowling, M.: *From Language to Reading and Dyslexia*. *Dyslexia*. Vol. 7 (1), 2001., str. 37 - 47.

<sup>10</sup> Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J.: Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, Vol. 2 No. 1., 2007.; prema: Scarborough, 1998.

<sup>11</sup> Vancaš, M.: *Jezične sposobnosti kao preduvjet usvajanja čitanja*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1999.



Postoje i brojni drugi simptomi koji mogu ukazivati na disleksiju, no koji su puno suptilniji pa je za njihovo detektiranje potrebna adekvatna kompetencija odgojitelja i učitelja, što ukazuje na važnost stručnosti radnika u obrazovanju. Disleksija se usko povezuje s disgrafijom, koja se odnosi na probleme pri pisanju (detaljnije se opisuje u idućem poglavlju) jer obje teškoće pripadaju jezičnim teškoćama, što proizlazi iz činjenice da su jezik, čitanje i pisanje usko povezani procesi pa su i nedostaci na jednom od tih polja povezani i međusobno utječu jedni na druge.

### 2.3 Disgrafija

Disgrafija se kao i disleksija definira kao jezično utemeljen poremećaj, samo se u ovom slučaju radi o problemu s pisanjem, odnosno o “stabilnoj nesposobnosti djeteta da svlada vještinu pisanja (prema pravopisnim načelima određenoga jezika), koja se očituje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama”<sup>12</sup>. Stručnjaci napominju da ove teškoće nisu uzrokovane neznanjem pravopisa te nisu povremene već trajno zastupljene i nisu uzrokovane primjerice smanjenom inteligencijom, neredovitim školovanjem, nedovoljnim razvojem govora, poremećajima sluha i sl.

Disgrafija se često javlja uz disleksiju, no prema istraživanjima disgrafija je od dva do tri puta češća od disleksije (kod učenika 4., 5. i 6. razreda)<sup>13</sup>, a smatra se da je tako zbog toga što je pisanje kompleksnija vještina od čitanja, pa su i poremećaji pisanja češći.<sup>14</sup> Disgrafija se klasificira prema (1) uzrocima, (2) stupnju izraženosti i (3) dominantnom sindromu.

---

<sup>12</sup> Posokhova, I.: Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Ostvarenje, Lekenik, 2000.

<sup>13</sup> Hrvatska udruga za disleksiju: Disgrafija. URL: <http://hud.hr/disgrafija/> (03.01.2021.)

<sup>14</sup> Malogorski Jurjević, M.: Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, Vol. 62 No. 2-3, 2013.

**Tablica 1.**

*Klasifikacija disgrafije*

|   |  |
|---|--|
| <b>PREMA<br/>UZROCIMA</b>                 | <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Nasljedna disgrafija</b> (stručnjaci smatraju da je nasljedni čimbenik sam po sebi rijetko uzrok disgrafije te da se u adekvatnim uvjetima disgrafiju uglavnom može spriječiti)</li><li>2. <b>Teškoće u pisanju uzrokovane djelovanjem vanjskih nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju</b></li><li>3. <b>Kombinirani oblik</b> (kombinacija predispozicija i nepovoljnih vanjskih čimbenika, najčešći uzrok disgrafije)</li></ol>   |
| <b>PREMA<br/>STUPNJU<br/>IZRAŽENOSTI</b>  | <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Laka disgrafija</b></li><li>2. <b>Izražena disgrafija</b></li><li>3. <b>Agrafija</b> (potpuna nesposobnost pisanja, obično je prijelazno stanje koje nakon prve do druge godine školovanja prelazi u stabilnu disgrafiju, dijete ima velikih problema u učenju slova)</li></ol>  |
| <b>PREMA<br/>DOMINANTNOM<br/>SINDROMU</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Fonološke disgrafije</b> (artikulatorno-akustička disgrafija, kada dijete neispravno izgovara glasove i te pogreške prenosi u pisanje; fonemska ili akustička disgrafija, kada dijete ima teškoće u međusobnom slušnom razlikovanju glasova koji se slično izgovaraju i zvuče)</li><li>2. <b>Jezične disgrafije</b> (disgrafija jezične analize i sinteze, ovaj se oblik smatra najčešćim oblikom disgrafije, a temelji se na neformiranosti jezične analize i sinteze, odnosno djetetu je teško rastavljati tekst na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme, slogove i foneme; disgramatična disgrafija, koja se uglavnom manifestira u pogreškama na razini rečenice, a riječ je o disgramatizmu, odnosno poremećaju gramatičkoga oblikovanja riječi i rečenica, neispravno povezivanje riječi)</li><li>3. <b>Vizualna disgrafija</b> (povezana je s teškoćama u vizualno-prostornoj percepciji, analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornog razlikovanja, djeca imaju uglavnom dobro razvijeni usmeni govor, ali se teško snalaze u upotrebljavanju riječi koje imaju prostorno i vremensko značenje, primjerice rijetko</li></ol> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>upotrebljavaju ili miješaju prijedloge “ispred“, “iza“, “iznad“, “između“, “tanak-debeo“, “uzak-širok“, “kratak-dugačak“, “visok-nizak“, “lijevo-desno“ i sl.</p> <p><b>4. Motorička disgrafija</b> (povezana s nedostatnom razvijenošću suptilnih motoričkih funkcija, a manifestira se u trajnim i brojnim miješanjima slova prema bliskosti njihova načina pisanja i u nestabilnom, nečitljivom rukopisu)</p> |
|--|---|

IZVOR: HRVATSKA UDRUGA ZA DISLEKSIJU, 2020.

## 2.4 Diskalkulija

Dok su disleksija i disgrafija povezane s jezikom i slovima, diskalkulija je poremećaj povezan s brojkama, odnosno s računanjem i općenito radom s brojevima. Prema općeprihvaćenoj podjeli, teškoće učenja se, uz neodređene poremećaje učenja, dijele na one povezane s čitanjem i pisanjem te na one povezane s poremećajima matematičkih sposobnosti - što se odnosi na diskalkuliju. Diskalkulija se, kao i ostale teškoće učenja, može javiti izolirano ili u kombinaciji s nekom drugom teškoćom, ili čak i s disleksijom i s disgrafijom. Kao i u slučaju disgrafije i disleksije, niti diskalkulija nije uzrokovana kognitivnim zaostajanjem, oštećenjem vida, sluha, nerazvijenim govorom ili prirodnim početničkim pogreškama.<sup>15</sup>

Diskalkulija se dijagnosticira kada dijete ne može svladati temeljne školske vještine u služenju s brojevima u roku koji je za to predviđen i na način na koji se to odvija kod većine druge djece.<sup>16</sup>

Diskalkulija, kao i druge teškoće učenja, može u početku biti gotovo nevidljiva, no kasnije može predstavljati veliki problem za učenika jer može biti velika prepreka u procesu svladavanja školskog gradiva.

Jedan do najpoznatijih stručnjaka koji se bavi ovim poremećajem, koji se naziva i pionikom u istraživanju diskalkulije, Ladislav Košč, još sedamdesetih godina prošlog stoljeća opisuje diskalkuliju kao "strukturalni poremećaj matematičkih sposobnosti koji vuče korijene iz onih dijelova mozga koji su anatomske i psihološke neposredno odgovorni za sazrijevanje matematičkih sposobnosti u skladu s dobi, a pri tome nisu posljedica poremećaja općih mentalnih funkcija"<sup>17</sup>.

Danas se pod pojmom diskalkulije podrazumijeva skup specifičnih teškoća u učenju i rješavanju zadataka iz matematike i/ili aritmetike. Te teškoće osobi stvaraju ozbiljne prepreke pri usvajanju gradiva iz ovih područja. Diskalkulija može biti lakšeg oblika, umjerena i teška, a terminološki se razlikuje diskalkulija i akalkulija, pri čemu je akalkulija, kao krajnja verzija diskalkulije, potpuna nesposobnost usvajanja gradiva iz matematike, odnosno opisuje se i kao potpuna odsutnost matematičkog mišljenja. Akalkulija može biti primarna i sekundarna, a

---

<sup>15</sup> Posokhova, I.: Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Ostvarenje, Lekenik, 2000.

<sup>16</sup> Malogorski Jurjević, M.: Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, Vol. 62 No. 2-3, 2013.; prema: Galić-Jušić, 2004.

<sup>17</sup> Chinn, S., Ashcroft, R.: Mathematics for dyslexics: Including dyscalculia. TJ International, Velika Britanija, 2007.



većinom je sekundarna, odnosno nije urođena već stečena. Najčešće nastaje u odrasloj dobi zbog ozlijede ili bolesti središnjeg živčanog sustava.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Hrvatska udruga za disleksiju: Diskalkulija. URL: <http://hud.hr/diskalkulija/> (03.01.2021.)

Diskalkulija se najčešće manifestira na sljedeće načine: kroz neispravnu uporabu brojeva pri čitanju, pisanju i računanju, kroz ponavljanje istog broja ili radnje više puta, kroz “zrcalne pogreške”, kada dijete okreće znamenke ili njihov redoslijed, kroz usporenost u računanju, kroz stavljanje brojeva u neprikladan prostorni položaj, kroz vizualne pogreške, kada dijete ne prepoznaje dobro računske simbole i položaj znamenki, kroz proceduralne pogreške, kada dijete izostavlja ili preskače neke od obaveznih koraka u rješavanju matematičkih zadataka, te kroz slabo pamćenje i prepoznavanje niza brojeva.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Hrvatska udruga za disleksiju: Diskalkulija. URL: <http://hud.hr/diskalkulija/> (03.01.2021.)

### **3 PRUŽANJE STRUČNE I DRUGE PODRŠKE DJECI SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA**

#### **3.1 Uloga obitelji, vrtića i škole**

Teškoće učenja kao što su disleksija, disgrafija i diskalkulija mogu imati blagu manifestaciju koja u ranijoj dobi često ostaje neprepoznata. Utoliko je važna edukacija, ne samo stručnjaka u obrazovnom sustavu, već i roditelja, jer što se poremećaj ranije otkrije i na njemu počne sustavno raditi, veća je šansa da će kasnije poteškoće koje će poremećaj stvarati biti manje, ili pak posve nestati. Uloga roditelja, odnosno obitelji, a potom i odgojitelja, učitelja, pedagoga, psihologa i drugih stručnjaka očituje se prvenstveno i u tome da se takve teškoće shvate ozbiljno i da se djetetu koje ih ima pruži pravodobna i adekvatna podrška. U prvom redu, to znači da se naznake poremećaja ne smiju ignorirati niti se dijete smije okarakterizirati kao lijeno ili nezainteresirano za pojedino nastavno područje (čitanje, pisanje, matematiku); na to upozoravaju brojni stručnjaci.

