

Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Cerovec, Vedrana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:306432>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

Repository / Repozitorij:

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



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

**VEDRANA CEROVEC
DIPLOMSKI RAD**

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

Čakovec, lipanj 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Vedrana Cerovec

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

MENTOR: doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, lipanj 2020.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. SAŽETAK | 1 |
| 2. SUMMARY | 2 |
| 3. UVOD | 3 |
| 4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 4 |
| 5. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 6 |
| 5.1. Vrste teškoća u razvoju | 6 |
| 5.1.1. Djeca s oštećenjem vida..... | 7 |
| 5.1.2. Djeca s oštećenjem sluha | 8 |
| 5.1.3. Djeca s poremećajem govora, jezika i glasa | 9 |
| 5.1.4. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima | 12 |
| 5.1.5. Djeca s poremećajem iz autističkog spektra | 14 |
| 5.1.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima | 15 |
| 5.1.7. Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost | 17 |
| 5.1.8. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja..... | 22 |
| 5.2. Integracija djece s teškoćama u razvoju (u odgojno-obrazovni sustav) | 27 |
| 6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA | 30 |
| 6.1. Cilj istraživanja..... | 30 |
| 6.2. Problemi | 30 |
| 6.3. Uzorak | 30 |
| 6.4. Mjerni instrument | 31 |
| 6.5. Postupak istraživanja | 32 |
| 6.6. Obrada podatka..... | 32 |
| 7. REZULTATI I RASPRAVA | 33 |
| 7.1. Profesionalno usavršavanje i spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju | 33 |
| 7.2. Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju | 36 |

| | |
|--|----|
| 7.3. Integracija djece s teškoćama u razvoju | 37 |
| 7.4. Profesionalne kompetencije | 39 |
| 7.5. Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju..... | 43 |
| 7.6. Inkluzija djece s teškoća u razvoju | 44 |
| 7.7. Prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)..... | 45 |
| 7.8. Suradnja sa stručnim suradnicima | 47 |
| 7.9. Kompetencije za rad s djecom ovisno o vrsti teškoće | 48 |
| 8. ZAKLJUČAK | 51 |
| 9. LITERATURA..... | 52 |
| 10. PRILOZI | 55 |
| Prilog 1. Anketni upitnik | 55 |
| Prilog 2. Popis tablica..... | 58 |
| Prilog 3. Popis grafikona | 59 |
| 11. KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA | 60 |
| 12. IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA | 61 |

1. SAŽETAK

U prvom dijelu ovog diplomskog rada, govori se o potrebnim kompetencijama koje učitelj mora posjedovati i konstantno usavršavati. Osim o kompetencijama, u tom teorijskom dijelu rada definiraju se najčešće teškoće u razvoju djece i neki načini rada u nastavi s tom djecom. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati anketnog istraživanja koji su dobiveni samoprocjenom budućih učitelja, odnosno studenata Učiteljskog fakulteta. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko se oni osjećaju kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno tijekom 2019./2020. akademske godine među studentima četvrte i pete godine Učiteljskog fakulteta u Čakovcu. U istraživanju je sudjelovalo 86 studenata/ica učiteljskog studija. Rezultati su pokazali da studenti nisu sigurni u svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u smislu poznavanja vrsta teškoća, prilagodbe metodičko-didaktičkih materijala i vrednovanja. Svjesni su da se u postojećem obrazovnom sustavu u nedovoljnoj mjeri govori o navedenoj tematici, što je rezultat sumnje u vlastite kompetencije. No, bez obzira na to, studenti su motivirani za rad s tom djecom i spremni su za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja i emotivnog kontakta s njima. Također, samoprocjenjuju se otvorenim za suradnju sa stručnim suradnicima u školi i izvan škole kako bi omogućili bolje napredovanje učenicima s teškoćama u razvoju. Zaključak je da bi njihove kompetencije bile veće kada bi se na samom fakultetu više bavili navedenom tematikom i kada bi imali više iskustva u neposrednom radu s učenicima s teškoćama u razvoju. No, studenti su svjesni da su poželjna i potrebna dodatna usavršavanja nakon završetka fakulteta zbog čega se većina izjasnila da su spremni sudjelovati u njima i na taj način profesionalno napredovati.

Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, kompetencije, budući učitelji

2. SUMMARY

Competences of Pre-service Teachers for Working with Children with Disabilities

Part one of this master thesis talks about acquired abilities a teacher must have and constantly improve. Besides those abilities, in this theoretical part of the paper, the most common difficulties in children's development are defined, also some ways of teaching those children. Part two shows the results of survey research obtained from pre-service teachers, students of Faculty of Teacher Education. The aim of this research was to test do they feel able enough to work with children with disabilities. The research was conducted during year 2019/2020 among students of fourth and final (5th) year of Faculty of Teacher Education in Čakovec. 86 students of teachers education participated in this research. Results show that pre-service teachers are not confident in their competencies for working with children with disabilities in terms of knowledge of the types of difficulties, adaptation of methodological and didactic materials and evaluation. They are aware that in the existing education system there is insufficient talk about this topic, which results in doubts about their own competencies. In spite of those results, students are motivated to work with these children and they are willing to create a positive classroom atmosphere and emotional contact with them. They also assess themselves as open to collaborating with professional associates in and out of school to enable better progress for students with disabilities. To conclude, their competencies would be greater if they were more involved in this topic at the Faculty and if they had more experience in direct work with students with disabilities. However, students are aware that professional development is desirable and necessary after graduation, which is why most of them said that they are ready to participate in it and thus progress professionally.

Key words: children with disabilities, competences, pre-service teachers

3. UVOD

Učitelji trebaju imati potrebne kompetencije kako bi svako pojedino dijete ostvarilo maksimalni razvoj potencijala. To podrazumijeva posjedovanje i stalno usavršavanje stručnih, pedagoških, komunikacijskih i informatičkih kompetencija. Učenje i poučavanje učenika može biti vrlo izazovno, posebno kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju. Učitelj ih prvenstveno treba prihvatiti, prilagoditi im pristup i program prema njihovim potrebama te im omogućiti učenje i napredovanje koje je u skladu s njihovim sposobnostima i potrebama. On ima ključnu ulogu u stvaranju pozitivnog razrednog ozračja, što je važno jer se dijete treba osjećati prihvaćenim kako bi ostvarilo potpuni razvoj. Osim rada s djecom, bitna je i kvalitetna suradnja s obitelji učenika, ali i sa stručnim suradnicima. Ovaj diplomski rad govori upravo o kompetencijama koje učitelji trebaju imati za rad s djecom s teškoćama u razvoju, no naglasak je i na učenike i njihove razvojne teškoće.

Smatra se da su mladi učitelji, koji su tek završili fakultet, dovoljno upoznati sa strategijama i načinima podučavanja sve djece, uključujući i djecu s teškoćama u razvoju. No, upravo zbog navedenih izazova s kojima se susreću učitelji, postavlja se pitanje jesu li oni zaista spremni za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovim radom, željelo se ispitati koliko se budući učitelji osjećaju kompetentnim za rad s djecom s teškoćama. Cilj je pomoći budućim učiteljima u osvješćivanju važnosti osposobljavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju i na taj način unaprijediti školovanje njihovih učenika. Ispitivanje se provodilo online anketom među studentima četvrte i pete godine Učiteljskog fakulteta u Čakovcu.

4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Učitelji imaju veliku odgovornost i ključnu ulogu u djetetovom razvoju. No, u današnje doba, kada se sve više djece suočava s teškoćama u razvoju, pred njih se postavljaju sve brojniji i zahtjevniji zadatci. Zbog toga je važno da je učitelj osoba koja ima dovoljno kompetencija za rad s djecom, što osobito vrijedi za djecu s teškoćama u razvoju. Kompetencije koje današnji učitelj treba posjedovati i stalno usavršavati kako bi uspješno i kvalitetno obavio sve svoje zadatke su: stručna, pedagoška, komunikacijska, informacijska i informatička kompetencija (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2013).

Učiteljev prvi zadatak u radu s djecom s teškoćama je uočiti i prepoznati poteškoće. Nakon što je teškoća kod učenika prepoznata, potrebno je temeljito proučiti dokumentaciju o djetetu. Kroz sve vrijeme treba imati pravilan pristup djetetu s teškoćama, no i pravilan pristup prema drugoj djeci koja nemaju teškoće. Ostale učenike treba pripremiti na prihvaćanje raznolikosti i naučiti ih kako pomoći prijatelju koji ima neke poteškoće. Učitelj treba znati stvoriti ugodno ozračje u razredu organiziranjem aktivnosti koje izgrađuju odnose među učenicima. U pozitivnom tonu bi trebao razgovarati s učenicima o različitostima, bez etiketiranja informirati cijeli razred o određenom poremećaju i poticati suosjećanje među učenicima (Cooley, 2017). Tako se kod učenika razvija empatija i socijalne i emocionalne vještine, a učenik s teškoćama stvara pozitivnu sliku o sebi te se osjeća prihvaćenim. Učitelj treba znati ohrabrivati djecu s teškoćama, poticati ih i hvaliti za uspjehe te isticati njihova dobra postignuća. Zato učitelj ima veliku ulogu u prilagodbi i uspješnom emocionalnom i socijalnom životu učenika. U radu s djecom s teškoćama u razvoju, učitelj mora biti emotivno uravnotežen i sposoban za uspješno uspostavljanje emotivnog kontakta s djecom.

Učitelj razvija kompetencije za rad s djecom s teškoćama kroz seminare, predavanja, radionice i čitanjem literature (Zrilić, 2011). U tome mu pomažu i stručni suradnici i stručnjaci različitih profila, a bitna je i dobra suradnja s roditeljima. Dakle, učitelj mora razvijati socijalne kompetencije za rad u timu.

Učitelj je dužan, sukladno učenikovim sposobnostima i sklonostima, u suradnji s defektologom-suradnikom izabrati najprikladnije didaktičko-metodičke postupke i

oblike rada, vodeći računa o potencijalima i potrebama svakog učenika. Individualiziranim pristupom te nastavnim programom koji je primjeren za svakog učenika s teškoćama omogućava se odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući njegove teškoće i potrebe. U suradnji sa stručnim suradnicima učitelj izrađuje prilagođeni program primjeren osnovnim karakteristikama teškoće kod djeteta, što u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja obogaćenih specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicama. Iako često postoje već izrađeni prijedlozi prilagođenih programa, učitelj bi trebao znati prilagoditi nastavu prema učenikovim sposobnostima, mogućnostima i interesima. To ovisi o učiteljevim stručnim i kreativnim kompetencijama. Učitelj treba biti sposoban koristiti različite metode, oblike rada i poučavanje obogaćivati didaktičkim sredstvima (npr. žetoni, računaljke, pojednostavljeni crteži, slike...) i pomagalicama koji će učeniku s teškoćama olakšati razumijevanje i usvajanje nastavnog sadržaja. Učitelj treba znati kako motivirati učenike za učenje kako bi postigli svoj puni potencijal, što se postiže poticanjem njihovih jakih strana.

Osim izrade i ostvarivanja programa, učitelj treba znati pratiti i procijeniti učenikov stupanj napredovanja u odnosu na njegova predznanja i na ostvarene ciljeve određenog nastavnog predmeta. Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika treba se provoditi unutar kurikuluma koji uvažava različitost učenika. Pri tome, učitelj treba znati prilagoditi proces vrednovanja prema učenikovim mogućnostima i potrebama, na primjer: prilagođavanjem trajanja ispitnih situacija, korištenjem pomagala i tehnologije, dopuštanjem pomoći druge osobe u izvođenju aktivnosti, motivirajućim usmjeravanjem (hrabrenje, poticanje), prilagođavanjem ispitnih materijala (manji broj zadataka, drugačiji oblik pitanja...) itd. (Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017) Potrebno je utvrditi učenikovu razinu znanja i usvojenosti vještina i pri tome pokazati razumijevanje za djetetove teškoće. Bolji uvid u napredovanje učenika omogućuje formativno vrednovanje, što znači da učitelj treba kontinuirano pratiti učenikov napredak.

Nakon svega nabrojanoga, možemo reći da učitelji imaju izrazito značajan utjecaj u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju te da su za to potrebne mnoge kompetencije u raznim područjima.

5. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanost, obrazovanja i sporta, NN 24/2015-510) učenik s teškoćama u razvoju je „učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.“

5.1. Vrste teškoća u razvoju

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 2020, članak 65.) učenici s teškoćama su oni učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenju, probleme u ponašanju i emocionalne probleme te teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Prema važećoj orijentacijskoj listi vrsta teškoća iz Pravilnika o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, NN 24/2015-510) navedene su ove vrste teškoća: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenje jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenje organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Ovisno o vrsti teškoća, prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 2020, članak 65.) učenik ima pravo na primjereni program školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja koje propisuje ministar.

Zrilić (2011) navodi i opisuje ove teškoće:

1. oštećenje vida
2. oštećenje sluha
3. poremećaji govora, jezika i glasa
4. snižene intelektualne sposobnosti

5. poremećaji iz autističnog spektra
6. motorički poremećaji i kronične bolesti
7. poremećaj pažnje uz hiperaktivnost
8. specifične teškoće učenja

5.1.1. Djeca s oštećenjem vida

Među učenicima sa smetnjama vida razlikujemo slijepce i slabovidne osobe. Slijepce osobe ne razlikuju svjetlo od tame, tj. imaju očuvani vid do 10%, dok slabovidne osobe na boljem oku uz najbolju moguću korekciju imaju ostatak vida od 10 do 40%. Najčešće anomalije vida su kratkovidnost, dalekovidnost, astigmatizam i strabizam te sljepoća na boje (daltonizam) (Zrilić, 2011).

Znanje, vještine i navike slijepa djeca stječu pretežno putem opipa i sluha (taktilno-slušna percepcija), a slabovidna djeca se u svim aktivnostima koriste preostalim vidom (Mustać i Vicić, 1996). Djeca s oštećenjem vida imaju teškoće u redovitom praćenju nastave, a mogu imati teškoće u području apstraktnog mišljenja te na području motorike zbog nemogućnosti vizualne imitacije pokreta. Mogu se pojaviti i teškoće u komunikaciji zbog smanjene mogućnosti kretanja i ostvarivanja interakcija s okolinom (Zrilić, 2011). No, slijepa i slabovidna djeca koja nemaju izraženije dodatne smetnje ne zaostaju u intelektualnom razvoju za vršnjacima koji vide. Zato se ona uključuju u redovite odgojno-obrazovne programe prilagođavanjem aktivnosti koje su usmjerene na preostala osjetila- sluh, opip, miris, okus i osjet gibanja.

Njihovo primarno osjetilo spoznaje usmjereno je na slušnu percepciju što je ključno i u nastavi. Slijepci i slabovidni učenici vrlo dobro reagiraju i razlikuju slušne podražaje. Učitelji, stoga, trebaju davati jasne i razumljive upute prije aktivnosti te se trebaju usmjeravati i glazbenim aktivnostima kao što su pjevanje, sviranje i slušanje. Slijepoj djeci je istaknuta i taktilno-kinestetska percepcija kojom upoznaju svijet i Brailleovo pismo (Zrilić, 2011). Učiteljev zadatak je prilagoditi proces učenja prema djetetovim mogućnostima. To podrazumijeva što zornije prikazati nastavni sadržaj korištenjem prikladnih sredstava kao što su: makete, reljefni crteži, prirodni predmeti, zvučna pomagala, tekstovi pisani Brailleovim pismom... Potrebno je urediti radni prostor,

ukloniti opasne prepreke, osigurati primjerenu opremu, sredstva i pomagala (npr. računalo, diktafon, povećala, tekstovi pisani Brailleovim pismom ili uvećanim slovima, zvučne lopte, dodatna rasvjeta...) Slabovidnim učenicima se osiguravaju optimalni uvjeti za čitanje (veličina i tip slova, razmak, kvaliteta papira, osvjetljenje, nagib klupe...) Kako bi dodatno pomogli djetetu, potrebna je dobra suradnja s roditeljima, oftalmologom i drugim relevantnim stručnjacima.

5.1.2. Djeca s oštećenjem sluha

U oštećenje sluha ubrajamo potpunu gluhoću i naglušost (teškoća sa sluhom koja se može ublažiti pomoću slušnog aparata).

Gluhoća je stanje u kojem gubitak sluha iznosi više od 90 dB. Gluho dijete ne može ni korištenjem slušnog aparata cjelovito percipirati glasovni govor. Osnovni način percipiranja gluhih ljudi je vizualnim putem (čitanje s lica i usana) (Zrilić, 2011).

Oštećenje sluha koje je nastupilo u dojenačkoj dobi nazivamo prelingvalno oštećenje sluha. To je vrlo ozbiljno senzorno oštećenje sluha „koje utječe na cjelokupan razvoj i psihosocijalno sazrijevanje osobe, na komunikaciju, emocionalni i socijalni razvoj te na obrazovna postignuća djeteta.“ (Zrilić, 2011, str. 52) Odstupanja su u jezičnom znanju, izgovoru glasova, intonaciji, ritmu i kvaliteti glasa, rječnik je znatno skromniji u odnosu na vršnjake koji čuju, a govor je disgramatičan. Rano oštećenje sluha ima velik utjecaj na cjelokupan razvoj, na govornu razvijenost djeteta, ali i na učenje i pisanje. Postoji još postlingvalno oštećenje sluha koje nastupa već kada je dijete usvojilo govor i jezik.

Djeca s oštećenjem sluha komuniciraju dvama jezičnim oblicima: govornim i znakovnim jezikom. Kako bi se zadovoljile učeničke specifične potrebe, djetetu se omogućuje pomoć defektologa, surdopedagoga i drugih stručnjaka iz specijalizirane ustanove za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju slušanja i govora.

Naglušost je blaži oblik gubitka sluha od 20 do 90 dB. Postoji blaga naglušost (20-40 dB), umjerena naglušost (41-60 dB) i teška naglušost (61-90 dB) (Zrilić, 2011).

Osobe s oštećenjem sluha mogu koristiti slušni aparat kojim se pojačava zvuk. Osobama s teškim ili totalnim oštećenjem sluha se mogu ugraditi senzorička proteza,

umjetna pužnica ili kohlearni implantat. To je vrsta elektroničkog slušnog pomagala, a omogućuje čujnost i u onim slučajevima kada to nije moguće postići slušnim pomagalima.

U radu s djecom s oštećenjem sluha koriste se vizualna didaktička sredstva, ali i dodir, pokret i ritam. Treba govoriti glasno i razgovijetno, licem okrenut prema učeniku kako bi mogao očitavati govor učitelja s usana te po potrebi ponavljati izrečeno. Preporuke su da učenik s oštećenim sluhom sjedi u prvim redovima srednje klupe kako bi mogao lakše komunicirati s učiteljem i ostalim učenicima. U radu s učenicima oštećena sluha, važno je koristiti raznovrsne didaktičke materijale i vizualna sredstva koji će olakšati stjecanje znanja. Važan je i tiskani materijal, ali i učenje u stvarnim životnim situacijama. Preporučuje se primjena pisanih oblika provjere znanja jer učenici s oštećenjem sluha ne mogu, ili ne mogu u potpunosti, svoje znanje iskazati samo verbalnim oblikom komunikacije.

5.1.3. Djeca s poremećajem govora, jezika i glasa

Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije obuhvaćaju sva stanja u kojima je govorom otežana komunikacija ili ona uopće ne postoji (Zrilić, 2011). Učitelj treba primijetiti da govor nije adekvatan dobi djeteta te uputiti dijete k logopedu. Izuzetno je važan pravovremeni posjet logopedu jer se pomoću terapije teškoće mogu izbjeći ili barem ublažiti. Potrebno je individualizirati nastavu te poticati druge učenike na prihvaćanje djeteta s teškoćama u razvoju.

Prema Zrilić (2011) u poremećaj jezično-govorne glasovne komunikacije spadaju:

a) poremećaj glasa

U taj poremećaj, Zrilić (2011) svrstava: neprimjerenu visinu glasa (suviše visok ili nizak glas, glas bez promjene ili prekidan udasima), neprimjerenu kvalitetu glasa (hrapav, promukao glas) i neprimjerenu glasnoća ili trajanje.

Poremećaj glasa koji je nastao kao posljedica oštećenja sluha, otečenih sinusa ili deformacije nepca ili zuba spada u organski poremećaj glasa. Postoji i funkcionalni poremećaj glasa koji je nastao kao posljedica neispravne i pretjerane uporabe glasa i loše higijene usne šupljine (Posokhova, 1999).

b) jezične teškoće

Jezične teškoće su poremećaji kad jezična razvijenost ne odgovara razvojnom stupnju djeteta. One uključuju teškoće u izražavanju (ekspresiji) i/ili teškoće u razumijevanju jezika (repciji). Ekspresivne jezične teškoće prepoznajemo po: siromašnom vokabularu, teškoćama imenovanja i izvođenja definicija, gramatičkim greškama, teškoćama pri razumijevanju i uporabi prijedloga, teškoćama u artikulaciji glasova... „Receptivne jezične teškoće očituju se u: nerazumijevanju ili djelomičnome razumijevanju i praćenju verbalnih uputa kao i u teškoćama razumijevanju pisanog teksta.“ (Zrilić, 2011, str. 67)

Djeca s jezičnim poremećajima imaju velike individualne razlike u sposobnostima te nema dva učenika s potpuno istom teškoćom. Većinom su to ekspresivne jezične teškoće što ostavlja dugotrajan učinak na školovanje i socijalizaciju tih učenika. Oni teško pokazuju svoje znanje i usmenim i pismenim putem, no uz logopedске terapije se može postići sposobnost samostalnog učenja.

c) poremećaj govora

Poremećaji govora dijelimo na:

- artikulacijski poremećaj

Artikulacijski poremećaj je teškoća u izgovaranju ili artikulaciji glasova i njihova međusobnog povezivanja pri čemu je narušena razumljivost govora. (Zrilić, 2011) Prema Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2014) učenici s artikulacijskim teškoćama zamjenjuju jedan glas drugim, nejasno izgovaraju glasove, izostavljaju ili dodaju glasove.

- poremećaj fluentnosti

Prema Vizek-Vidović i sur. (2014) u smetnjama fluentnosti govora javljaju se odstupanja od normalnog ritma i tijeka govora. U nefluentni govor spada onaj govor koji ima previše ponavljanja, zastoja, poštapalica, stanki, ispravljanja i oklijevanja. U određenim situacijama, posebno u stresnim, on se može pojaviti kod svake osobe. To ovisi o karakteristikama pojedinca, sredine iz koje dolazi, načinu razmišljanja, o nepravilnom govornom odgoju itd. „Ne Fluentnost se u govoru često poistovjećuje s mucanjem, iako može biti rezultat različitih stanja, procesa, bolesti, ili jednostavno ružna govora navika.“ (Sardelić, Brestovci, Hedeveer, 2001, str. 46)

Najočitiji govorni poremećaji su mucanje i brzopletost, no u tu skupinu teškoća spadaju i drugi poremećaji. Mucanje je „nestandardno govorno ponašanje izraženo ponavljanjem dijelova riječi i rečenica, produžavanjem glasova, zastojsima u govoru, neadekvatnim stankama, dodavanjem različitih glasova i poštapalica, duljem trajanju govora i slično.“ (Sardelić i sur. 2001, str. 47) Prema Posokhovej (1999) mucanje je poremećaj tečnosti, tempa i ritma govora koji se manifestira u grčevima mišića govornih organa (usana, jezika, mekog nepca, glasnica, dijafragme), a mogu ga pratiti grčevi mimičkih mišića lica i nevoljni pokreti tijela (ruke, ramena, cijeli trup). Govor djeteta koje muca često je praćen tikovima, različitim pokretima glave, tijela i udova, neadekvatnim fiziološkim reakcijama (crvenilo, ubrzan rad srca, znojenje), grčenjem lica, treptanjem očiju, ali i emotivnom nestabilnošću koja je povezana sa strahom od govora. Uzroci mucanja, prema Posokhovej (1999), su: nasljedna sklonost (urođena slabost motorne funkcije govornog sustava), komplikacije tijekom trudnoće ili ranog razvoja djeteta, neurotizam (stres, napetost) roditelja, psihička nestabilnost samog djeteta (strah), opća zdravstvena slabost i boležljivost djeteta, ubrzani razvoj govora, nepravilan govorni uzor, fiziološki uzroci (potres mozga, lezije mozga)... Učitelj treba dijete koje muca uputiti logopedu, a u razredu stvoriti takvo ozračje u kojem ga druga djeca prihvaćaju i ne ismijavaju. Mucanje se nikad ne ispravlja i ne oponaša već se pravilnim govornim modelom obraća djetetu. Uvijek bi se djetetu trebalo dati dovoljno vremena za odgovor. Obzirom na to da dijete koje muca ima teškoća s verbalizacijom svojih odgovora, ne smije se previše inzistirati da ono govori ako ono to ne želi u određenim situacijama. Zbog toga bi bilo poželjno dijete vrednovati i ocjenjivati pismenim provjerama znanja.