U tom kontekstu, važno je imati na umu da je podrška djetetu od ključne važnosti u rješavanju problema s kojima se ono suočava, odnosno, u nošenju s teškoćama učenja, a pritom se ne misli samo na odgojitelje i učitelje i drugo stručno osoblje, već i na roditelje i druge članove obitelji djeteta. U konačnici, i društvo kao cjelina ima važnu ulogu u poticanju promjena i inicijativa koje će dovesti do boljeg razumijevanja ovih poteškoća i do kvalitetnije podrške djeci koja se s njima nose. Stručnjaci upozoravaju da se često događa da poremećaji poput disleksije, disgrafije i diskalkulije u ranijoj fazi ponekad prolaze nezapaženo, a dijete nema druge intelektualne ili mentalne poteškoće pa društvo, pa čak i obitelj, nemaju dovoljno tolerancije za dijete koje ima neki od tih problema. Može se dogoditi i da roditelji djeteta s poteškoćama ignoriraju problem, zbog njegove nedovoljne izraženosti, ili ga pak poriču, te uz to imaju nerealna očekivanja vezana uz djetetove mogućnosti.<sup>20</sup>

Iako su roditelji najbliži djetetu i najbolje poznaju svoje dijete, sustavne promjene u okruženju i društvu u cjelini koje će dovesti do toga da se ove poteškoće prepoznaju na vrijeme i adekvatno tretiraju, ipak, u prvom redu, mogu i moraju inicirati stručnjaci, kao osobe koje su najbolje, odnosno dovoljno i adekvatno upoznate s problemima teškoća učenja. Ti problemi ne

---

<sup>20</sup> Malogorski Jurjević, M.: Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, Vol. 62 No. 2-3, 2013.; prema: Galić-Jušić, 2004.

mogu se riješiti bez stručne pomoći, kako obiteljima i društvu u cjelini, tako i samom pojedincu. Kako ističe Malogorski Jurjević, “učenici sa specifičnim poteškoćama u čitanju i pisanju čine mnogobrojnije i stabilnije pogreške koje ne iščezavaju bez stručne pomoći”<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Malogorski Jurjević, M.: Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, Vol. 62 No. 2-3, 2013.; prema: Galić-Jušić, 2004.

Kada je riječ o društvu, odnosno o generalnom pristupu ovoj problematici, čini se da se situacija poboljšava. Sama činjenica da se pojave kao što su disleksija, disgrafija i diskalkulija nazivaju “poteškoćama” pokazuje, smatra Makogorski Jurjević, da je određeni odgojno-obrazovni sustav napredan i da ima angažiran stav prema različitosti, u nastojanju da pronađe načine kojima će pružiti punu pomoć i podršku djeci s teškoćama učenja kako bi normalno savladavala proces učenja.<sup>22</sup>

### 3.2 Individualizirani kurikulumi

Jedan od načina osiguravanja sustavne podrške djeci s teškoćama učenja jesu odgojno-obrazovni kurikulumi koji pružaju adekvatan okvir za razvoj programa i alata koji će pomoći odgojno-obrazovnim ustanovama i njihovim stručnjacima u rješavanju problema djece s teškoćama učenja.

O tome koliko se odgojno-obrazovni kurikulumi u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu bave i kako se nose s teškoćama učenja govori, između ostaloga, i način na koji taj sustav uopće tretira pojam specifičnih teškoća učenja. U hrvatskom obrazovnom okruženju ovaj je termin prisutan već više od 20 godina, odnosno od sredine devedesetih godina. Pojam specifičnih teškoća učenja sadržan je i u zakonskim aktima kao što je *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Znanstveni radovi koji se bave tom problematikom uglavnom su fokusirani na disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju, no termin specifičnih teškoća učenja odnosi se, kao krovni naziv, i na niz drugih poremećaja kao što su primarne jezične teškoće, dispraksija, neverbalne teškoće učenja te ADHD i ADD.<sup>23</sup>

Obrazovni sustav prepoznaje disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i jezične teškoće kao najčešće poremećaje unutar kategorije specifičnih teškoća učenja te i Cjelovita kurikularna reforma prepoznaje specifične teškoće učenja kao zaseban i kompleksan pojam” naglašavajući pri tome i potrebu za razrađenim pristupima u poučavanju i učenju djece koja su njime obuhvaćena”<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Isto.

<sup>23</sup> Kuvač Kraljević, J., Lenček, M.: Specifične teškoće učenja: kako poučavati da bi učenje bilo uspješno? Predavanje; 3. Dani obrazovnih znanosti Zagreb, Hrvatska, 2016. URL: <https://www.bib.irb.hr/859387> (04.01.2021.)

<sup>24</sup> Kuvač Kraljević, J., Lenček, M.: Specifične teškoće učenja: kako poučavati da bi učenje bilo uspješno? Predavanje; 3. Dani obrazovnih znanosti Zagreb, Hrvatska, 2016. URL: <https://www.bib.irb.hr/859387> (04.01.2021.)

Aktualne preporuke o prilagodbama školskog programa najčešće se odnose na grafičke prilagodbe teksta ili na načine na koje nastavnik prezentira sadržaj koji poučava. Stručnjaci upozoravaju da je, kako bi djeca sa specifičnim teškoćama učenja mogla uspješno svladavati proces učenja, “potrebno provesti niz drugih metodičkih prilagodbi koje u prvom redu zahtijevaju temeljno znanje o jezičnim djelatnostima koje se njima pokrivaju, a zatim i vrijeme za njihovu pripremu, primjenu i vrednovanje”<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Isto.

Neke metode koje su se već pokazale visokoučinkovitima u poučavanju djece sa specifičnim teškoćama učenja su primjerice vizualizacija, ulančavanje znanja, poučavanje 3P modelu pisanja, razni modeli suradničkog poučavanja, a posebice neke metode usmenih izlaganja koja omogućuju “upućivanje učenika na razne strategije učenja i pronalaženje najučinkovitije ili strukturirani slijed s multisenzoričkim pristupom”<sup>26</sup>.

*Hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*<sup>27</sup> nalaže da svaka odgojno-obrazovna ustanova u Republici Hrvatskoj mora osigurati uvjete za adekvatan rad s djecom s teškoćama te njihovo uključivanje u školski program. To se u prvom redu odnosi na to da svako dijete s teškoćama ima pravo na individualizirani kurikulum, a “specifičnosti svakog osobnog kurikulumu proizlaze iz specifičnih odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta/učenika s teškoćama”<sup>28</sup>. Svi individualizirani kurikulumi temelje se na jedinstvenom pristupu kurikularnog planiranja koji uključuje: praćenje razvoja i postignuća djeteta, zatim podršku, vrednovanje postignuća i napretka te evaluaciju samog osobnog kurikulumu.

### **Slika 1.**

*Planiranje individualiziranih kurikulumu za djecu i učenike s teškoćama*

---

<sup>26</sup> Isto.

<sup>27</sup> Narodne novine 05/15

<sup>28</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja: Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2017. URL:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> (04.01.2021.)





Temeljna načela planiranja individualnog kurikuluma su sljedeća:<sup>29</sup> (1) inkluzivno okruženje, (2) timsko planiranje, (3) cjelovit sustav podrške, (4) planiranje prijelaza te (5) osiguravanje dobrobiti i mentalnog zdravlja djece i učenika s teškoćama.

Ta se načela povezuju, odnosno nadopunjuju, s već postojećim načelima Nacionalnog kurikuluma, koja su sljedeća: (1) fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, (2) partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, (3) osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te (4) otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse.

Kada je riječ o načelu fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, to znači da vrtić, odnosno odgojno-obrazovni program i način njegova izvođenja, moraju biti prilagodljivi konkretnim situacijama, odnosno mogućnostima, potrebama i interesima djece. Upravo su djeca s teškoćama učenja u tom kontekstu jedno od najvažnijih područja rada koje iziskuje visoku razinu fleksibilnosti vrtića jer je za uspješan razvoj djece s teškoćama učenja potrebna upravo prilagodba odgojno-obrazovnog procesa njihovim potrebama i od ključnog je značaja u smislu pružanja adekvatne podrške. Svako dijete ima različite potrebe i interese, a to se posebno odnosi na djecu s teškoćama učenja, stoga “u vrtiću nije primjereno postavljanje striktnih shema (vremenskih, prostornih, organizacijskih i sl.), jer one ograničavaju prihvaćanje individualno različitih ritmova djece tj. usporavaju i/ili onemogućavaju puninu razvoja njihovih potencijala”<sup>30</sup>. Drugim riječima, načelo fleksibilnosti omogućuje poštovanje potreba, interesa i prava svakog pojedinca u ustanovi i zadovoljava specifične potrebe djece, individualnih načina sudjelovanja u odgojno-obrazovnom programu.

Načelo partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom također osigurava podršku djeci s teškoćama učenja jer je kvalitetna komunikacija roditelja/skrbnika djece i odgojitelja također od ključne važnosti za optimalan razvoj djece s teškoćama učenja. Kurikulum navodi da roditelje/skrbnike djeteta “treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove vrtića – partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini”<sup>31</sup>. Odnosno, da bi odgojno-obrazovna ustanova adekvatno odgovorila na individualne i razvojne potrebe svakog djeteta, a posebno

---

<sup>29</sup> Ministarstvo znanosti i obrazovanja: Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2017. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> (04.01.2021.)

<sup>30</sup> Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15

<sup>31</sup> Isto.

djeteta s teškoćama učenja, potrebna je “otvorena, podržavajuća i ravnopravna komunikacija roditelja tj. skrbnika djeteta, odgojitelja i ostalog osoblja u ustanovi”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Isto.

Načelo osiguravanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju omogućuje da se sve aktivnosti i procesi koji jačaju i pružaju podršku razvoju djece s teškoćama učenja odvijaju kontinuirano kako bi se postigao cilj takvih programa.