Osim mucanja, u poremećaj fluentnosti govora spada brzopletost. Zrilić (2011) opisuje brzopletost kao brzi prijelaz s jedne misli na drugu, najčešće ubrzanim tempom govora, nemogućnost razrade osnovne ideje te prisutnost poteškoća koncentracije na bitno. Prema Sardelić i sur. (2001), brzopletost se najčešće nasljeđuje, no može se kao i mucanje javiti u odrasloj dobi oštećenjem središnjeg živčanog sustava.

Dijete s brzopletošću možemo prepoznati po tome što je ono obično: neuredno, nemirno, vedro, dijete koje teško prihvaća norme okoline, koje brblja, diže se iz klupe, zaboravlja pribor za nastavu i ne sluša što mu se govori. To dijete ima kratak raspon pažnje, teškoće u percepciji, artikulaciji i oblikovanju govora i često se prebrzo izražava. Učitelj, osim što to dijete upućuju logopedu, treba djetetu pružiti strukturu i određeni redoslijed obavljanja zadataka.

5.1.4. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima

Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima najčešće imaju teškoće u izvođenju različitih misaonih operacija. Prisutne su poteškoće na području percepcije, pamćenja, pozornosti, govorne recepcije i ekspresije što utječe na proces učenja. Osim ograničenja u intelektualnom funkcioniranju, učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima imaju ograničenja u adaptivnom funkcioniranju (Zrilić, 2011). To može podrazumijevati ograničenje u: komunikaciji, skrbi o sebi, socijalnim vještinama, aktivnostima u vlastitom domu, zdravlju i sigurnosti, slobodnom vremenu i radu... Osim poteškoća u socijalnom prilagođavanju česte su i poteškoće u učenju. Najpoznatija intelektualna teškoća kojoj je uzrok kromosomska abnormalnost je Downov sindrom. To je poremećaj koji nastaje uslijed viška jednoga kromosoma ili dijela kromosoma u jezgri svake stanice tijela, tj. nastaje 47 umjesto 46 kromosoma što mijenja razvoj tijela i mozga. Ta djeca često imaju specifične zdravstvene probleme kao što su: respiratorne poteškoće, problemi s vidom i razvojem govora i jezika, srčane mane, slaba snaga mišića... Ona se lako prepoznaju zbog specifičnog izgleda: kose oči s naborima kože u unutrašnjim uglovima, hiperfleksibilnost, kratke i široke šake sa samo po jednom linijom na jednom ili oba dlana, široka stopala kratkih prstiju, ravan most nosa, kratke i nisko postavljene uši, kratak vrat i mala glava, mala usna šupljina... (Daniels, Stafford, 2003)

Postoje i drugi uzroci mentalne zaostalosti kao što su: kemijska ovisnost fetusa u majki koja uzima drogu ili alkohol, teškoće pri porodu, dječje bolesti i nezgode...

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, NN 24/2015-510) u podskupine intelektualnih teškoća spadaju:

- laka intelektualna teškoća (IQ od 50 do 69)

Prisutna su blaža odstupanja u psihomotornom, govornom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnih teškoća u razvoju niže razrede osnovne škole pohađaju u redovitim razrednim odjelima po modelu potpune odgojno-obrazovne integracije. U njima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva po prilagođenom programu, dok likovne, glazbene, tehničke i tjelesne i zdravstvene kulture svladavaju uglavnom po redovitom programu. U višim razredima osnovne i srednje škole se uključuju u

redoviti razred po modelu djelomične odgojno-obrazovne integracije. Bitno je da se nastavni plan i program, metode i sredstva rada prilagode njihovim sposobnostima i da se provodi načelo individualizacije.

- umjerena intelektualna teškoća (IQ od 35 do 49)

Učenici s umjerenom intelektualnom teškoćom mogu naučiti vještine i ponašanja koja su nužna za svakodnevni život te se u posebnim uvjetima osposobljavaju za određene poslove. U odrasloj se dobi mogu brinuti sami za sebe uz stalnu pomoć.

- teža intelektualna teškoća (IQ od 20 do 34)

Tijekom cijelog života im je potrebna pomoć, no mogu naučiti komunicirati usprkos teškoćama u razvoju govora.

- teška intelektualna teškoća (IQ od 0 do 19)

Tijekom cijelog života ovise o pomoći i vođenju od strane drugih osoba. (Zrilić, 2011)

Program za osnovnu školu teži razvoju vještina učenja, komunikacije, govora, socijalizacije i učenja nekih stručnih vještina. Planiranje i programiranje se temelji na inicijalnoj procjeni znanja i vještina učenika. Učitelj treba nastavni sadržaj kreativno prilagoditi učenicovim mogućnostima, sposobnostima i interesima, omogućiti učenje na konkretnim primjerima, nastavni sadržaj izlagati u manjim dijelovima bez suvišnih detalja te davati kratke, jednostavne i jasne upute za rad. Sadržaj učenja je potrebno što više povezivati s potrebama svakodnevnog života učenika te je potrebno poticati primjenu stečenog znanja u svakodnevnom životu. Prema Vizek-Vidović i sur. (2014) program za osnovnu školu usmjeren je na razvoj vještine učenja i govora, komunikacije i socijalizacije te na učenje nekih stručnih vještina. Učenici sa smanjenim intelektualnim sposobnostima moraju učiti iste vještine kao i druga djeca, posebno one koje ih potiču na interakciju s drugima i na samostalnost. Učeniku se treba omogućiti onaj način provjere koji mu je lakši (usmeno, pismeno) i potrebno je dozirati vrijeme ispitivanja (češće, kratke provjere manje količine nastavnog sadržaja). Osim prilagodbe nastavnih sadržaja, prilagođavaju se nastavne metode, strategije poučavanja i postupci prema djetetovim mogućnostima. To podrazumijeva češće korištenje metode demonstracije, crtanja i praktičnog rada, posebno pri pojašnjavanju složenih i apstraktnih pojmova. Učitelj treba biti spreman na dodatna pojašnjavanja i

ponavljanja te češće provjere razumijevanja. Ocjenjivanje treba biti opisno i brojčano, a zasniva se na zahtjevima prilagođenog programa određenog nastavnog predmeta i prema uspješnosti učenika u odnosu na usvojenost sadržaja u usporedbi s inicijalnim predznanjem, a ne u odnosu na ostale učenike (Zrilić, 2011). Potrebno je sustavno pratiti djetetov rad i ocjenjivati njegov napredak. Ocjenjivanje ne smije biti neugodno i opterećujuće za učenika te je potrebno time učenika potaknuti da pokaže svoje znanje, vještine i sposobnosti kako bi stekao pozitivnu sliku o sebi. Ocjena je nagrada za uloženi trud i rad učenika te time i motivira učenika na učenje.

5.1.5. Djeca s poremećajem iz autističkog spektra

Autizam je neurobiološki razvojni poremećaj čiji je uzrok nepoznat. Javlja se u ranom djetinjstvu, uglavnom prije treće godine života, a traje cijeli život. Autizam spada u skupinu pervazivnih razvojnih poremećaja, koji čine i Rettov poremećaj i Aspergerov sindrom.

Osnovne karakteristike djece iz autističnog spektra su: kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija (nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije), poremećaj u razvoju govora, ponavljajuća i stereotipna ponašanja i opsesivno inzistiranje na poštivanje određenog reda, no dobro mehaničko pamćenje. Osim karakterističnih simptoma, autizam često prati i otpor promjenama te se može pojaviti autoagresivno i destruktivno ponašanje. Javljaju se teškoće u razumijevanju, slijeđenju uputa, organizaciji vremena i nedostatak pozornosti.

U autistični poremećaj spada Aspergerov sindrom. Djeca s ovim poremećajem naizgled nemaju znatnih teškoća u komunikaciji i nemaju bitno sniženo intelektualno funkcioniranje, no slabija su u neverbalnoj komunikaciji. Osim ljutnje i žalosti, rijetko pokazuju ostale izraze lica. Često imaju glazbene talente i izvrsnu memoriju. Vole ponavljati riječi i fraze te vole razgovarati o omiljenim stvarima. Imaju teškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija čime dolazi do socijalne izolacije. Djeca s Aspergerovim sindromom imaju karakterističnu motoričku nespretnost.

Učenici s Aspergerovim sindromom, učenici s autizmom koji imaju laki stupanj sniženih intelektualnih sposobnosti, učenici koji imaju umjeren stupanj autizma i granični ili prosječni intelektualni razvoj mogu pohađati redovnu školu po prilagođenom programu. Učenici s autizmom mogu se uključiti u redovni školski

program ako su zadovoljeni uvjeti i specifične metode prilagođene potrebama učenika, tj. ako stupanj poremećaja dopušta neometani nastavni proces.

Djeca s autizmom mogu se integrirati u redovite razrede kroz:

- djelomičnu integraciju (odgojne predmete svladavaju po redovitome programu, a obrazovne po posebnom programu)
- djelomična integracija i specifični rehabilitacijski postupak i podrška
- privremena uključenost u Centru za autizam (Zrilić, 2011).

Individualizirani programi moraju biti usmjereni na usvajanje znanja i vještina kroz koje se djeluje na podizanje razine socijalnih i komunikacijskih kompetencija i prihvatljivih oblika ponašanja. U radu s autističnom djecom učitelji bi trebali koristiti konkretne materijale i slikovne podrške koje omogućavaju bolje razumijevanje sadržaja. Potrebno je koristiti alternativna sredstva i metode u područjima gdje učenik ima poteškoća (npr. dopustiti mu da umjesto pisanja tipka, pismeni ispit umjesto usmenog...) Učeniku s autizmom treba odabrati primjereno mjesto u razredu s obzirom na moguću senzoričku preosjetljivost učenika. Škola, učitelj i ostali učenici trebali bi prihvatiti i razumjeti učenika s autizmom. Učitelj treba biti spreman za suradnju sa stručnjacima i roditeljima, stručno se usavršavati te dobro pripremiti individualizirani program prema učenikovim sposobnostima i mogućnostima. Učeniku se po potrebi treba omogućiti pomoć asistenta u razredu.

5.1.6. Djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, NN 24/2015-510), tj. prema Orijentacijskoj listi vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju u ovu vrstu teškoća pripadaju:

- djeca s oštećenjem mišićno-koštanog sustava (kosti, zglobovi, mišići)

U tu skupinu spadaju: iščašenje kuka, uvrnuto stopalo, upale kostiju i koštane moždine, patuljasti ili gigantski rast, legije i paraplegije kao posljedice deformacije kralježnice, progresivne mišićne distrofije... Ove bolesti se kod djece prepoznaju po ovim znakovima: otežano hodanje posebno uz stepenice, često padanje, a kod malog djeteta izostanak pokušaja da prohoda, nemogućnost stajanja...

- djeca s oštećenjem središnjeg živčanog sustava

Najpoznatiji primjer oštećenja središnjeg živčanog sustava je cerebralna paraliza koja može biti potpuna (paraliza) ili se može raditi samo o smanjenju mišićne snage (parezi). Poremećaj pokreta i položaja tijela može pratiti i smanjeno intelektualno funkcioniranje. Uz cerebralnu paralizu česte su dodatne teškoće kao što su epilepsija, oštećenje vida, sluha i osjeta, komunikacijske i emocionalne teškoće te teškoće u ponašanju.

- djeca s oštećenjem perifernog živčanog sustava (mišići su mlohavi, dolazi do atrofije mišića)

Najpoznatiji primjer je dječja paraliza.

- djeca s oštećenjima koja su posljedica kroničnih bolesti drugih sustava (tuberkuloza, oštećenja srca, dijabetes, epilepsija, astma, akutna reumatska groznica i sl.) (Zrilić, 2011).