Načelo otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse nadovezuje se na prethodno načelo, a podrazumijeva kontinuirano istraživanje i unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, osposobljavanje odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića “za istraživanje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (na razini inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja), u smjeru razvoja refleksivne prakse i refleksivnog profesionalizma”<sup>33</sup> te povezivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Nacionalni kurikulum ističe kako je za adekvatnu primjenu načela i vrijednosti kurikulumu potrebna prije svega kompetencija stručnjaka odnosno odgojitelja i ostalih stručnih suradnika koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. To se odnosi ponajprije na kvalitetno inicijalno obrazovanje, ali i na kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja i drugih stručnih djelatnika. “Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Zbog tog su razloga primjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju, ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal tj. oni koji imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse odgojitelja.”<sup>34</sup>

Kada je riječ o kompetencijama učitelja za rad s djecom koja imaju teškoće učenja, kao i o drugim uvjetima rada i organizacije odgojno-obrazovnih ustanova s ciljem pružanja podrške djeci s teškoćama učenja, temeljni dokument je *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* koji donosi *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*. Ovaj kurikulum navodi kao jedan od svojih ključnih ciljeva cjelovit i uravnotežen razvoj svih potencijala učenika, odnosno uvažavanje jedinstvenosti svakoga učenika “i potreba za uravnoteženim poticanjem njegova kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i tjelesnog razvoja koji je posebno intenzivan u razdoblju djetinjstva i adolescencije te se sve aktivnosti za učenje, kao i svi očekivani ishodi učenja, oblikuju tako da budu primjereni njegovoj razvojnoj dobi”<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Isto.

<sup>34</sup> Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15

<sup>35</sup> Nacionalni kurikulum osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017. URL:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (08.01.2022.)

Dakle, i ovaj kurikulum, kao i kurikulum za rani i predškolski odgoj, ističe važnost uvažavanja individualnih razlika i potreba djece, što se u prvom redu odnosi na prilagodbu programa specifičnim potrebama svakog djeteta. To je najvažniji temelj u nastojanju da se postigne kvalitetan program za djecu s teškoćama učenja.

Drugim riječima, “proces učenja i poučavanja oblikuje se uvažavajući jedinstvenost svakoga djeteta te je usklađen sa sposobnostima, prethodno stečenim kompetencijama i interesima učenika uvažavajući činjenicu da učenici napreduju različitom brzinom i imaju različite razvojne putove”<sup>36</sup>. Pritom kurikulum također nalaže da “učitelji imaju značajan stupanj slobode u odabiru aktivnosti i sadržaja kojima će ostvarivati odgojno-obrazovne ishode, odabiru metoda, strategija i oblika rada, praćenja i poticanja napretka učenika”<sup>37</sup>.

Kurikulum posebno naglašava da se učenicima morati pružiti različiti oblici podrške, a to se posebno odnosi na učenike koji se nose s raznim teškoćama, kao što su teškoće učenja, ali i obiteljski problemi, zdravstvene teškoće i drugo.

Kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje posebno ističe važnost uvažavanja različitosti učenika te nalaže da je u provođenju odgojno-obrazovnih programa potrebno voditi računa o individualnim razlikama među učenicima, a te razlike mogu nastati zbog njihovih različitih razvojnih potreba, sposobnosti, osobnosti, zdravstvene situacije, socijalnog okruženja, jezika, kulture, te različitih interesa.<sup>38</sup> Kurikulum nalaže da je potrebno svim učenicima u što većoj mjeri omogućiti da ostvare svoje potencijale, a to u prvom redu znači da način učenja mora biti fleksibilan i da mora uvažavati različite okolnosti i osobine svakog učenika. Posebno je istaknuto da određenim skupinama djece, kao što su učenici s teškoćama i daroviti učenici, “treba omogućiti posebnu podršku, od pravovremenoga prepoznavanja njihovih potreba do oblikovanja primjerenoga pristupa”<sup>39</sup>.

---

<sup>36</sup> Isto.

<sup>37</sup> Isto.

<sup>38</sup> Nacionalni kurikulum osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017. URL:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (08.01.2022.)

<sup>39</sup> Isto.

Kurikulum nalaže primjenu načela inkluzivnoga odgoja i obrazovanja “kojim se svim učenicima pruža prilika za optimalan razvoj njihovih potencijala, neovisno o njihovim različitostima u sposobnostima, kulturi, socijalnome statusu i drugim karakteristikama”<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Isto.

### 3.3 Uloga odgojitelja i učitelja

Oba kurikulumata, kako je opisano u prethodnom poglavlju, ističu važnost prilagodljivosti programa djeci s teškoćama učenja, ali ističu i važnost podrške stručnim djelatnicima – odgojiteljima i učiteljima, te se općenito naglašava ključna uloga odgojitelja i učitelja u primjeni načela i vrijednosti kurikulumata. Pritom se posebno naglašava važnost određenih, općih, ali i specifičnih kompetencija odgojitelja i učitelja, i svih drugih osoba koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, a to su stručni suradnici, odnosno pedagozi, psiholozi, te ravnatelji i drugi stručnjaci koji rade s djecom, kao i sami roditelji i skrbnici djece.

Ipak, odgojitelj i učitelj su ključni čimbenici u pružanju podrške djeci s teškoćama učenja, i u okviru odgojno-obrazovnog sustava, ali i izvan njega, s obzirom na to da su posebno osposobljeni za rad s djecom.

Uz roditelje, odnosno skrbnike djeteta (i druge članove uže obitelji), odgojitelji su također osobe koje najviše skrbe o djetetu i njegovoj dobrobiti. Uloga odgojitelja nije samo sadržana u provođenju odgojno-obrazovnog programa već i u ostvarivanju drugih uvjeta za adekvatnu primjenu načela i vrijednosti kurikulumata, a jedan do tih uvjeta, koji je svakako među najvažnijima, je osiguravanje kvalitetne komunikacije između odgojno-obrazovne ustanove i obitelji djeteta, odnosno, u prvom redu, između odgojitelja i roditelja/skrbnika. “Otvorena, podržavajuća i ravnopravna komunikacija roditelja tj. skrbnika djeteta, odgojitelja i ostalog osoblja u ustanovi ima zajednički cilj: primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju”<sup>41</sup>.

Kvalitetna i kontinuirana komunikacija osigurava adekvatan protok važnih informacija, o stanju djeteta, njegovom ponašanju, potencijalima, potrebama i interesima, a u skladu s tim odgojitelji će prilagoditi uvjete i način realizacije odgojno-obrazovnog programa. Odgojitelji također moraju biti senzibilizirani za prepoznavanje specifičnih potreba ne samo djece, već i roditelja/skrbnika. “U kvalitetno organiziranome vrtiću, roditelji, skrbnici djece i članovi obitelji uključuju se u zajedničko donošenje odluka vezanih uz razvoj, učenje i socijalni život djece u grupi.”<sup>42</sup>

Ista ova načela i potrebe vrijede i kada su u pitanju učitelji, odnosno, kada je riječ o ulozi učitelja u razvoju djece, posebno one s teškoćama učenja, u okviru osnovnoškolskog

---

<sup>41</sup> Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15

<sup>42</sup> Isto.

odgojno-obrazovnog programa. Primarna uloga učitelja je oblikovati i provoditi proces učenja i poučavanja tako “da omogući svim učenicima da u što većoj mjeri ostvare vlastite potencijale i steknu generičke kompetencije”. Uloga učitelja je, također, stvoriti “poticajno okruženje za učenje u skladu s predloženim smjericama”. Može se reći da u provođenju odgojno-obrazovnog procesa učitelj, kao i odgojitelj, ima ključnu, središnju ulogu, koja povezuje sve ostale sudionike.

### 3.4 Kompetencije odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja

Pojam kompetencije u najširem smislu odnosi se na sposobnost (kasnolat. “competentia” znači “sposobnost”, eng. “competence”, njem. “Kompetenz”). U psihologiji označava “rezultate razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirodene niti su proizvod sazrijevanja”.<sup>43</sup> Prema *Rječniku hrvatskoga jezika*, kompetencija se definira kao “priznata stručnost”, odnosno “sposobnost kojom tko raspolaže”,<sup>44</sup> a u tom kontekstu najčešće se govori o stručnoj kompetenciji. U domaćoj literaturi kompetencija se najčešće opisuje kao osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što je moguće dokazati na formalni i neformalni način. Drugim riječima, kompetencija je “kombinacija znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji”<sup>45</sup>.

U kontekstu odgojno-obrazovnog procesa, kompetencija je pojam koji ima dva osnovna značenja, ovisno o tome gledamo li iz perspektive teorije ili prakse. Iz perspektive teorije, kompetencija je unutrašnja, kognitivna struktura koja omogućuje određeno ponašanje, dok iz perspektive prakse, odnosno operacionalne perspektive, kompetencija ima puno širi smisao i podrazumijeva visokovrijedne kvalifikacije potrebne za učinkovitu uporabu određenih znanja i vještina u specifičnom i složenom kontekstu.<sup>46</sup> Pristup u odgoju i obrazovanju koji se temelji na kompetencijama odgojno-obrazovnih djelatnika javlja se sedamdesetih godina u SAD-u, posebno se razvija osamdesetih i devedesetih godina te pokreće nit reformi u brojnim zemljama s ciljem izmjene nacionalnih standarda u pogledu profesionalnih kvalifikacija. Od tada se ovaj pristup stalno širi i upotpunjuje, a pritom ga podržava i međunarodna odgojno-obrazovna politika.<sup>47</sup>

---

<sup>43</sup> Hrvatska enciklopedija: Kompetencija. URL: <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32639> (09.01.2022.)

<sup>44</sup> Rječnik hrvatskoga jezika: Kompetencija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2001.

<sup>45</sup> Hrvatić, N., Piršl, E.: Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, u: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, Zagreb, 2007., str. 385 – 412.

<sup>46</sup> Westera, W.: Competences in education: a con- fusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33 (1), 2001., str. 75 - 88.

<sup>47</sup> Celižić, S.: Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja. Završni rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.