Vrlo je važna rana dijagnostika i adekvatna rehabilitacija u radu s djecom koja imaju motorička oštećenja. Potrebno im je osigurati potrebna sredstva, pomagala i opremu (npr. hodalice, specijalne stolice i stolovi, kolica, rukohvat na stolu za održavanje i kontrolu tijela...) koja bi im omogućila funkcionalniji i primjereniji rad. Učenici s tjelesnom invalidnošću mogu polaziti redovne škole, ali ta škola i njezina okolina trebaju imati građevinsku pristupačnost (primjeren kolnik, dovoljno široka vrata, rukohvati, rampa ili dizalo, pristupačne sanitarne prostorije...) (Mustać i Vicić, 1996). Potrebno im je omogućiti zdravstvenu zaštitu, rehabilitaciju, fizikalne i logopedске vježbe, pravo na prijevoz i pratnju, ako to zahtijeva djetetovo stanje. Pri pisanju, učeniku se može pomoći na sljedeće načine: papirom za pisanje ili bilježnicom koja se može fiksirati za radnu podlogu, prilagođavanjem veličine crtovlja i proreda u bilježnicama/papiru i/ili se pojačava oštrina linije, pomagalima za pisanje (proteze ili pomagala za pisanje drugim dijelovima tijela, korištenjem računala...) Ako učenik ne može sam pisati, tekst predviđen za plan ploče trebao bi se kopirati i zalijepiti u učenikovu bilježnicu, a mogu se koristiti i drugi oblici rada i pomagala kao na primjer: diktiranje drugoj osobi ili snimanje pisane obveze. Provjere znanja se prilagođavaju učenikovim mogućnostima na razne načine: zadacima za zaokruživanje, pomoć druge osobe u pisanju, korištenje računala ili se provodi usmeno odgovaranje. Prilikom

čitanja učenik može koristiti pomagala za držanje knjige u optimalnom položaju ili pomagala za okretanje stranice. U tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi djeteta s višim stupnjem tjelesne invalidnosti se može uključiti kroz razne aktivnosti kao što su: suđenje, odobravanje za start, šah, streljaštvo i dr. (Mustać i Vicić, 1996) Potrebno je da se tada djeteta osjeća prihvaćenim, dijelom momčadi i razreda te prihvatiti poraz i pobjedu. U izvanučioničkom radu potrebno je osigurati prijevoz i pratnju druge osobe za učenike koji se ne mogu samostalno kretati (Zrilić, 2011). Učitelj treba znati reagirati u nekim situacijama kao što je epileptični napad. Ako se učenik s kroničnim bolestima zbog bolesti ili terapija brže umara, potrebno mu je prilagoditi tempo rada. Za razliku od djece s normalnim razvojem kojima se pruža obilje nastavnih sredstava i pomagala čime se potiče na učenje, u radu s djecom s ozlijeđenim mozgom potrebno je maksimalno ograničiti (reducirati) podražaje jer ih oni zbunjuju, iritiraju, destimuliraju i izazivaju agresivnost i nemir (Mustać i Vicić, 1996). Ostale prilagodbe nastave učitelj dogovara sa stručnom službom škole, roditeljima i liječnikom. Za učenike koji zbog većih motoričkih teškoća, kroničnih bolesti ili dužeg liječenja u zdravstvenoj ustanovi ne mogu polaziti nastavu, uz odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja, može se organizirati nastava u kući ili u zdravstvenoj ustanovi. Takva nastava se može provoditi i u obliku nastave na daljinu koja se još naziva i virtualna nastava (Sekulić-Erić, 2019). Učitelj treba posebno djelovati u razvoju socijalnih kompetencija, kako se kod učenika s tjelesnim oštećenjem ne bi javio osjećaj manje vrijednosti, povučenosti, niskog samopoštovanja, ali i socijalna izolacija od strane vršnjaka.

5.1.7. Djeca s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost

Poremećaji u ponašanju odnose se na ona ponašanja koja su na neki način štetna i opasna za djeteta i okolinu, na ugrožavanje temeljnih prava drugih osoba, na neprihvatanje i odstupanje od općeprihvaćenih normi ponašanja što zahtijeva stručnu pomoć. U postavljanju te dijagnoze razmatraju se dva temeljna kriterija: učestalost tog oblika ponašanja i intenzitet. S obzirom na manifestaciju poremećaja ponašanja, intenzitet, trajanje, složenost i štetnost, u literaturi se spominju različiti termini: smetnje u ponašanju, asocijalno i antisocijalno ponašanje, društveno neprihvatljivo

ponašanje, rizično ponašanje, socijalna neprilagođenost, devijantno ponašanje... (Zrilić, 2011) Učenici koji su u riziku za razvoj poremećaja u ponašanju prepoznajemo po tome što: ometaju nastavu svojim ponašanjem, neopravdano izostaju s nastave, neuspješni su u svladavanju nastavnih sadržaja, izrazito su povučeni i nesigurni, izolirani od vršnjaka, manifestiraju neke poremećaje u ponašanju kao što su pušenje, uzimanje alkohola, krađa, hiperaktivnost, agresivnost, emocionalna nestabilnost. (Koren-Mrazović i Čugalj, 2001 prema Zrilić, 2011)

Čimbenici koji utječu na pojavu, napredovanje i učestalost (održavanje) problematičnog ponašanja su: genetski i biološki (perinatalna trauma, lijekovi, alkohol ili droga majke u trudnoći), individualni i vršnjački čimbenici rizika (misli o delinkventnom ponašanju, utjecaj vršnjaka), rizični čimbenici povezani sa školom (školski neuspjeh, slaba motiviranost), konflikti i problemi u obitelji i u zajednici (nasilje u zajednici, siromaštvo, loša kvaliteta stanovanja, zdravstvena i socijalna skrb).

Bullying

Poremećaj ponašanja koji je danas u školama vrlo čest je bullying. To je direktni, indirektni ili/i verbalni napad pojedinca ili grupe dominantnih pojedinaca prema manje dominantnim učenicima. U direktni bullying spadaju verbalni (vrijeđanje, ismijavanje...) i fizički napad (guranja, udarci, praćenje i zadirkivanje od škole do kuće, uništavanje osobnih stvari, krađa...) Iako fizički bullying može biti jako opasan, verbalni ostavlja trajnije posljedice kao što su depresija, gubitak samopouzdanja, tuga. Druga kategorija bullyinga je indirektni bullying u što spada: ogovaranje, socijalno isključivanje, vrijeđanje porukama...)

Učitelji i stručni suradnici trebali bi prepoznati problem i reagirati na nasilničko ponašanje, saslušati djecu žrtve i spriječiti daljnje napade na njih. Učitelj bi trebao u nastavi izbjegavati natjecateljsko ponašanje među djecom, s učenicima osmisliti razredna pravila, napisati ih i staviti na vidno mjesto. Također, trebao bi poticati nenasilno rješavanje sukoba, organizirati radionice rješavanja konflikata i kvalitetne komunikacije, svakodnevno učiti djecu neagresivnom ponašanju. Kako bi se smanjila pojavnost brojnih neprihvatljivih ponašanja u školama organiziraju se preventivni i interventni programi na lokalnoj i državnoj razini. Upravo adekvatnom brigom učitelja, stručnih suradnika i drugih stručnjaka može se utjecati na ponašanje nasilnika u vrtićima i u školi.

ADHD- deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj

ADHD je jedan od najčešćih razvojnih poremećaja današnjice u djetinjstvu i može se nastaviti kroz mladenaštvo i zreliju dob. Izraženi ključni simptomi ADHD-a su: nepažnja (teškoće u fokusiranju pažnje), hiperaktivnosti (prekomjerna aktivnost) i impulzivnost. Oni postaju vidljivi u školskom okruženju, zbog čega se dijagnoza ADHD-a uglavnom postavlja kod djece između 6. i 12. godine. Prema Kocijan-Hercigonja, Buljan-Flander i Vučković (2004), 3 do 5% djece ima ovaj poremećaj, a četiri je puta češći kod dječaka nego djevojčica. Pretpostavlja se da je uzrok nastanka poremećaja posljedica promjena u biokemijskim funkcijama mozga.

Postoji više teorija nastanka hiperaktivnosti:

- a) genetska teorija smatra da je hiperaktivnost nasljedna, da može nastati pod utjecajem različitih čimbenika koji oštećuju mozak djeteta tijekom trudnoće, poroda ili nakon rođenja.
- b) organska teorija koja govori o neurološkoj disfunkciji mozga
- c) psihosocijalna teorija tvrdi da hiperaktivnost potječe iz okruženja u kojemu se nije vodilo računa o djetetovu fizičkom napredovanju u što spadaju nepovoljni obiteljski čimbenici (stres, loš odnos majke i djeteta) čime dijete kroz nemir, nepažnjom i impulzivnost pokazuje psihičke probleme (depresija, socijalna izolacija, osamljenost, anksioznost...)

Važna je rana dijagnostika kako bi se mogao započeti terapijski, odnosno savjetodavni rad djeteta i roditelja te uspostava kontakta s učiteljima. Okolina će tako bolje razumjeti njegovo ponašanje, dijete neće biti nepotrebno kažnjavano, neće dobiti lošu sliku o sebi i smanjit će se frustriranost roditelja (Zrilić, 2011).

Uz ADHD često se javljaju teškoće kao što su: slab školski uspjeh, tj. teškoće u učenju (bez obzira na to što najčešće imaju prosječno razvijene intelektualne sposobnosti, a mogu imati i iznadprosječne), specifične teškoće u učenju, poremećaj govornoga i jezičnoga razvoja i razvojno zaostajanje u drugim područjima (npr. poteškoće u motoričkoj koordinaciji i finoj motorici). Javljaju se smetnje i u području socijalnih odnosa, na perceptivno-motoričkom planu, emocija, motorike i kognitivnih funkcija (Kocijan-Hercigonja i sur., 2004). Lijek za uklanjanje poremećaja nema, ali mnogo pomažu tretmani i podrška učenika, čime većina djece može biti uspješna u školi i voditi produktivan život.

Djeca s poremećajem pažnje vrlo teško uče, imaju teškoća s akademskim uspjehom,

ali i s usvajanjem praktičnih i motoričkih vještina. Pojavljuju se i teškoće u učenju govora. Simptomi nepažnje su: teškoće u održavanju koncentracije pri obavljanju zadataka i igre, često nam se čini da ne slušaju kad im se priča, ne prate upute i ne dovršavaju ono što su započeli, ne posvećuju pažnju detaljima ili zbog nemara rade greške, često gube stvari, smetaju im vanjski podražaji (npr. buka), zahtijevaju stalnu pomoć u obavljanju školskih i domaćih aktivnosti (zadaca) itd. (Zrilić, 2011)

Djecu s izraženom hiperaktivnosti, učitelji često opisuju kao nediscipliniranu, neposlušnu i zločestu. Hiperaktivno se dijete u razredu brzo umara od školskih obveza, teško podnosi duži boravak u razredu, dosadno mu je u školi, vrpolji se na stolici, ustaje za vrijeme nastave kada se očekuje od njega da sjedi, često pretjerano trči i kada je to neprikladno, puno priča i zadirkuje drugu djecu, stalno manipulira predmetima, nemirno je i neumorno, a na nastavi tjelesnog odgoja do izražaja dolazi nespretnost i nestabilnost.

Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem često imaju teškoća u svladavanju pisanja i čitanja zbog teškoća s usklađivanjem vidnih podražaja, spoznajnih aktivnosti i psihomotorike tj. zbog smetnja u vidnoj i slušnoj percepciji. Kocijan-Hercigonja i sur. (2004) navode da prema nekim istraživanjima gotovo 2/3 djece s teškoćama čitanja, pisanja i računanja su djeca s deficitom pažnje. Isti autori tvrde da više od polovice djece s deficitom pažnje i nemirom imaju problem govora: smanjeni rječnik, loša gramatika i teškoće pronalaženja riječi.

Djeca s izraženom impulzivnosti brzo reagiraju bez razmišljanja o mogućim posljedicama ponašanja. Zato su to djeca koja su lako nagovorljiva u želji da budu prihvaćena od vršnjaka. Ona imaju problema u socijalnim odnosima, točnije u stvaranju i održavanju prijateljstva. Razlozi za to su: upadanje u riječ, nametanje svog mišljenja, govorenje pogrešnih stvari u pogrešno vrijeme, dodirivanje drugih bez pravog razloga, potreba za dominacijom, agresija... Uz impulzivnost se često javlja emocionalna nestabilnost - napadaji bijesa, socijalno osamostaljivanje, agresivnost, niska tolerancija na frustracije, okrivljavanje drugih za vlastite problem, pretjerana osjetljivost na kritike i ne reagiranje na kažnjavanje. U školi, ona često odgovaraju na nedovršeno pitanje, nestrpljiva su, bave se potencijalno opasnim aktivnostima ne razmišljajući o posljedicama, prekidaju i ometaju druge, diraju tuđe stvari....