Kompetencije odgojitelja i učitelja podrazumijevaju kvalitetno obrazovanje i osposobljenost za rad u struci, što se stječe formalnim obrazovanjem, stručnim usavršavanjem i kontinuiranim profesionalnim razvojem.<sup>48</sup> Da bi bio kompetentan, odgojitelj, odnosno učitelj, mora raditi na sebi, neprestano stjecati nova znanja i vještine potrebne za praksu, te ta nova znanja integrirati s postojećim.<sup>49</sup> Prema smjernicama Europske komisije, svi profesionalci koji se bave odgojem i obrazovanjem moraju imati tri temeljne skupine kompetencija, a to su: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za nju.<sup>50</sup>

Kada je riječ o kompetencijama odgojitelja i učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama, odnosno s djecom s teškoćama učenja, to se u prvom redu odnosi na:<sup>51</sup>

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece kao i individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine,
- posjedovanje komunikacijskih vještina kako bi se mogao ostvariti adekvatan odnos s djetetom, ali i kvalitetna suradnja s roditeljima, obitelji i drugim stručnjacima,
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece,
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba,
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju),
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- posjedovanje praktičnog iskustva u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama te

---

<sup>48</sup> Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A.: Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 2006., str. 45 – 57.

<sup>49</sup> Agić, H., Destović, F.: Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. Tranzicija, 18 (37), 2016., str. 38 - 49., prema: Glasser, 1994.

<sup>50</sup> Franković, K.: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2020.

<sup>51</sup> Bouillet, D: Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Školska knjiga, Zagreb, 2010.

- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Konkretno, kada je primjerice riječ o kompetencijama odgojitelja u identifikaciji i tretmanu govornih poremećaja, to je sljedeće:<sup>52</sup> znanje o ontogenetskom razvoju govora, kognitivnim procesima i sociološkim faktorima i njihovom utjecaju na razvoj govora i individue, vještine slušanja i komuniciranja te sposobnosti uvidanja, razumijevanja i klasificiranja uzročno-posljedičnih odnosa i pojava.

Jedna od ključnih kompetencija odgojitelja i učitelja koji rade s djecom s teškoćama učenja je potpuno razumijevanje, prihvaćanje i primjena inkluzivnog pristupa. Za takvu praksu, temeljni čimbenici uspjeha su kvalitetna suradnja s obiteljima i stručnjacima, sposobnost usklađivanja kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture te aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece.<sup>53</sup>

Jedna od najvažnijih kompetencija odgojitelja i učitelja, u okviru suvremenih shvaćanja pedagogije, je prihvaćanje i implementacija novih znanstvenih i stručnih paradigmi vezanih za odgoj. Naime, "tradicionalna nastava temelji se na sadržajnom dijelu, odnosno na prijenosu informacija, udžbenicima i frontalnom načinu poučavanja, a takvim načinom nije moguće razviti vještine i sposobnosti te se iz toga može zaključiti da na neki način zakida učenika"<sup>54</sup>. Jedno od rješenja koje pomaže u eliminaciji ili barem smanjenju nedostataka tradicionalnog načina odgoja i obrazovanja je aktivno, iskustveno učenje, no da bi se ono moglo primjenjivati, potrebna je u nekoj mjeri transformacija uloge odgojitelja, odnosno učitelja, što također zahtijeva posjedovanje određenih kompetencija. "Nastavnik treba prestati upravljati učenjem „izvana“ te treba postati pružatelj podrške"<sup>55</sup>. Također, sve je veći naglasak na ishodima učenja, dok je do sada naglasak bio isključivo na sadržaju.<sup>56</sup>

U novije vrijeme sve je više riječ o odnosu djeteta i odgojitelja, odnosno učitelja, s obzirom na to da su brojna istraživanja pokazala da upravo taj odnos, posebno u ranom djetinjstvu, veoma utječe na razvoj samopoštovanja kod djeteta i općenito slike o sebi, te na razvoj socijalno-emocionalne inteligencije, a potom i, posljedično, na kvalitetu budućih međuljudskih odnosa. U stručnoj se literaturi sposobnost odgojitelja, odnosno učitelja, da

---

<sup>52</sup> Celizić, S.: Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja. Završni rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.

<sup>53</sup> Bouillet, D.: Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 2011., str. 323.-340.

<sup>54</sup> Bognar, L., Matijević, M.: *Didaktika. Školska knjiga*, Zagreb, 2002.

<sup>55</sup> Vizek-Vidović, V., Vlahović Štetić, V.: Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada* 14(2), 2007., str. 283 - 310.

<sup>56</sup> Matanović, I: Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola* 63(1), 2017., str. 13 - 27.

uspostavi adekvatan, kvalitetan odnos s djetetom naziva odnosnom kompetencijom.<sup>57</sup> U tom kontekstu, pedagoški se odnos promatra kao poseban tip interpersonalnog odnosa, a kompetencija podrazumijeva sposobnosti analize i opažanja emocija i drugih elemenata ponašanja djeteta, prepoznavanje potreba djeteta kao i namjera, sposobnost adaptacije specifičnim potrebama djeteta, sposobnost razvijanja suradničkog odnosa s djetetom, ali i roditeljima, obitelji i kolegama.

---

<sup>57</sup> Centar za doživljajnu i relacijsku pedagogiju: Odnosna kompetencija odgojitelja i učitelja. URL: <https://dozivljajna-pedagogija.com/odnosna-kompetencija-odgojitelja-i-ucitelja/> (10.01.2022.)

Odgjitelji i učitelji trebali bi adekvatno primjenjivati nove paradigme vezane uz odgoj i obrazovanje, a koje se najčešće odnose na novi način promatranja ne samo njihove uloge već i uloge djeteta u odgojno-obrazovnog procesu.

Primjerice, studija Nove paradigme djetinjstva, između ostaloga navodi sljedeće: da je dijete osobnost već od rođenja i sukladno tome treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, da dijete, kako je spomenuto, nije tek objekt u odgojnom procesu, već socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj, da djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu, a isto tako djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju te proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kako je navedeno u Nacionalnom kurikulumu, “kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo”, dakle, dodatno se ističe i važnost individualnog (individualiziranog) pristupa odgoju i obrazovanju, odnosno djetetu.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15

### 3.5 Smjernice za rad s učenicima s teškoćama

Individualizirani pristup podrazumijeva primjenu specifičnih metoda, alata i načina odgoja i obrazovanja s ciljem ispunjavanja potreba i interesa svakog pojedinog djeteta, ovisno o njegovim sposobnostima, željama, načinu rada i sl. Ovaj pristup suprotan je od pristupa koji primjenjuje generičke modele odgoja i učenja, koji ne uzimaju u obzir specifične razlike među djecom, što posebno može naštetiti djeci s teškoćama učenja koji su u manjini.

Takav, individualiziran pristup, je kompleksan i zahtijeva više truda, vremena i drugih resursa od onih koji ga provode, stoga je, da bi se mogao provoditi, potrebna adekvatna podrška. Tu podršku odgojno-obrazovnim ustanovama i odgojiteljima i učiteljima pruža prije svega institucionalni i zakonski okvir koji je organiziran tako da podržava individualiziran pristup. Kurikulumi jasno naglašavaju važnost individualiziranog pristupa, te je to načelo implementirano u zakone i propise. No, to nije dovoljno, već je potrebna i praktična podrška, što podrazumijeva, konkretno za odgojitelje i učitelje, podršku kolega, ravnatelja, stručnih suradnika, ali i roditelja i obitelji djece, pa i šire društvene zajednice. Drugim riječima, kvalitetan individualiziran pristup moguće je ostvariti samo sinergijom svih uključenih u odgojno-obrazovni proces.

Primjerice, temelju ulogu u pružanju podrške djeci s teškoćama učenja i njihovim odgojiteljima i učiteljima je inkluzija djece, pri čemu su ključni čimbenici sljedeći: stručnost osoblja odgojno-obrazovne ustanove i njihova zajednička vizija, razina utjecaja deklarirane inkluzivne politike na praksu, ciljani treninzi odgojitelja, dostupnost stručne podrške odgojiteljima, pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove te sudjelovanje zajednice.<sup>59</sup> Na uspješnost inkluzije mogu negativno utjecati brojni faktori, a neki od najčešćih su: sve veći broj djece s teškoćama, odnosno ograničeni broj dostupnog profesionalnog osoblja, nedostatna podrška odgojiteljima u provedbi inkluzivnog procesa, nezadovoljstvo odgojitelja radnim uvjetima, odnosno niskom plaćom, velikom razinom odgovornosti, nedostatkom primanja, nedostatkom vremena za ispunjavanje svih (veoma složenih) profesionalnih zadaća i ciljeva, brojne administrativne obveze i dr.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M.: Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 2001., str. 31 – 45.

<sup>60</sup> Fenech, M., Waniganayake, M., Fleet, A.: More than a Shortage of Early Childhood Teachers: Looking Beyond the Recruitment of University Quality Early Childhood Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), 2009., str. 199 – 213.

Dakle, da bi se inkluzija djece s teškoćama učenja ili bilo koje druge manjine mogla provoditi, kao i da bi se mogao provoditi individualiziran pristup i svi drugi potrebni modeli rada za adekvatan odgoj i obrazovanje djece s teškoćama učenja, u prvom redu potrebno je osigurati adekvatne radne uvjete za odgojitelje i učitelje.

To znači da mora biti dovoljan broj odgojitelja i učitelja ovisno o broju djece u skupini i broju djece s teškoćama učenja, te da se odgojiteljima i učiteljima njihov, ionako složen posao, ne opterećuje dodatno prevelikom administracijom. Odgojitelji i učitelji moraju biti zadovoljni svojim radnim uvjetima, u suprotnom se čimbenici kao što su smanjena primanja, uz istovremeno veliku razinu odgovornosti, može negativno odraziti na kvalitetu njihova rada.

Nadalje, adekvatna institucionalna podrška individualiziranom pristupu podrazumijeva izradu i primjenu modela za ranu identifikaciju teškoća učenja kod djece i za praćenje napredovanja djece, zatim osiguravanje maksimalne podrške svakom pojedinom djetetu, raznolik kurikulum koji uvažava različite potrebe djece, primjenu procedura za identificiranje, izbor i reviziju primijenjenih didaktičkih sadržaja uz visoku kvalitetu implementacije didaktičkih sadržaja. Potreban je i adekvatan sustav prikupljanja podataka o djeci, potrebno je da su sve intervencije temelje na dokazima te da su mjerenja za praćenje programa usklađena s propisanim standardima.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Celižić, S.: Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja. Završni rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.