Učenicima s ADHD-om nastava se prilagođava tako da imaju individualizirani pristup u prezentaciji nastavnih sadržaja i načina provjere znanja, ovisno o težini simptoma (Zrilić, 2011). Učitelj pri davanju uputa za određen zadatak u nastavi treba privući

pažnju. To može postići: kombiniranjem verbalne i pismene upute, davanjem jedne po jedne upute, tihim ponavljanjem uputa učeniku, zahtijevanjem od učenika da ponovi uputu kako bi potvrdio razumijevanje, koristiti geste kao što su tapšanje po ramenu... Učeniku se može omogućiti dodatno vrijeme pri pisanju ispita znanja, omogućiti mu druge načine provjere znanja (kao na primjer: usmeno, tipkani izvještaji, audio prezentacije...) Bilo bi poželjno da sjedi ispred učitelja u učionici u kojoj su minimalizirani vidni i slušni podražaji koji bi mogli dekoncentrirati učenika. Učeniku je potrebno podijeliti zadatke u manje korake koji se zatim napišu i/ili izreću. Zbog problema u organizaciji rada, učeniku se trebaju davati dodatne, jasne i jednostavne upute i obavijesti o promjenama aktivnosti (vremensko trajanje aktivnosti, očekivanja i sredstva za aktivnost...) Bitni dijelovi u pisanim materijalima mogu se istaknuti. Potrebno je provjeravati napredak i omogućiti učeniku pomoć drugih učenika (Zrilić, 2011). Osim jasnih, kratkih uputa, informacije mogu biti popraćene slikama, modelima i konkretnim primjerima. U nastavi bi bilo dobro koristiti aktivnosti koje uključuju kretanje, jer je djetetu s ADHD-om potrebno omogućiti česte prilike za ustajanje i kretanje. Ako se učenik ponaša kao da je u bjesnilu (npr. baca stvari) Kocijan-Hercigonja i sur. (2004) savjetuju izolirati dijete na kraće vrijeme pri čemu učenik radi neku motoričku aktivnost. To učenik ne smije shvatiti kao kaznu, već mu se može reći da je taj prostor njegov ured i zamoli ga se da primjerice sortira neke stvari. Za usmjeravanje pažnje, učitelj se može koristiti humorom te aktivnim pristupom učenika umjesto pasivnim slušanjem i sjedećim radom (Kocijan-Hercigonja i sur., 2004). Kod svakog napornijeg rada potrebno je napraviti stanku i zadati lakši zadatak ili vježbu motorike. Ako je to potrebno, učeniku se treba omogućiti pomoćnika u nastavi koji bi mu pomogao u organiziranju i izvršavanju aktivnosti. No, bitno je da se poželjna ponašanja, trud i napor učenika nagrađuju i pohvaljuju. Djeca s ADHD-om imaju brojne vrline i talente koje je potrebno isticati i koristiti kao motivaciju za učenje. Učitelj treba prihvatiti dijete onakvo kakvo je te mu svojim postupcima pomoći da se ne osjeća odbačeno, manje vrijedno i pomoći mu da što uspješnije savlada zadatke. Osim suradnje učitelja i stručnih suradnika, bitna je suradnja s roditeljima. Oni moraju biti realni u svojim očekivanjima, pomoći djetetu u školskim obvezama, učiti dijete planiranju te ga nagrađivati za svaki uspjeh. Od terapijskih tehnika, djetetu s ADHD-om se može pomoći: psihoterapijom (bihevioralnom i individualnom za emotivne probleme), obiteljskom terapijom, igrom, vježbama relaksacije, terapijom lijekovima ili kombinacijom (Kocijan-Hercigonja i sur., 2004).

5.1.8. Djeca sa specifičnim teškoćama učenja

Školske aktivnosti temelje se na govorenju, čitanju i pisanju. Prema tome, vještine čitanja i pisanja su temelj stjecanja i razvijanja znanja te o tome ovise školska postignuća i uspješnost učenika. No, za neku djecu, te vještine predstavljaju osnovnu prepreku za učenje. To se odnosi na 5% djece školske dobi, a neki misle da ih ima i do 15% jer se mnogi slučajevi učenika s teškoćama u učenju ne dijagnosticiraju (Cooley, 2017).

Djeca sa specifičnim teškoćama učenja imaju neurobiološke poremećaje koji negativno utječu na njihovu sposobnost procesiranja informacija. Iako najčešće imaju prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju, ona postižu slabije rezultate zbog različitog načina na koji funkcionira njihov mozak (Cooley, 2017). Ti učenici imaju znatno veće probleme pri učenju nego većina učenika njihove dobi, no posljedica tih problema nije oštećenje vida, sluha, motorika, mentalna zaostalost, emocionalne teškoće ili pedagoška zapuštenost.

Teškoće se javljaju u razumijevanju ili upotrebi jezika, govora ili pisma. Najčešće teškoće u toj skupini su: disleksija, disgrafija i diskalkulija. Postoje i teži oblici teškoća učenja poput aleksije (potpuna nemogućnost čitanja), agrafija (potpuna nemogućnost pisanja) i akalkulija (potpuno nesposobnost usvajanja gradiva iz matematike) (Zrilić, 2011). One se mogu javiti pojedinačno ili u kombinaciji što može uključiti poremećaj pažnje, hiperaktivnost i poteškoće u radnoj memoriji.

Djeca sa specifičnim teškoćama učenja često pokazuju manje ustrajnosti u izvršavanju školskih obveza, zbog čega su sklona tjeskobi, depresivnosti, agresivnosti i osjećaju neprihvaćenosti među svojim vršnjacima. Često se smatra da su učenici sa specifičnim teškoćama lijeni i nezainteresirani za školu, čime s vremenom učitelji, ali i roditelji imaju niža očekivanja vezana za školski uspjeh. „Stoga je učitelj osnovni zadatak uočiti učenikove specifične teškoće, prepoznati njegove potencijale i jako strane, ohrabrivati ga i naposljetku primjenom primjerenih metoda poučavanja poticati njegov razvoj u područjima u kojima je uspješan.“ (Zrilić, 2011, str. 164) Djeca, kao i odrasli, mogu griješiti u pisanju i čitanju zbog nepažnje, umora, žurbe ili zbog nedovoljno poznavanja jezičnih pravila (Posokhova, 1999). Gotovo svi učenici povremeno imaju probleme pri usvajanju određenih znanja i vještina, a učitelj zadatak je razlikovati

specifične teškoće u učenju od kratkotrajnih teškoća. Dijete koje pokazuje češće teškoće u pisanju i čitanju, učitelj treba pratiti i uputiti stručnim suradnicima kako bi se na vrijeme osigurala potrebna terapija. Osim prepoznavanja, uloga učitelja je primjena specifičnih nastavnih metoda, stvaranje pozitivnog razrednog ozračja i poticanje učenika u ustrajnost. U radu s tom djecom, učitelji često uočavaju nedostatke svog stručnog usavršavanja, osjećaju se premalo kompetentnim za rad s takvim učenicima- od prepoznavanja teškoća, preko izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada, do vrjednovanja njihovog napretka.

Ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju traži prilagodbe načina vrednovanja znanja i ispitnih materijala. To se postiže izbjegavanjem velikih tekstova (potrebno je tekst podijeliti u kraće odlomke), preporučuje se rabiti *sans serif* slova (slova bez kratkih crtica na krajevima), veličina slova minimalno 14 pt, upotrebljavati podebljana i istaknuta slova, izbjegavati kosa slova i podcrtane tekstove, povećati razmak među slovima, izbjegavati obostrano poravnavanje, organizirati tekst u natuknicama ili pomoću numeričkog nabravanja, upotrebljavati mat papir (najbolje krem ili blijedožuta boja), učeniku se može produljiti vrijeme za rješavanje pisanih zadataka za 50% u odnosu na uobičajeno (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012).

Prema Zrilić (2011) u specifične teškoće u učenju su smetnje u području:

a) čitanja (disleksija)

Riječ disleksija nastala je iz grčke riječi „dys“, što znači slab, loš, i riječi „lexis“, što znači riječi, jezik (Zrilić, 2011). To je specifična teškoća učenja koja se očituje u teškoćama svladavanja vještina čitanja i pisanja zbog nemogućnosti pravilnog dekodiranja pisanih simbola, automatskog prepoznavanja riječi i sricanja (Cooley, 2017). Narušena je preciznost i brzina čitanja, a dolazi i do nerazumijevanja pročitano g teksta jer se učenik previše usmjeravanja na tehniku čitanja. Ona se manifestira sporim i netočnim čitanjem i slovkanjem, ispuštanjem slogova i dijelova riječi i zamjenom slova koja slično izgledaju ili koja slično zvuče (d – b, b – p, i – l, š – ž, s – z, m – n, u – n). Disleksiju treba razlikovati od drugih poteškoća u učenju koje mogu biti posljedica poremećaja nedostatka pažnje s ili bez hiperaktivnosti, sniženih kognitivnih sposobnosti, oštećenje vida i sluha ili jakog zaostajanja u razvoju govora.

Uzroci disleksije nisu do kraja razjašnjeni, no smatra se da je uzrok disfunkcija

moždanih hemisfera u integriranju različitih vještina i sposobnosti (jezičnih, vidnih, slušnih i motoričkih) koje koristimo u procesu čitanja i pisanja (Mesec, 2005). Smatra se da je disleksija nasljedna jer se često javlja u pojedinim obiteljima, no može nastati i / ili djelovanjem vanjskih nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju. Češća je kod dječaka nego kod djevojčica. Ne postoje dva djeteta s disleksijom s istim simptomima, stoga ne postoje univerzalni programi pomoći. Program i pristup za svako dijete je individualan i temelji se na rezultatima logopedskih procjena. Naš školski sustav se temelji na auditivnim metodama koje su najteže za djecu s disleksijom. Zato učitelj treba osigurati učenje putem svih osjetila. Djetetu se daju jasne upute u radu te mu se više strukturira vrijeme i prostor. Učitelj treba biti strpljiv u radu s djetetom s disleksijom, potrebno ga je pohvaliti za postignuća i tako mu podizati samopouzdanje. Kako bi poticali razvoj vještina koje su važne za usvajanje čitanja i pisanja, dijete treba poticati na ove aktivnosti: prepričavanje doživljaja i priča, mijenjanje završetka priča, izmišljanje riječi na zadani slog, traženje sličnosti (hladno kao...), traženje suprotnosti (hrapavo-glatko), izmišljanje novih riječi- anagram (sok-kos, put-tup), igre scenskim lutkama, traženje riječi koje se slažu (naša-čaša)... Kako bi kod djeteta razvijali slušnu pažnju preporučljive su aktivnosti kao što je prepoznavanje zvukova iz okoline (kucanje, šuštanje...) Vizualno-motoričke sposobnosti se potiču ovim aktivnostima: rezanje, lijepljenje, sastavljanje likova od izrezanih dijelova, nizanje predmeta, modeliranje od gline, vezanje čvorova, pletenje pletenica i vježbama grafomotorike. Strategije u izgradnji vještina čitanja koje se mogu koristiti u nastavi su: poučavanje čitanja i vokabulara obogaćenih slikama korištenjem vizualnim poticajima; korištenje glazbe, ritma i pokreta u jezičnoj poduci; često glasno čitanje učenicima i podučavanje glasnog i izražajnog čitanja kratkog teksta s učeniku poznatim riječima; upoznavanje učenika sa strategijama čitanja s razumijevanjem (Vennov dijagram, umne mape, korištenje rječnika nepoznatih riječi, čitanje i razumijevanje pisanih uputa...), prilagođena veličina i oblik slova, teksta i boje papira prema učeniku, biranje tekstova koji su zanimljivi učeniku... U slučaju čestih neuspjeha bilo bi dobro dodijeliti mu prijatelja - čitača koji sjedi kraj njega ili zatražiti asistenta. Svakako bi ga učitelj trebao ohrabrivati i pohvaliti svaki napredak i ocjenjivati sadržaj rada, a ne djetetov pravopis te osigurati dodatno vrijeme za zadaće i testove koji uključuju čitanje (Cooley, 2017).

Učitelj već u ranoj fazi može identificirati disleksičnog učenika po ovim karakteristikama: nepoznavanje slova (velika i mala slova, pisana i tiskana),

preskakanje slova u riječi, inverzija slova, zamjenjivanje vokala, zamjenjivanje slova po obliku i zvučnosti, neadekvatna brzina čitanja, neodgovarajuća intonacija i nerazumijevanje pročitano g teksta (Zrilić, 2011). Djeca s disleksijom često "čitaju napamet" što znači da dijete prema kontekstu i smislu pogađa sljedeću riječ u rečenici. Ona često gube red u čitanju, preskaču čitave riječi i vraćaju se na već pročitano. Često se žale na glavobolje prilikom čitanja jer im se čini da se slova pomiču na stranici ili im se zatamnjuju pojedini dijelovi teksta. Takvo čitanje dovodi do nerazumijevanja pročitano g i lošeg pamćenja što dovodi do nemogućnosti samostalnog učenja. Osim teškoća u čitanju, dijete s disleksijom često ima teškoće u prostornoj orijentaciji i orijentaciji u vremenu, praćenju uputa i prisjećanju riječi. Poremećaj se ne dijagnosticira prije drugog razreda bez obzira na to što su neki simptomi uočljivi i u predškolskoj dobi. Dijagnoza se postavlja kada je dostignuta razina čitanja ispod očekivane u odnosu na kronološku dob, kognitivne sposobnosti i primjerenu poduku (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012).

Nerijetko se događa da učitelj u radu s djetetom s disleksijom smanji količinu činjenica koje dijete mora naučiti, iako ono raspolaže kognitivnim kapacitetima. Takav pristup nije primjeren za učenika što dovodi do novih frustracija i gubitka motivacije. Zato se u praksi za djecu s disleksijom najčešće preporučuje redovni program s individualiziranim pristupom.

b) pisanja (disgrafija)

„Disgrafija se, kao poremećaj usvajanja vještine pisanja, manifestira u nepravilnom držanju olovke, nepoštivanju crtovlja, nečitkom rukopisu, ispuštanju slova i slogova te zamjeni slova.“ (Mesec, 2005, str. 20) Disgrafija se često javlja u kombinaciji s disleksijom. Ustanovljuje ju tim stručnjaka koji uključuje učitelja, logopeda, pedagoga, psihologa, liječnika i socijalnog radnika. Teškoća pisanja može se prepoznati u: nepravilnom držanju olovke, nemogućnosti prisjećanja kako se pišu pojedina slova, nepoštivanju crtovlja, teškoćama u sastavljanju pisanog teksta, zamjeni i ispuštanju slova, pisanju slova zrcalno i nečitkom rukopisu (Zrilić, 2011). Ove pogreške nisu povezane s neznanjem pravopisa ili trenutnim raspoloženjem djeteta već ukazuju na disgrafiju jer su tipične, mnogobrojne i stalne.

Strategije za izgradnju vještina pisanja i prilagodbu učenicima s disgrafijom su: demonstriranje i vježbanje pravilnog držanja olovke i položaja papira; omogućavanje da pokažu svoje znanje na način koji njima odgovara (pisane provjere znanja mogu se

zamijeniti usmenom provjerom), a pri tome se ne ocjenjujte urednost, pravopis i interpunkcijski znakovi kako pisanje ne bi utjecalo na učenikovu ocjenu; davanje plana ploče ili bilješke sa sata ili snimke predavanja, poticanje učenika na korištenje tehnologije (ako mu tipkanje ide bolje nego pisanje); prilagodba kurikuluma i vremenskog ograničenja za vođenje bilježaka, prepisivanje i pisanje tekstova, omogućavanje vizualnih sredstava za organizaciju ideja (dijagrami, umne mape i dr.) i pomagala za pisanje (držač za olovku)... (Cooley, 2017)

c) računanja (diskalkulija)

Diskalkulija je specifična teškoća u učenju matematike, a posebno u obavljanju matematičkih, tj. aritmetičkih zadataka. Do poteškoća u ovladavanju matematikom dolazi bez obzira na stupanj intelektualnog razvoja, normalno funkcioniranje osjetila i optimalnih uvjeta redovnoga podučavanja. Uzrok može biti unutar djeteta (neurološke disfunkcije, zaostajanje u kognitivnome razvoju, psihološka nespremnost, jezične teškoće...) i izvan djeteta (stres, neadekvatno podučavanje...).

Djeca s diskalkulijom se razlikuju od djece koja sporije uče matematiku i kojoj je matematika težak predmet. Ona čine neuobičajene pogreške koje su karakteristične za diskalkuliju. Najčešće su to: zamjena brojeva, ponavljanje istih brojeva ili radnji više puta (npr. dijete zbraja u svim zadacima do kraja stranice jer je u prvom zadatku bio zadatak zbrajanja, bez obzira na to što ima zadataka s oduzimanjem), zrcalno okretanje znamenaka, mijenjanje poretka znamenki u višeznamenkastim brojevima, slabo pamćenje i prepoznavanje niza brojeva, ispuštanje, zamjena i premještanje brojeva pri njihovom čitanju i pisanju, teškoće u razumijevanju ili imenovanju matematičkih pojmova, nerazumijevanje matematičkih operacija, poteškoće u brojanju unatrag, poteškoće u percipiranju količine (bez brojanja ne može procijeniti ni male količine), teškoće u praćenju slijeda koraka u računskim operacijama, velika sporost u rješavanju zadataka... (Corn, 2016)

Učitelj može pomoći učeniku koji ima diskalkuliju na više načina: pojednostavljanjem zadataka i razlaganjem zadataka na manje dijelove, povezivanjem matematičkih zadataka sa stvarnim životnim situacijama, pohvaljivanjem i nagrađivanjem djeteta i za najmanji napredak, toleriranjem neurednog rukopisa, a kod ocjenjivanja vrednovati uloženi trud... Kod obrade novih sadržaja potrebno je koristiti konkretne primjere kroz različite vrste podražaja - vidne, slušne i dodirne. Potrebno je sistematski provjeravati

je li učenik razumio sadržaj i dati dodatna pojašnjenja ako je to potrebno. Pismeni zadatci se vremenski ne ograničavaju, a greške tipa disleksije i disgrafije ne ocjenjuju. Greške u pisanju se ne ispravljaju nego ih se samo naznače kako bi učenik sam naučio i ispravio greške uz pomoć udžbenika ili rječnika. Kao pomoć u radu s djecom koja imaju diskalkuliju mogu se koristiti didaktički materijali kao što su: računaljke, Stern blokovi i Cuisenaireovi štapići. Učitelj treba prilagoditi djetetu metodičke postupke, prilagoditi sustav ocjenjivanja djetetovoj poteškoći i stvoriti pozitivno ozračje. Djetetu se treba osigurati stručna pomoć defektologa i logopeda koji pomažu i učiteljima u metodičkom pristupu individualizacije nastave za djecu s ovom teškoćom.

Matematičke kompetencije su neophodne u nastavku školovanja, na radnom mjestu i u svakodnevnome životu. Potrebno je gradivo koje većina djece smatra preapstraktnim, na neki način približiti djeci kroz taktilna, konkretna i vizualna iskustva. Zato se treba zamijeniti praksa učenja napamet sa zadacima koji pripremaju učenika za rješavanje životnih problema i omogućiti učenicima da samostalno dolaze do zaključaka.

5.2. Integracija djece s teškoćama u razvoju (u odgojno-obrazovni sustav)

U prošlosti se problem obrazovanja djece s posebnim potrebama rješavao smještanjem djece u posebne ustanove, kao na primjer u specijalne škole. Vygotsky (1978) je smatrao da takva društvena izolacija, negativno utječe na djecu s teškoćama u razvoju jer time nisu zadovoljene njihove osnovne društvene potrebe. (Vygotsky, 1978 prema Daniels, Stafford, 2003) Odvajanje djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima negativne posljedice i na osobe bez teškoća koje ne nauče razumijevati i prihvaćati različitosti, ne shvaćaju potrebe i teškoće drugih te ne dolaze do spoznaje da se prevladavanjem teškoća može postići uspjeh (Daniels, Stafford, 2003). Iz neznanja, formiraju se prema njima predrasude, ističu se područja na kojima nisu uspješna, a ne prepoznaje se sama vrijednost i sposobnost osoba. Zato se danas sve više zagovara integracija djece s teškoćama u razvoju u redovne razrede osnovne škole. Time je omogućeno djeci s teškoćama u razvoju odgoj i obrazovanje u inkluzivnim grupama gdje mogu promatrati, imitirati i biti u doticaju s djecom koja su normalno razvijena. Stvaraju se prijateljski odnosi, pozitivne društvene vještine i povećava se motivacija za učenje kod učenika s teškoćama u razvoju.

„Integracija je proces uključivanja djece s razvojnim smetnjama u redovite ustanove i osiguranje svakodnevnog dodira s normalnom djecom u obrazovnom okruženju. (Vizek-Vidović i sur. 2014, str. 110) Obrazovna integracija, odnosno pravo na obrazovanje u redovitim školama, u Hrvatskoj se počinje provoditi donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine (Mustać i Vicić, 1996). Integraciju treba razlikovati od inkluzije. Integracijom se očekuje da se dijete s teškoćama prilagodi postojećem odgojno-obrazovnom sustavu, dok se inkluzijom škola prilagođava djetetu, ovisno o djetetovim sposobnostima, mogućnostima i teškoćama, kroz nastavni plan i program, metode i postupke u radu (Žic - Ralić, Šifner, 2015).

Školu pohađaju djeca različitih osobina, sposobnosti, kulture, motivacija, stavova, zanimanja... Ta različitost se jasnije uočava kada se susretnemo s djecom s teškoćama u razvoju. „Postavimo li u središte djecu s posebnim potrebama i njihovu integraciju u redovni školski sustav, jasnije se uočava kako je škola kao institucija orijentirana više prema djeci prosječnih sposobnosti, a ne prema djeci koja nečim „iskaču“ (djeca s teškoćama u razvoju ili nadarena djeca)“ (Kiš - Glavaš, Fulgosi - Masnjak, 2002, str. 46). Zato je potrebno djeci s teškoćama u razvoju prilagoditi plan odgoja i obrazovanja i kreirati individualizirane programe prema potrebama, sposobnostima i mogućnostima, tj. potrebno im je sadržajno i/ili didaktičko-metodički prilagoditi formu rada. Tako najveći broj djece s poteškoćama radi prema prilagođenom programu u redovitim razrednim odjelima u redovitim osnovnim školama. Ako unutar redovite škole ima više učenika s istim tipom poteškoće u razvoju, mogu se formirati cijeli razredni odjeli koji rade po posebnom prilagođenom programu (Vizek-Vidović i sur., 2014). Ako odgojno-obrazovni proces u redovitim ustanovama ne odgovara učeničkim sposobnostima, tada se uključuju u odgojno-obrazovne ustanove. Postoje i specijalne odgojno-obrazovne ustanove koje su uglavnom specijalizirane za jedan tip poteškoća u razvoju.

Oblici rada koji se provode za učenike s teškoćama u redovitim osnovnim školama, a koji se nude u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj su potpuna i djelomična integracija. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/1991-697) potpuna integracija se ostvaruje uključivanjem učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojem usvaja

nastavne sadržaje po redovitom ili posebno prilagođenom nastavnom programu uz individualizirane postupke u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na dodatnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka odgovarajuće specijalnosti te uključivanje osposobljenih asistenata u nastavu. Djelomična integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitu osnovnu školu tako da se dio nastave odvija u redovitom razrednom odjelu s vršnjacima (najčešće za odgojne predmete), a dio u posebnom razrednom odjelu ili skupini uz edukacijskog rehabilitatora (najčešće za obrazovne predmete) (Zrilić i Brzoja, 2013). Učenici s većim i složenijim teškoćama u razvoju ostvaruju odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju u posebnim organizacijama, prema posebnim programima koji su prilagođeni sposobnostima i ograničenjima učenika čime osiguravaju optimalan razvoj i socijalnu integraciju sa sredinom u kojoj žive (Mustać i Vicić, 1996).

Ovisno o vrsti teškoća učenika, učenik ostvaruje pravo na primjerene programe i oblike školovanja te primjerene oblike pomoći tijekom školovanja. „Primjereni program odgoja i obrazovanja je nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika s teškoćama u razvoju poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.“ (MZOS, NN 24/2015)

Prema Pravilniku (MZOS, NN 24/2015), primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju su:

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

Ti se primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju u: redovitome razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu; posebnome razrednom odjelu ili u odgojno-obrazovnoj skupini (MZOS, NN 24/2015).

Učenici s teškoćama mogu pohađati različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe i privremene oblike odgoja i obrazovanja (Sekulić-Erić, 2019).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

6.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko se budući učitelji osjećaju kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Studenti su anketom procijenili svoje znanje i sposobnosti koje su stekli tijekom sveučilišnog obrazovanja.

6.2. Problemi

Na osnovi cilja, postavljeni su problemi:

P1: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju?

P2: Smatraju li studenti da su tijekom studiranja pohađali dovoljan broj kolegija o djeci s teškoćama u razvoju?