## 4 ISTRAŽIVANJE

### 4.1 Cilj i hipoteze

Središnji cilj istraživanja je analiza samoprocjene kompetencija odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja, kao i njihove kompetencije s obzirom na stečeno radno iskustvo u odgojno-obrazovnom radu. Uz to, cilj je istražiti postoji li statistički značajna razlika, s obzirom na radni staž ispitanika, u samoprocjeni njihovih kompetencija za prepoznavanje karakterističnih teškoća djece sa specifičnim teškoćama učenja.

U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja i hipoteza:

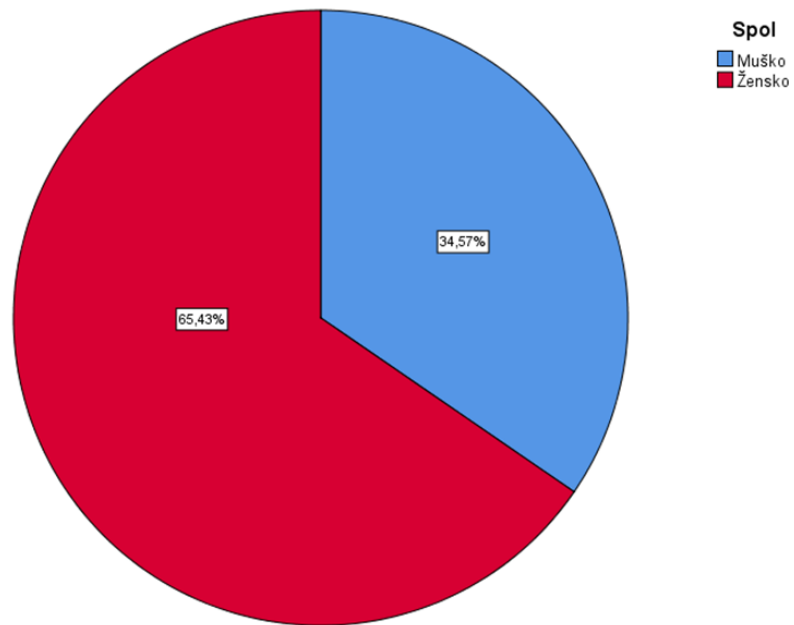
1. istraživačko pitanje – Jesu li odgojitelji i učitelji i u kojoj mjeri upoznati s razvojnim karakteristikama djece sa specifičnim teškoćama učenja?
2. istraživačko pitanje – Jesu li odgojitelji i učitelji dovoljno kompetentni i u kojoj mjeri za planiranje i provođenje odgojno-obrazovne podrške djeci sa specifičnim teškoćama učenja?
3. istraživačko pitanje – Educiraju li se dodatno odgojitelji i učitelji o oblicima podrške u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja?

H - Odgojitelji i učitelji s većim radnim stažom smatraju se kompetentnijim za rad.

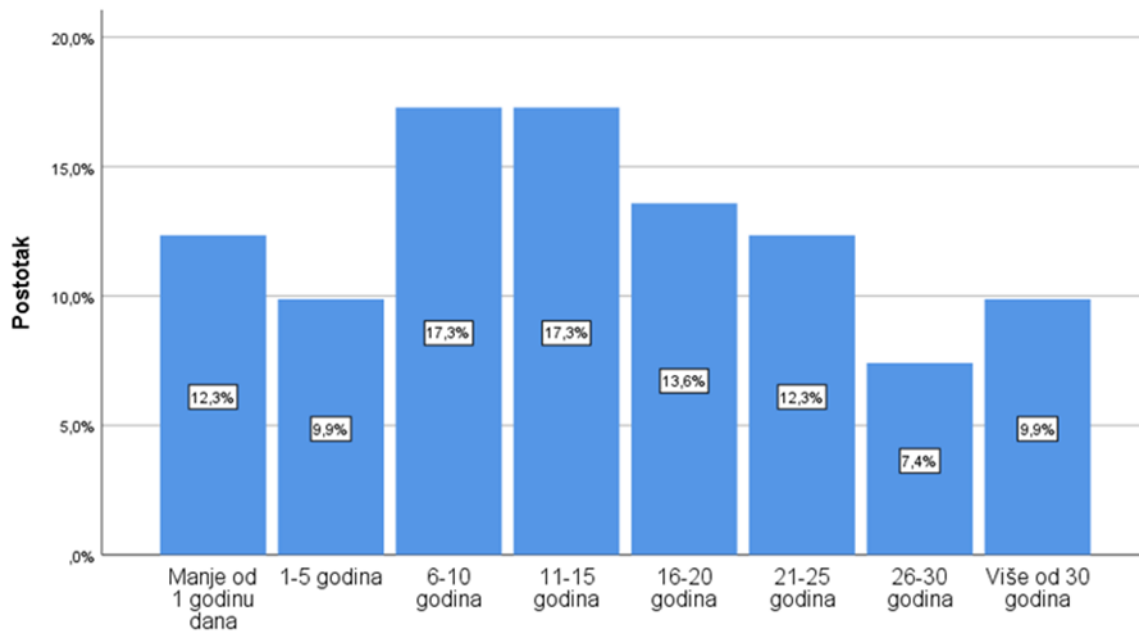
### 4.2 Ispitanici

U istraživanju je ukupno sudjelovao 81 ispitanik (N=81), od kojih je 65.4% (N=53) žena i 34.6% muškarca (N=28) (Grafikon 1). Najveći broj ispitanika ima između 6-10 i 11-15 godina radnog staža, čak 17.3%, u rasponu od 16 do 20 godina je 13.6% ispitanih odgojitelja, a svega 9.9% je onih koji imaju više od 30 godina radnog staža. Uz to, 12.3% navodi manje od 1 godinu radnog staža, 12,3% navodi 21-25 godina, a najmanje navodi 26-30 godina radnog staža, svega 7.4% (Grafikon 2). Nadalje, kod ispitivanja zanimanja ispitanika, 22,2% njih navodi da su učitelj/učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi, 30,9% njih navodi da su učitelj/učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi te 13,6% njih navodi da su učitelj/učiteljica predmetne nastave u srednjoj školi, dok 33,3% njih navodi da su odgojitelj/odgojiteljica (Grafikon 3).

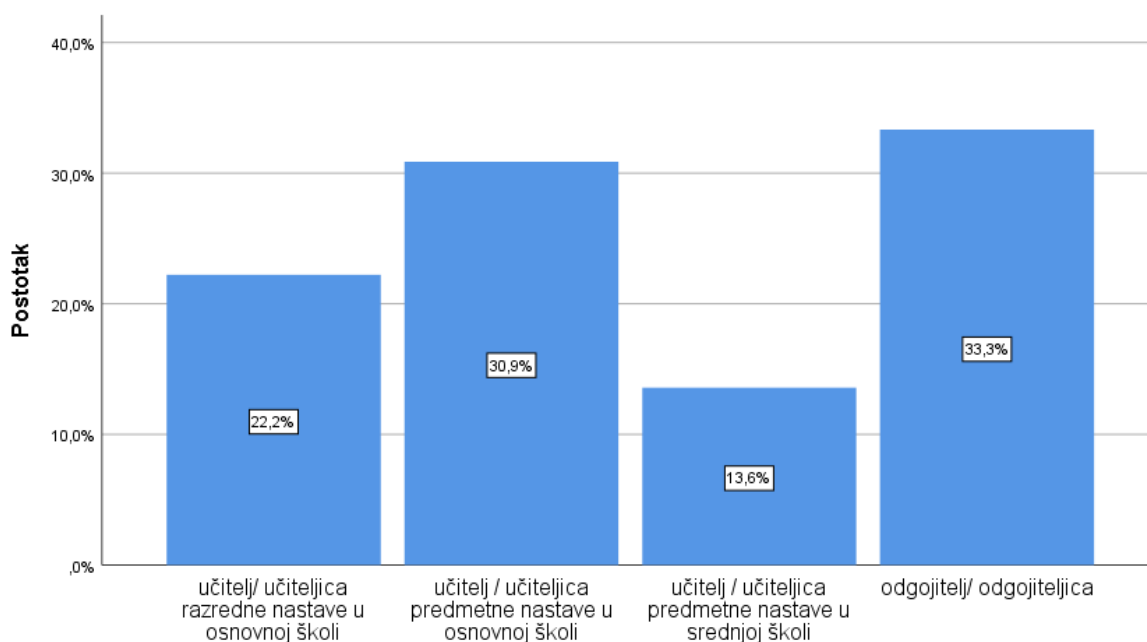




*Grafikon 1. Podjela ispitanika prema spolu*



*Grafikon 2. Radno iskustvo ispitanika*



**Grafikon 3.** Podjela ispitanika prema opisu zanimanja, odnosno radnog mjesta

### 4.3 Mjerni instrument i način provođenja

Za provedbu ovog istraživanja korišten je *online* anketni upitnik pod nazivom „Samoprocjena odgojitelja i učitelja o kompetencijama za podršku djeci sa specifičnim teškoćama učenja“ proveden putem aplikacije *Google Forms*. Navedeni je upitnik bio podijeljen na društvenoj mreži Facebook u grupi namijenjenoj odgojiteljima i učiteljima. Upitnik je poslan i u dva dječja vrtića te u pet osnovnih škola na području grada Zagreba i Petrinje. Svi sudionici su pristupili upitniku dobrovoljno i anonimno te su u svakom trenutku mogli odustati od ispunjavanja. Poštovani su i svi ostali etički aspekti provođenja istraživanja. U općoj uputi objašnjeni su ciljevi i svrha istraživanja. Upitnik je sadržavao ukupno 22 pitanja i tvrdnje. Prvih 3 pitanja odnosilo se na opće podatke o ispitanicima, a zatim je slijedio niz od 19 tvrdnji vezanih uz individualizirani pristup i strategije podrške u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja, a koje su se, vezano uz to, odnosile na samoprocjenu kompetencija ispitanika. Raspon odgovora na postavljene tvrdnje temeljio se na Likertovoj skali od četiri stupnjeva (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-uglavnom se slažem, 4-u potpunosti se slažem), a ispitanici su zamoljeni da označe samo jedan stupanj od navedenih na postavljenu tvrdnju.