P3: Jesu li studenti motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju?

P4: Bi li studenti kreativno pristupili u radu s djecom s teškoćama u razvoju?

P5: Smatraju li studenti da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole?

P6: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja?

P7: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za stvaranje emotivnog kontakta s djecom s teškoćama u razvoju?

P8: Smatraju li se studenti otvorenim za suradnju sa stručnim suradnicima u školi i izvan škole kako bi omogućili bolje napredovanje učenicima s teškoćama u razvoju?

6.3. Uzorak

Uzorak na kojem je izvršeno ispitivanje činilo je 41 (47,7 %) studenata 4. godine i 45 (52,3 %) studenata 5. godine, što je ukupno 86 studenata Učiteljskog fakulteta u Čakovcu. Sveukupno je u istraživanju sudjelovalo 80 žena (93 %) i 6 muškaraca (7 %). Najveći broj ispitanika (44 ispitanika, 51,2 %) ima 23 godine, 25 ispitanika (29,1 %) ima 22 godine, 13 (15,1 %) ima 24 godine, troje (3,5 %) ih ima 25 godina i samo jedan ispitanik ima 27 godina što je 1,2 % od ukupnog broja ispitanika. Prema prebivalištu ispitanika, 59 (68,6 %) ih živi u selu, dok ih je u gradu 27 (31,4 %).

Tablica 1. prikazuje opis uzorka i obilježja ispitanika, tj. uzorak ispitanika prema sociodemografskim podacima.

Tablica 1. *Uzorak ispitanika prema sociodemografskim podacima (N=86)*

| | | | | | |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| SPOL | <i>M</i> = 6 | <i>Ž</i> = 80 | | | |
| | (7 %) | (93 %) | | | |
| DOB | 22 | 23 | 24 | 25 | 27 |
| | <i>N</i> = 25 (29,1 %) | <i>N</i> = 44 (51,2 %) | <i>N</i> = 13 (15,1 %) | <i>N</i> = 3 (3,5 %) | <i>N</i> = 1 (1,2 %) |
| PREBIVALIŠTE | selo | grad | | | |
| | <i>N</i> = 59 (68,6 %) | <i>N</i> = 27 (31,4 %) | | | |
| STUDIJSKA GODINA | 4. | 5. | | | |
| | <i>N</i> = 4 (47,7 %) | <i>N</i> = 45 (52,3 %) | | | |

6.4. Mjerni instrument

Instrument koji se koristio je anketa kojom se željela doznati samoprocjena kompetencija studenata za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Upitnik je bio anonim i dragovoljan, a sastojao se od sveukupno 44 čestica (pitanja).

Pitanja se mogu podijeliti u 9 skupina:

- 1) Sociodemografski podaci: spol, dob, prebivalište i studijska godina
- 2) Profesionalno usavršavanje i spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju
- 3) Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju
- 3) Integracija djece s teškoćama u razvoju
- 4) Profesionalne kompetencije
- 5) Kreativnost u radu
- 6) Inkluzija djece s teškoća u razvoju
- 7) Prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)
- 8) Suradnja sa stručnim suradnicima
- 9) Kompetencije za rad s djecom ovisno o vrsti teškoće

Studenti su svoj stav o određenoj tvrdnji iskazivali odabirom samo jednog ponuđenog odgovora. U jednoj vrsti pitanja, tvrdnje koje su mogli označiti su: *da, ne* ili *ne znam*. Druga vrsta pitanja je skala procjena Likertovog tipa od pet stupnjeva kojom ispitanik izražava svoje slaganje ili neslaganjem: *uopće se ne slažem, ne slažem se, niti se slažem, niti ne slažem, slažem se, u potpunosti se slažem*. Nezavisne varijable odnosile su se na: spol, dob, prebivalište i studijsku godinu. Zavisne varijable odnosile su se na procjenu znanja, vještina i stavova prema vlastitim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u razvoju (skupine od 2 do 9).

6.5. Postupak istraživanja

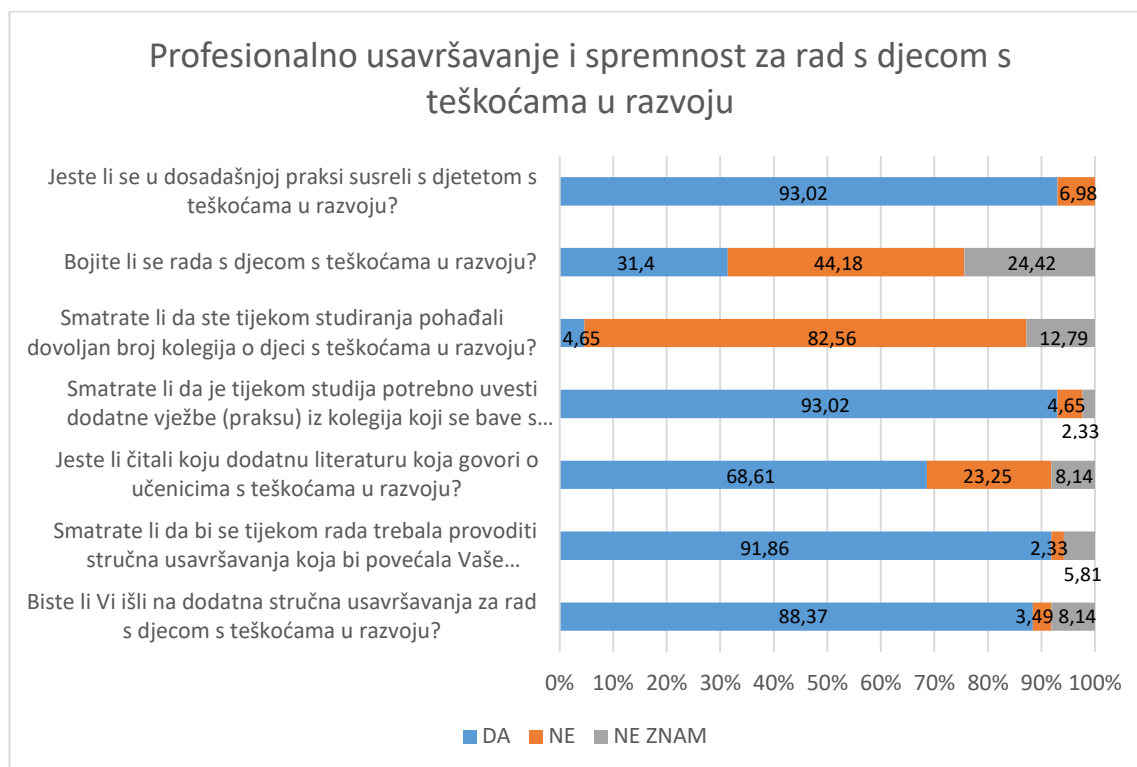
Anketa se provodila u svibnju 2020. godine, a zbog epidemiološke situacije koja se događala u Hrvatskoj i svijetu, provedena je online preko Google obrasca među ispitanicima koji su dobrovoljno sudjelovali. Prije samog ispunjavanja ankete, sudionici su bili upoznati s ciljem ispitivanja i načinom ispunjavanja upitnika. Također, ovim anketnim istraživanjem ispitanicima je obećana je anonimnost i povjerljivost čime je stvoreno povoljno ozračje ispitivanja.

6.6. Obrada podatka

Obrada podataka obrađena je u IBM SPSS Statistic 20. Koristila se deskriptivna analiza koja je obuhvaćala aritmetičku sredinu, standardnu devijaciju, medijan, mode i raspon rezultata od minimalnog do maksimalnog.

7. REZULTATI I RASPRAVA

7.1. Profesionalno usavršavanje i spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju



Grafikon 1. *Profesionalno usavršavanje i spremnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Većina ispitanika (93,02 %) susrela se tijekom dosadašnje prakse s djetetom s teškoćama u razvoju. Taj rezultat nije toliko iznenađujući obzirom na to da su studenti imali praksu kroz svih četiri / pet godina studiranja te su u školama boravili kroz metodičke kolegije na četvrtoj i petoj godini u kojima su i oni sami održavali nastavu. Osim toga, sve je više djece s nekom teškoćom u razvoju, tako da mnogi razredi imaju barem jednog učenika s nekom teškoćom, bilo blažeg ili težeg oblika. Unatoč susretima s djecom s teškoćama u razvoju, 31,4 % ispitanika se boji rada s djecom s teškoćama u razvoju, 24,42 % je neodlučno, no 44,18 % ispitanika se ipak ne boji. Nešto lošiji rezultati dobiveni su u istraživanju koje je provodila Ovčar (2019). U tom istraživanju je 48,5% ispitanika reklo da se boji rada s djecom s teškoćama, 32,3 % ne zna, a samo 19,1% se ne boji rada s djecom s teškoćama u razvoju. Zasigurno bi bili bolji rezultati kada bi tijekom studija studenti imali više praktičnih vježbi. Time bi

imali više doticaja s djecom s teškoćama u razvoju i na taj način bi pobijedili svoje strahove.

82,56 % ispitanika smatra da je tijekom studiranja pohađao nedovoljan broj kolegija o djeci s teškoćama u razvoju, a samo 4,65 % smatra suprotno. Osim toga, većina (93,02 %) ih je reklo da je potrebno uvesti dodatne vježbe (praksu) iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju. Tim rezultatom možemo uvidjeti potrebu za mijenjanjem obrazovnog sustava, odnosno potrebu za uvođenjem dodatnih kolegija koji se bave tom problematikom. Dobiveni podatci ističu i važnost neposrednog rada s učenicima s teškoćama u razvoju čime se steću iskustva i znanja koja su potrebna za daljnji rad po završetku fakulteta. Postavljeni problem o toj tematici glasio je: „P2: Smatraju li studenti da su tijekom studiranja pohađali dovoljan broj kolegija o djeci s teškoćama u razvoju?“ Zaključujemo da su studenti svjesni potrebe uvođenja novih kolegija u program učiteljskog studija. Korisno bi bilo kada bi studenti pohađali vježbe u kojima bi bili u neposrednom kontaktu s učenicima s teškoćama kako bi imali više iskustva, a time i znanja i sposobnosti. Iako su na trećoj godini fakulteta, unutar kolegija *Inkluzivna pedagogija*, studenti imali poludnevni susret s učenicima s teškoćama u Centru za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar, većina studenata se ipak slaže s tim da je potrebno više takvih susreta kako bi zaista stekli neko iskustvo i kompetencije za rad s tom djecom.

Istraživanje koje je provodila Jelinek (2017) među studentima prve, druge i treće godine studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dovelo je do sličnih rezultata. 70% studenata se slaže s tvrdnjom da postojeći obrazovni sustav ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a samo 30 % ih smatra obrnuto.