#### 4.4 Metode rada

U radu je primijenjena kvantitativna analiza koja obuhvaća interpretiranje i argumentiranje grupiranih tvrdnji iz upitnika. Kvantitativnom analizom upitnika koji su popunjavali odgojitelji i učitelji, tvrdnje su grupirane na sljedeći način:

1. grupa tvrdnji (*Tablica 2*) odnosi se na stupanj samoprocjene njihova poznavanja razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja,

2. grupa tvrdnji (*Tablica 3*) odnosi se na samoprocjenu kompetentnosti za planiranje i provođenje odgojno-obrazovne podrške djeci sa specifičnim teškoćama učenja,

3. grupa tvrdnji (*Tablica 3*) odnosi se na samoprocjenu ispitanika o dodatnoj edukaciji za oblike podrške u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja.

Temeljem grupiranih tvrdnji iz upitnika, korištena je distribucija frekvencije podataka te su podaci izračunati u postotku i prikazani tablično.

Za testiranje hipoteze i razlika s obzirom na radni staž ispitanika, korišten je neparametrijski Kruskal-Wallis test.

## 5 REZULTATI I RASPRAVA

### 5.1 Rezultati

Rezultati prikazani u *Tablici 2* pokazuju frekvencije i distribuciju odgovora ispitanika s obzirom na njihove kompetencije za poznavanje razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja.

**Tablica 2.** *Kompetencije odgojitelja i učitelja za prepoznavanje razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja*

|   |                        | N  | %      |
|---|------------------------|----|--------|
| Djeca s disleksijom imaju prosječne i iznad prosječne intelektualne sposobnosti | uopće se ne slažem     | 1  | 1,2%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 18 | 22,2%  |
|   | uglavnom se slažem     | 39 | 48,1%  |
|   | u potpunosti se slažem | 23 | 28,4%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djeca s disleksijom često imaju problema s obradom jezičnih informacija         | uopće se ne slažem     | 6  | 7,4%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 13 | 16,0%  |
|   | uglavnom se slažem     | 34 | 42,0%  |
|   | u potpunosti se slažem | 28 | 34,6%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djeca s disleksijom lošije čitaju u uspoređivanju s njihovim vršnjacima         | uopće se ne slažem     | 3  | 3,8%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 9  | 11,3%  |
|   | uglavnom se slažem     | 33 | 41,3%  |
|   | u potpunosti se slažem | 35 | 43,8%  |
|   | Ukupno                 | 80 | 100,0% |
| Djeca s disgrafijom imaju teškoće u razumijevanju jezika i u točnosti sricanja  | uopće se ne slažem     | 2  | 2,5%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 22 | 27,2%  |
|   | uglavnom se slažem     | 35 | 43,2%  |
|   | u potpunosti se slažem | 22 | 27,2%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |

|   |                        |    |        |
|---|------------------------|----|--------|
| Disgrafija često utječe na pisanje, gramatiku i pravopis.   | uopće se ne slažem     | 5  | 6,2%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 6  | 7,4%   |
|   | uglavnom se slažem     | 37 | 45,7%  |
|   | u potpunosti se slažem | 33 | 40,7%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Osobe sa specifičnim teškoćama učenja upisuju fakultete i uspješne su na fakultetu.   | uopće se ne slažem     | 4  | 4,9%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 13 | 16,0%  |
|   | uglavnom se slažem     | 34 | 42,0%  |
|   | u potpunosti se slažem | 30 | 37,0%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Do specifičnih teškoća učenja mogu dovesti i ostale teškoće jezično - govorne i glasovne komunikacije (jezični poremećaj, govorni poremećaj i dr.). | uopće se ne slažem     | 3  | 3,7%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 14 | 17,3%  |
|   | uglavnom se slažem     | 36 | 44,4%  |
|   | u potpunosti se slažem | 28 | 34,6%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Sva djeca sa specifičnim teškoćama učenja imaju iste karakteristike to jest teškoće.  | uopće se ne slažem     | 31 | 38,3%  |
|   | uglavnom se ne slažem  | 19 | 23,5%  |
|   | uglavnom se slažem     | 10 | 12,3%  |
|   | u potpunosti se slažem | 21 | 25,9%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djecu sa specifičnim teškoćama učenja potrebno je poučavati raznolikim metodama, a ne samo predavačkim metodama koja opterećuje slušnu obradu.      | uopće se ne slažem     | 5  | 6,2%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 11 | 13,6%  |
|   | uglavnom se slažem     | 24 | 29,6%  |
|   | u potpunosti se slažem | 41 | 50,6%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |

Prikazani rezultati koji se odnose na tvrdnju „Djeca s disleksijom imaju prosječne i iznad prosječne intelektualne sposobnosti.“. S tvrdnjom se u potpunosti složilo 28,4% odgojitelja i učitelja, uglavnom se složilo 48,1% odgojitelja i učitelja, a uglavnom se nije složilo svega 22,2% odgojitelja i učitelja. Našao se, međutim, i jedan odgovor uopće se ne slažem. Napravljeno je niz istraživanja koja su potvrdila navedenu tvrdnju, kao što vidimo, većina ispitanika se slaže.

Na tvrdnju „Djeca s disleksijom često imaju problema s obradom jezičnih informacija.” 28 ispitanika, to jest, 34,6% u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. Uglavnom se složilo 42% ispitanih. Značajnih 16% ispitanih odgojitelja i učitelja se uglavnom ne slaže s tvrdnjom da djeca s disleksijom imaju čest problem s obradom jezičnih informacija, a njih 7,4% se uopće ne slaže s navedenim.

S tvrdnjom „Djeca s disleksijom lošije čitaju u uspoređi s njihovim vršnjacima.” u potpunosti se složilo 43,8% odgojitelja i učitelja, uglavnom se složilo 41,3% odgojitelja, a uglavnom se nije složilo svega 11,3% odgojitelja i učitelja. 3,8 % uopće se ne slaže s gore navedenom tvrdnjom. Disleksija se odnosi na probleme pri čitanju, što uzrokuje teže usvajanje gradiva i općenito smanjuje sposobnost učenja.

Na tvrdnju „Djeca s disgrafijom imaju teškoće u razumijevanju jezika i u točnosti sricanja.” u potpunosti se složilo 27,2% odgojitelja i učitelja, uglavnom se složilo 43,2% odgojitelja i učitelja, a uglavnom se nije složilo svega 27,2% odgojitelja i učitelja. Međutim, uopće se ne slaže 2,5%.

S tvrdnjom „Disgrafija često utječe na pisanje, gramatiku i pravopis.” 33 ispitanika, odnosno 40,7% u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. Uglavnom se složilo 45,7% ispitanih. Svega 7,4% ispitanih odgojitelja i učitelja se uglavnom ne slaže s tvrdnjom da djeca s disleksijom imaju čest problem s obradom jezičnih informacija, a njih 4,9% se uopće ne slaže s navedenim. Sve navedeno, ukupno daje rezultat od 86,4% odgojitelja i učitelja koji smatraju da djeca s disgrafijom imaju problema s pisanjem, gramatikom i pravopisom.

Više od 37% odgojitelja i učitelja u potpunosti se slaže s tvrdnjom da osobe sa specifičnim teškoćama učenja upisuju fakultete i uspješne su na fakultetu, dok se uglavnom slaže 44,4 %. Čak njih 16% uglavnom se ne slaže s tvrdnjom, dok 4,9% se uopće ne slaže.

Nadalje, 34,6% ispitanika u potpunosti se slaže s tvrdnjom da do specifičnih teškoća učenja mogu dovesti i ostale teškoće jezično - govorne i glasovne komunikacije (jezični poremećaj, govorni poremećaj i dr.). Njih 44,4 % uglavnom se slaže, svega 21% uglavnom ili uopće se ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Pozitivno je da se 61.8% ispitanika ne slaže s tvrdnjom da sva djeca sa specifičnim teškoćama učenja imaju iste karakteristike, to jest, teškoće. Što nam otkriva da odgojitelji i učitelji na djecu gledaju kao individue koje imaju svoje vještine, mogućnosti i sposobnosti.

Zadnja tvrdnja glasila je „Djecu sa specifičnim teškoćama učenja potrebno je poučavati raznolikim metodama, a ne samo predavačkim metodama koja opterećuje slušnu obradu”, te se s njom u potpunosti slaže 50,6%, uglavnom se slaže 29,6%. Značajnih 13,6% ispitanih odgojitelja i učitelja se uglavnom ne slaže s tvrdnjama da s djecom sa specifičnim teškoćama učenja potrebno je poučavati raznolikim metodama, a ne samo predavačkim metodama koja opterećuje slušnu obradu, a njih 6,2% se uopće ne slaže s navedenim.

Kompetencije odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja ispitane su kroz deset čestica anketnog upitnika, čiji su rezultati vidljivi u Tablici 3.

**Tablica 3.** Samoprocjena kompetencija odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja

|   |                        | N  | %      |
|---|------------------------|----|--------|
| Tijekom studija stekao/la sam kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja. | uopće se ne slažem     | 18 | 22,2%  |
|   | uglavnom se ne slažem  | 34 | 42,0%  |
|   | uglavnom se slažem     | 15 | 18,5%  |
|   | u potpunosti se slažem | 14 | 17,3%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Smatram da bi mogao/la prepoznati poteškoće kod djece sa specifičnim teškoćama učenja.      | uopće se ne slažem     | 2  | 2,5%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 18 | 22,2%  |
|   | uglavnom se slažem     | 31 | 38,3%  |
|   | u potpunosti se slažem | 30 | 37,0%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |

|  |                        |    |        |
|--|------------------------|----|--------|
| Nakon dodatne edukacije većina odgojitelja i učitelja može steći dodatne kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja.   | uopće se ne slažem     | 3  | 3,7%   |
|  | uglavnom se ne slažem  | 14 | 17,3%  |
|  | uglavnom se slažem     | 30 | 37,0%  |
|  | u potpunosti se slažem | 34 | 42,0%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Većina odgojitelja i učitelja upućena je u navedene teškoće te se dodatno educiraju o njima.   | uopće se ne slažem     | 7  | 8,6%   |
|  | uglavnom se ne slažem  | 29 | 35,8%  |
|  | uglavnom se slažem     | 26 | 32,1%  |
|  | u potpunosti se slažem | 19 | 23,5%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djeci sa specifičnim teškoćama učenja treba pripremiti prilagođene materijale za rad.  | uopće se ne slažem     | 1  | 1,2%   |
|  | uglavnom se ne slažem  | 11 | 13,6%  |
|  | uglavnom se slažem     | 24 | 29,6%  |
|  | u potpunosti se slažem | 45 | 55,6%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Omogućavanje prilagodbi i individualiziranih postupaka za djecu sa specifičnim teškoćama učenja kao što je dodatno vrijeme za rad u aktivnostima, manji broj pitanja, usmeno umjesto pisanog izražavanja, nije pravedno u odnosu na drugu djecu. | uopće se ne slažem     | 23 | 28,4%  |
|  | uglavnom se ne slažem  | 19 | 23,5%  |
|  | uglavnom se slažem     | 15 | 18,5%  |
|  | u potpunosti se slažem | 24 | 29,6%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djetetu sa specifičnim teškoćama učenja verbalne informacije podržavam vizualizacijom (na primjer slikovni prikaz, mimika, pokret, naglašavanje intenziteta glasa).  | uopće se ne slažem     | 2  | 2,5%   |
|  | uglavnom se ne slažem  | 9  | 11,1%  |
|  | uglavnom se slažem     | 33 | 40,7%  |
|  | u potpunosti se slažem | 37 | 45,7%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djetetu sa specifičnim teškoćama učenja dajem prilagođene sadržaje u kojima su informacije date u malim koracima s čestim ponavljanjima.   | uopće se ne slažem     | 2  | 2,5%   |
|  | uglavnom se ne slažem  | 18 | 22,2%  |
|  | uglavnom se slažem     | 34 | 42,0%  |
|  | u potpunosti se slažem | 27 | 33,3%  |
|  | Ukupno                 | 81 | 100,0% |



|   |                        |    |        |
|---|------------------------|----|--------|
| Djetetu sa specifičnim teškoćama učenja uvodim nove pojmove postupno, uz prethodno ponavljanje temeljnih, dugo korištenih pojmova koje već poznaju. | uopće se ne slažem     | 2  | 2,5%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 16 | 19,8%  |
|   | uglavnom se slažem     | 30 | 37,0%  |
|   | u potpunosti se slažem | 33 | 40,7%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |
| Djetetu sa specifičnim teškoćama učenja individualiziram i oblikujem raznolike aktivnosti za učenje.  | uopće se ne slažem     | 7  | 8,6%   |
|   | uglavnom se ne slažem  | 11 | 13,6%  |
|   | uglavnom se slažem     | 24 | 29,6%  |
|   | u potpunosti se slažem | 39 | 48,1%  |
|   | Ukupno                 | 81 | 100,0% |

Distribucija frekvencija odgovora na tvrdnju „Tijekom studija stekao/la sam kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja.“ prikazuje da se u potpunosti složilo 17,3% odgojitelja i učitelja, uglavnom se složilo 18,5% odgojitelja i učitelja. Više od polovice odgojitelja, čak 64,2% odgovorilo je da se uopće ili uglavnom ne slaže s tvrdnjom da su stekli kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja.

Pozitivno je da više od 75% ispitanih odgojitelja i učitelja smatra da bi mogao/la prepoznati poteškoće kod djece sa specifičnim teškoćama učenja, što je važno s obzirom na to da djeca sve češće imaju jedan od oblika specifičnih teškoća učenja.

S tvrdnjom „Nakon dodatne edukacije većina odgojitelja i učitelja može steći dodatne kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja.“, 34 ispitanika, to jest, 42% u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. Uglavnom se složilo 37% ispitanih. Značajnih 17,3% ispitanih odgojitelja i učitelja se uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, a njih 3,7% se uopće ne slaže s navedenim.

Nadalje, tvrdnja „Većina odgojitelja i učitelja upućena je u navedene teškoće te se dodatno educiraju o njima.“, podijelila je najviše ispitanike. 55% ispitanika u potpunosti ili uglavnom se slažu s tvrdnjom da su upućeni u navedene teškoće i dodatno se educiraju o njima, dok 45% smatra upravo suprotno.

Više od 85% smatra da se djeci treba prilagoditi materijali za rad, što je važno jer nam ovaj podatak otkriva da su odgojitelji i učitelji spremni odvojiti svoje vrijeme i pripremiti posebne materijale koje će olakšati rad djetetu sa specifičnim teškoćama učenja.

Na tvrdnju „Omogućavanje prilagodbi i individualiziranih postupaka za djecu sa specifičnim teškoćama učenja kao što je dodatno vrijeme za rad u aktivnostima, manji broj pitanja, usmeno umjesto pisanog izražavanja, nije pravedno u odnosu na drugu djecu.“, u potpunosti se složilo 29,6% odgojitelja i učitelja, uglavnom se složilo 18,5% odgojitelja i učitelja, a uglavnom se nije složilo svega 23,5% odgojitelja i učitelja. Uopće se ne slaže 28,5%. Zbog odgovora na prijašnju tvrdnju pretpostavljalo se da će više odgojitelja i učitelja odabrati odgovor uopće se ne slažem.

Pozitivno je da više od 85 % odgojitelja i učitelja priprema djetetu sa specifičnim teškoćama učenja verbalne informacije podržane vizualizacijom (na primjer slikovni prikaz,

mimika, pokret, naglašavanje intenziteta glasa). Isto tako 75% odgojitelja i učitelja se složilo s tvrdnjom da prilagođavaju sadržaje u kojima su informacije date u malim koracima s čestim ponavljanjima, što je vrlo pohvalno jer otkrivaju nove načine učenja i tako olakšavaju svladavanje novih prepreka.

Više od 77% odgojitelja i učitelja se u potpunosti ili uglavnom slaže da uvodi nove pojmove postupno, uz prethodno ponavljanje temeljnih, dugo korištenih pojmova koje već znaju, dok ih je 23% to ne radi.

Zadnja tvrdnja odnosila se na individualiziranje i oblikovanje raznolikih aktivnosti za učenje i s njom se u potpunosti slaže 48%, uglavnom se slaže 29,6%, dok 13,6 % ne individualizira aktivnosti za učenje djeci sa specifičnim teškoćama učenja. Svega 8,6% se uopće ne slaže.

Iz rezultata se može zaključiti da većina odgojitelja i učitelja procjenjuje da provode i pružaju individualiziranu podršku u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja, prateći načela individualiziranih kurikuluma i kurikularnog pristupa.

Prema radnom stažu, odnosno, prema godinama radnog iskustva odgojitelja i učitelja koje su proveli u odgojno-obrazovnim ustanovama, izračunata je aritmetička sredina. Rezultati su vidljivi u *Tablici 4*.

**Tablica 4.** *Aritmetička sredina - godine radnog iskustva ispitanika*

|  | Radno iskustvo u odgojno -<br>obrazovnom sustavu | N  | Aritmetička<br>sredina rangova |
|--|--|----|--------------------------------|
| Prepoznavanje simptoma<br>specifičnih teškoća učenja   | Manje od godinu dana                             | 10 | 38,55                          |
|  | 1-5 godina                                       | 8  | 48,94                          |
|  | 6-10 godina                                      | 14 | 44,64                          |
|  | 11-15 godina                                     | 14 | 40,64                          |
|  | 16-20 godina                                     | 10 | 33,85                          |
|  | 21-25 godina                                     | 10 | 46,25                          |
|  | 26-30 godina                                     | 6  | 43,17                          |
|  | Više od 30 godina                                | 8  | 26,13                          |
|  | Ukupno   | 80 |                                |
| Stečene kompetencije za rad<br>s učenicima s teškoćama | Manje od godinu dana                             | 10 | 48,70                          |
|  | 1-5 godina                                       | 8  | 51,81                          |
|  | 6-10 godina                                      | 14 | 47,89                          |
|  | 11-15 godina                                     | 14 | 40,61                          |
|  | 16-20 godina                                     | 11 | 41,14                          |
|  | 21-25 godina                                     | 10 | 36,05                          |
|  | 26-30 godina                                     | 6  | 32,00                          |
|  | Više od 30 godina                                | 8  | 21,94                          |
|  | Ukupno   | 81 |                                |

Za ispitivanje razlika kod ispitanika, koristio se Kruskal-Wallis test i Grouping variable prema radnom iskustvu ispitanika u odgojno-obrazovnom sustavu te je napravljena testna statistika. Rezultati su vidljivi u *Tablici 5*.

**Tablica 5.** *Kruskal-Wallis Test - Razlike između ispitanika u prepoznavanju razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja i u samoprocjenama stečenih kompetencija za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja*

|                  | Prepoznavanje razvojnih karakteristika kod djece sa specifičnim teškoćama učenja | Samoprocjena stečenih kompetencija za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja |
|------------------|--|--|
| Kruskal-Wallis H | 6,185  | 10,593   |
| Df               | 7  | 7  |
| Asymp. Sig.      | ,518   | ,157   |

Pogleda li se u *Tablici 5* razina signifikantnosti, može se uočiti kako vrijednost testa iznosi  $p > 0,05$  za obje skupine, što znači da nije uočena statistički značajna razlika s obzirom na radno iskustvo u odgojno-obrazovnom sustavu. Stoga se hipoteza odbacuje.

## 5.2 Rasprava

Analizom anketnog upitnika i prvog istraživačkog pitanja, može se zaključiti da je ukupno 61% ispitanika upoznato sa specifičnim teškoćama učenja i zna prepoznati njihove razvojne karakteristike.

Što se tiče drugog istraživačkog pitanja, rezultati su pokazali distribuciju odgovora da se više od 70% ispitanika u potpunosti ili uglavnom slaže s navedenim tvrdnjama. Naime, sva djeca sa specifičnim teškoćama učenja imaju pravo na individualizirani kurikulum i odgovarajuću odgojno-obrazovnu podršku. Sukladno tome, odgojitelji i učitelji iz uzorka samoprocjenjuju se kompetentima za planiranje i provođenje odgojno-obrazovne podrške djeci sa specifičnim teškoćama učenja.

Sljedeće istraživačko pitanje odnosi se na to u kojoj mjeri su se odgojitelji i učitelji dodatno educirali o oblicima podrške u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja. Opće je poznato da se u okviru cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i učitelja nudi niz edukacija. Rezultati su pokazali da, vezano uz stečene kompetencije tijekom primarnog obrazovanja, 64% ispitanika smatra da nema sve potrebne kompetencije za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja. Pozitivna strana je svakako što je ipak 55% ispitanika izjavilo da se ciljano educira o strategijama podrške vezano uz te teškoće. Mora se uzeti u obzir da su neki od ispitanika starije životne dobi i moguće je da su programi njihovog tadašnjeg primarnog obrazovanja koje su završili bili drugačije koncipirani.

Rezultati koji se odnose na postavljenu hipotezu, pokazuju da se odgojitelji i učitelji sa više radnoga staža ne smatraju kompetentnijima za rad. Koristeći Kruskal-Wallis test i Grouping variable napravljena je testna statistika iz koje su proizašli podaci da nema značajnijih razlika s obzirom na radno iskustvo ispitanika u odgojno-obrazovnom sustavu te se hipoteza „Odgojitelji i učitelji s većim radnim stažom smatraju se kompetentnijim za rad.“ odbacuje.

## 6 ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati samoprocjenu kompetencija odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja. Za potrebe istraživanja korišten je online anketni upitnik putem aplikacije *Google Forms* kojem je ukupno pristupio 81 odgojitelj i učitelj.

Analiza rezultata ukazuje da se odgojitelji i učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnim za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja, što nije neočekivano s obzirom na niz rezultata ranijih istraživanja povezanih s teškoćama u razvoju. Također, većina odgojitelja i učitelja spremna je učiti i dodatno se educirati o navedenom poremećaju, što otvara pitanje koliko edukacija na ovu temu postoji i koliko često te ako postoji, tko ih organizira, tko provjerava sadržaj i samu kvalitetu izvedbe i praktičnih primjera za primjenu na „terenu“ koja je ključna.

Odgojitelji i učitelji su obavezni, u okvirima zakona, svake godine pohađati nekoliko edukacija kako bi unaprijedili svoj rad i stvorili djeci nove i strukturirane, pomno osmišljene aktivnosti. Kompetencije odgojitelja i učitelja podrazumijevaju kvalitetno obrazovanje i osposobljenost za rad u struci, što se stječe formalnim obrazovanjem, stručnim usavršavanjem i kontinuiranim profesionalnim razvojem.<sup>62</sup>

Većina odgojitelja i učitelja uspješno prepoznaju simptome specifičnih teškoća učenja, ali potrebno je osvijestiti da djeca s teškoćama nisu manje inteligenta od djece u normalnom razvoju. Više od 30% odgojitelja i učitelja smatra da su djeca sa specifičnim teškoćama učenja zamañje inteligenta, što je više nego značajan postotak.

Kurikulum naglašava važnost individualiziranog pristupa, te je to načelo implementirano u zakone i propise. Pozitivno je da preko 75% odgojitelja i učitelja koristi smjernice za rad s djecom s teškoćama. Istraživanje sadrži 3 istraživačka pitanja i 1 hipotezu. Postavlja se pitanje smatraju li se više kompetentnijim za rad odgojitelji i učitelji koji su duže u odgojno-obrazovnom sustavu. Hipoteza nije potvrđena, a proučavajući podatke, statistički nije uočena značajna razlika između odgovora ispitanika s većim radnim stažom. Moramo uzeti u obzir obrazovanje danas i prije 15-20 godina što je moglo utjecati na odgovore odgojitelja i učitelja sa većim radnim iskustavom.

---

<sup>62</sup> Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A.: Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3 (1), 2006., str. 45 – 57.

Svaki odgojitelj i učitelj mora raditi na sebi, truditi se i neprestano stjecati nova znanja i vještine potrebne za rad u odgojno-obrazovnom sustavu. Prateći suvremene trendove i promjene, kako u društvu, tako i u odgoju i obrazovanju, trebalo bi razmisliti o prilagodbi tijekom formalnog obrazovanja, omogućavajući tako odgojiteljima i učiteljima maksimalnu pripremljenost za rad kako bi krenuli samouvjereni i spremni u odgojno-obrazovni rad. Pozitivan stav odgojitelja i učitelja prema inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi uvelike može doprinijeti razvoju potrebnih kompetencija. Uz to bitno je naglasiti i važnost stručnog usavršavanja edukacijsko-rehabilitacijske tematike. Odgojitelji i učitelji moraju imati direktan uvid i jasnu sliku o specifičnim potrebama, interesima i sposobnostima svakog djeteta, kao jedinstvene individue.

Može se zaključiti kako su odgojitelji i učitelji svjesni situacije i da je potrebno puno više naglašavati, poticati i educirati o specifičnim teškoćama učenja.

Iako je ovo istraživanje ograničeno, s obzirom na relativno mali broj ispitanika (N=81), dobiveni rezultati mogu biti podloga za dodatna istraživanja, a samim time i za isticanje važnosti ove tematike.



## LITERATURA

Agić, H., Destović, F.: Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Tranzicija*, 18 (37), 2016., str. 38 - 49.

Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M.: Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 2001., str. 31 – 45.

Bognar, L., Matijević, M.: *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb, 2002.

Bouillet, D: *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga, Zagreb, 2010.

Bouillet, D.: Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 2011., str. 323.-340.

Celižić, S.: *Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja*. Završni rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2018.

Centar za doživljajnu i relacijsku pedagogiju: Odnosna kompetencija odgojitelja i učitelja. URL: <https://dozivljajna-pedagogija.com/odnosna-kompetencija-odgojitelja-i-ucitelja/> (10.01.2022.)

Chinn, S., Ashcroft, R.: *Mathematics for dyslexics: Including dyscalculia*. TJ International, Velika Britanija, 2007.

Fenech, M., Waniganayake, M., Fleet, A.: More than a Shortage of Early Childhood Teachers: Looking Beyond the Recruitment of University Quality Early Childhood Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (2), 2009., str. 199 – 213.

Franković, K.: *Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2020.

Hrvatić, N., Piršl, E.: Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, u: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, Zagreb, 2007., str. 385 – 412.

Hrvatska udruga za disleksiju: Disgrafija. URL: <http://hud.hr/disgrafija/> (03.01.2021.)

Hrvatska udruga za disleksiju: Diskalkulija. URL: <http://hud.hr/diskalkulija/> (03.01.2021.)

Hrvatska enciklopedija: Kompetencija.

URL: <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32639>

Jagarines, T.: Učenje učenja. Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 2 No. 2, 2019.

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M.: Specifične teškoće učenja: kako poučavati da bi učenje bilo uspješno? Predavanje; 3. Dani obrazovnih znanosti Zagreb, Hrvatska, 2016. URL: <https://www.bib.irb.hr/859387> (04.01.2021.)

Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J.: Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. Magistra Iadertina, Vol. 2 No. 1., 2007.

Malogorski Jurjević, M.: Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, Vol. 62 No. 2-3, 2013.

Matanović, I: Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. Život i škola 63(1), 2017., str. 13 - 27.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja: Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2017.

URL:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%20u%20C4%8Denika%20s%20te%20C5%A1ko%20C4%87ama.pdf> (04.01.2021.)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine 05/15

Nacionalni kurikulum osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (08.01.2022.)

National Dissemination Center for Children with Disabilities. URL: [www.nichcy.org/](http://www.nichcy.org/) (02.01.2021.)

Peer, L., Reid, G.: Multilingualism, Literacy and Dyslexia, David Fulton Publishers LTD, London, 2000.

Posokhova, I.: Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Ostvarenje, Lekenik, 2000.

Reid, G.: Dimensions of Dyslexia, Vol. 2. Moray House Publications, Edinburgh, 2000.;  
Snowling, M.: From Language to Reading and Dyslexia. Dyslexia. Vol. 7 (1), 2001., str. 37 - 47.

Rječnik hrvatskoga jezika: Kompetencija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2001.

Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A.: Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 2006., str. 45 – 57

Snyder, L.S.: Developmental language disorders. Elementary school age; u: Holland, A. (ur.): Language disorders in children, College-Hill Press, San Diego, 1984., str. 129 - 158; Leonard, L.B.: Children with Specific Language Impairment. Cambridge, The MIT Press, 1998.; Reid, G., Kirk, J.: Dyslexia in Adults: Education and Employment, John Wiley and Sons LTD, Chichester, 2001.

Vancaš, M.: Jezične sposobnosti kao preduvjet usvajanja čitanja. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1999.

Vizek-Vidović, V., Vlahović Štetić, V.: Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada 14(2), 2007., str. 283 - 310.

Westera, W.: Competences in education: a confusion of tongues. Journal of Curriculum studies, 33 (1), 2001., str. 75 - 88.

## POPIS SLIKA

|  |    |
|--|----|
| <b>Slika 1.</b> Planiranje individualiziranih kurikuluma za djecu i učenike s teškoćama..... | 17 |
|--|----|

## POPIS TABLICA

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablica 1.</b> Klasifikacija disgrafije .....   | 8  |
| <b>Tablica 2.</b> Kompetencije odgojitelja i učitelja za prepoznavanje razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja .....  | 38 |
| <b>Tablica 3.</b> Samoprocjena kompetencija odgojitelja i učitelja za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja .....   | 41 |
| <b>Tablica 4.</b> Aritmetička sredina - godine radnog iskustva ispitanika .....  | 46 |
| <b>Tablica 5.</b> Kruskal Wallis Test - Razlike između ispitanika u prepoznavanju razvojnih karakteristika djece sa specifičnim teškoćama učenja i u samoprocjenama stečenih kompetencija za rad s djecom sa specifičnim teškoćama učenja..... | 47 |

## POPIS GRAFIKONA

|   |    |
|---|----|
| <b>Grafikon 1.</b> Podjela ispitanika prema spolu .....                                 | 35 |
| <b>Grafikon 2.</b> Radno iskustvo ispitanika.....                                       | 35 |
| <b>Grafikon 3.</b> Podjela ispitanika prema opisu zanimanja, odnosno radnog mjesta..... | 36 |

## IZJAVA O SAMOSTALNOSTI IZRADE RADA

Ja, Marija Radoš, izjavljujem da sam završni rad pod nazivom *Samoprocjena odgojitelja i učitelja za podršku djeci sa specifičnim teškoćama učenja* izradila samostalno uz pomoć korištenja navedene literature i provedenog istraživanja. Posebne zahvale upućujem mentorici Jasne Kudek Mirošević, izv.prof.dr.sc. na pomoći i savjetima koji su mi pomogli u izradi ovog završnog rada.