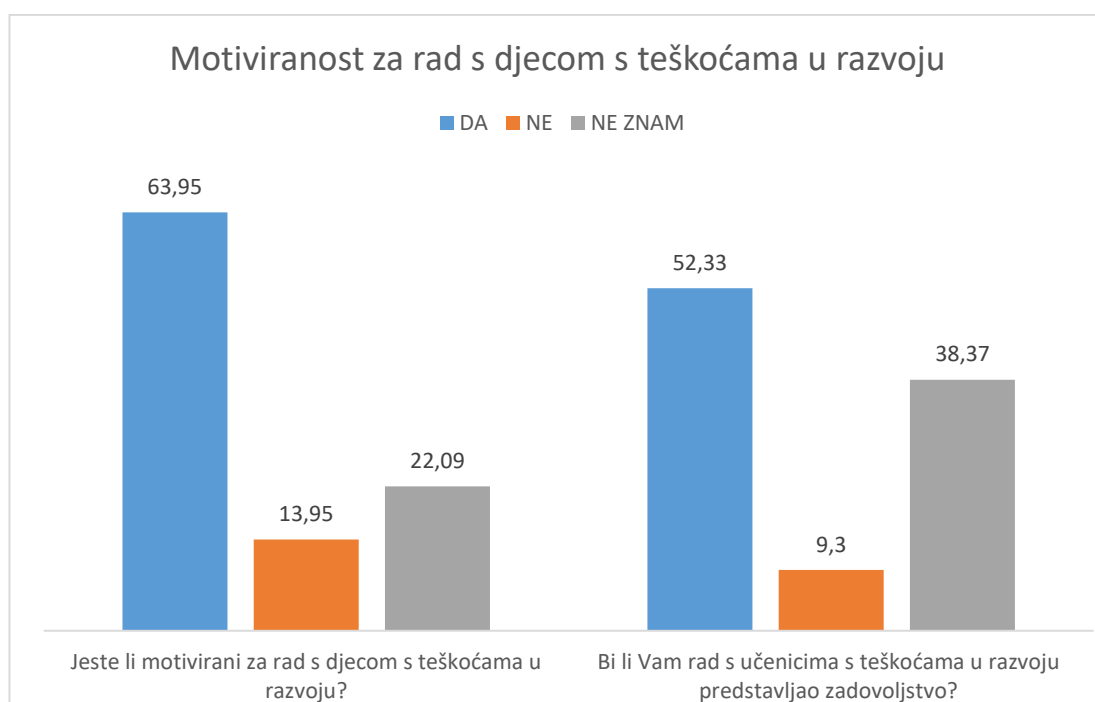
Studenti stječu znanje i čitanjem literature. Zato se upitalo studente čitaju li dodatnu literaturu o navedenom problemu. 68,61 % studenata odgovorilo je potvrdno, dok ih je 23,25 % reklo negativno. Možemo reći da su to dobri rezultati jer ih je većina čitala, a time se barem teoretski saznaju informacije o teškoćama i načinima rada s tom djecom. Iako ih nešto više od 20 % nije čitalo knjige o toj temi, zasigurno će ih pročitati kada se pronađu u situaciji kada će sami podučavati tu djecu i kada će tražiti načine kako pomoći djetetu.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su se mnogo bolji od rezultata istraživanja koja je provodila Jelinek (2017) među studentima Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U tom istraživanju se samo 28% studenata izjasnilo da je pročitao dodatnu literaturu. Kroz grupne razgovore sa studentima, Jelinek (2017) je saznala kako je problem u nedostatku vremena za čitanje dodatne literature zbog previše drugih obaveza uz fakultet, nemotiviranost za čitanjem dodatne literature te kako je tih 28 % studenata vjerojatno čitalo dodatnu literaturu kao zadatak za seminarsku temu. No, razlika u rezultatima je vjerojatno tolika jer odgojiteljski i učiteljski studijski program nije jednak te moguće da se na učiteljskom studiju više govorilo o toj tematici.

Većina studenata se slaže s tvrdnjama da bi se tijekom rada trebala provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala njihove kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju (91,86 %). Ti rezultati pokazuju da su studenti svjesni da su poželjna dodatna usavršavanja i nakon završetka fakulteta. Pozitivni rezultat je to što bi većina ispitanih studenata sudjelovala na tim stručnim usavršavanjima (čak 88,37 %) što je dokaz da se uz ovaj posao cjeloživotno uči i napreduje. Ti rezultati su približno slični prijašnjim istraživanjem koje je provodila Knežević (2018) u kojem se pokazalo da je većina ispitanika (čak 98,6 %) spremno ići na dodatna usavršavanja kako bi usavršili tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju ($M = 4,37$). Možemo zaključiti da su oba istraživanja došla do zaključka da su studenti svjesni da dosadašnjim obrazovanjem nisu stekli dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju te da su profesionalna usavršavanja vrlo značajna i potrebna.

7.2. Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju



Grafikon 2. Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju

U anketi postoje dva pitanja vezana uz motivaciju studenata za rad s djecom s teškoćama u razvoju: „Bi li Vam rad s učenicima s teškoćama u razvoju predstavljao zadovoljstvo?“ i „Jeste li motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju?“. Malo više od polovice broja ispitanika (52,33 %) reklo je da bi im rad s učenicima s teškoćama predstavljao zadovoljstvo, 9,30 % je reklo da ne bi, dok se 38,37 % izjasnilo da ne zna. 63,95 % studenata je reklo da je motivirano za rad s djecom s teškoćama u razvoju, 13,95 % ih nije, a odgovor na pitanje motiviranosti ne zna 22,09 % studenata.

Tablica 2. Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju

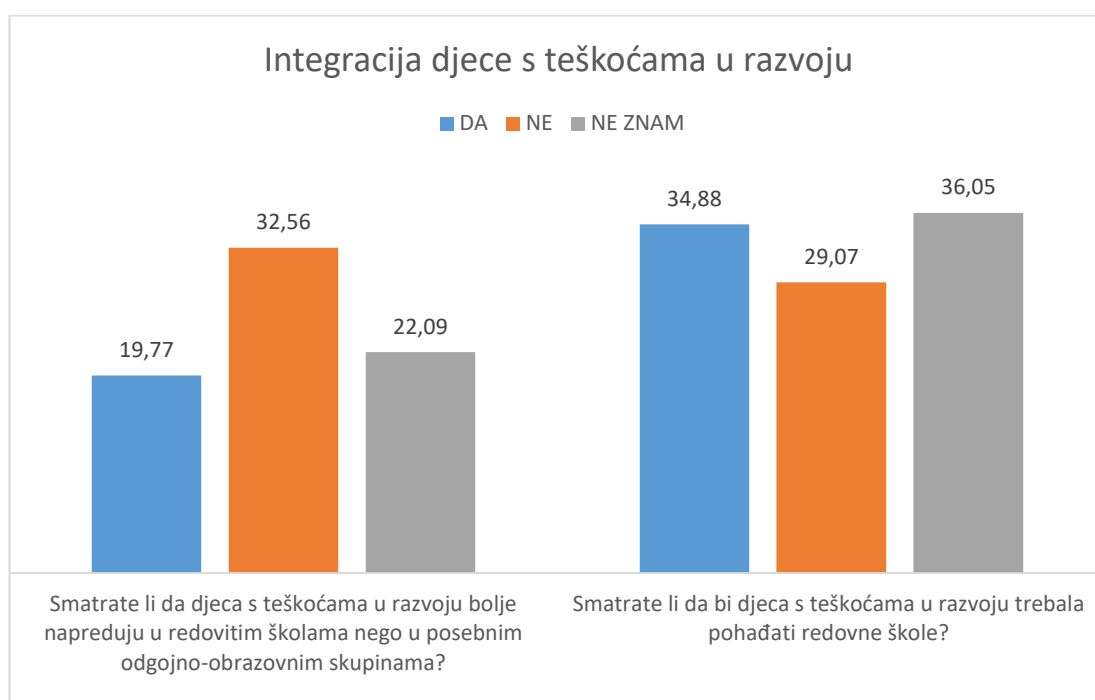
| | Min (NE) | Max (DA) | M | Med | Mode |
|--|-------------|-------------|------|------|------|
| Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju | 1,00 | 3,00 | 2,47 | 2,75 | 3,00 |

Najčešći rezultat je da su studenti motivirani (Mode = 3,00) što nam ukazuje i postotak veći od 50 % s pozitivnim odgovorima na ta dva pitanja. Visoka vrijednost aritmetičke sredine (M = 2,47) pokazuje da se najviše ispitanika smatra motiviranim za rad s

djecom s teškoćama u razvoju. Prema rezultatima, na zadani problem: „P3: Jesu li studenti motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju?“ možemo odgovoriti da se studenti smatraju motiviranim za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

U sličnom istraživanju koje je provodila Ovčar (2019), budući učitelji su se isto izjasnili da su motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

7.3. Integracija djece s teškoćama u razvoju



Grafikon 3. *Integracija djece s teškoćama u razvoju*

Na pitanje: „Smatrate li da djeca s teškoćama u razvoju bolje napreduju u redovitim školama nego u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama?“, 19,77 % ispitanika je odgovorilo s „da“, 32,56 % s „ne“, a najviše ispitanika (47,67 %) je reklo „ne znam“. Zatim im se postavilo slično pitanje: „Smatrate li da bi djeca s teškoćama u razvoju trebala pohađati redovne škole?“, 34,88 % studenata je odgovorilo pozitivno, 29,07 % studenata je odgovorilo negacijom, a 36,05 % studenata je ostalo neodlučno.

Tablica 3. *Integracija djece s teškoćama u razvoju*

| Integracija djece s teškoćama u razvoju | Min (NE) | Max (DA) | M | Med | Mode |
|---|----------|----------|------|------|------|
| | 1,00 | 3,00 | 1,97 | 2,00 | 2,00 |

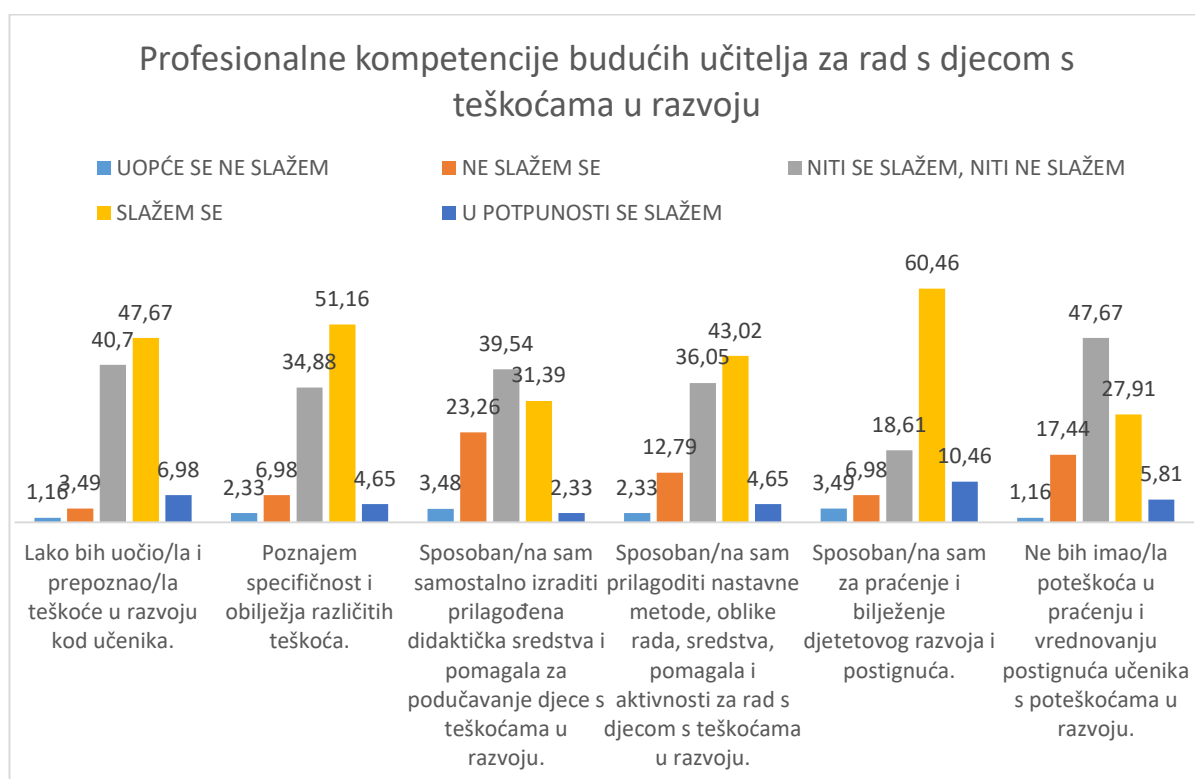
Kada bismo promotrili rezultate, zaključujemo da je najčešći odgovor 2, tj. da studenti nisu sigurni u tvrdnju da bi se djeca s teškoćama u razvoju trebala uključiti u redovnu nastavu. To nam pokazuje i srednja vrijednost aritmetičke sredine ($M = 1,97$). Time je odgovoreno na problem „P5: Smatraju li studenti da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole?“ Neodlučnost i negativni stav o integraciji učenika s teškoćama u razvoju ukazuju kako je potrebno podizati svijest studenata o važnosti integracije. Iako današnji odgojno-obrazovni sustav teži načelima integracije i inkluzije više nego u prošlosti, još uvijek postoje mišljenja da bi se djeca s teškoćama u razvoju trebala izdvajati u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Uzrok takvom stavu je vjerojatno nedovoljna informiranost studenata na dobre strane integracije. No, moguće je da su na ovaj način studenti pokazali sumnju u svoje kompetencije i strah od neuspjeha zbog toga što odgoj i obrazovanje te djece će ovisiti upravo o njima. S više iskustva u radu s djecom s teškoćama pretpostavlja se da bi studenti imali i više samopouzdanja u svoja znanja i vještine. Time bi lakše prihvatili izazove i odgovornost koju donosi rad s tom djecom. Upravo bi od učitelja trebalo krenuti i na samom fakultetu zagovarati integraciju kao proces uključivanja sve djece u redovite ustanove, bez obzira na razvojne smetnje. Na taj način bi se osigurali normalni uvjeti učenja i socijalnog okruženja za djecu s teškoćama u razvoju. No, nije potrebno mijenjati samo stavove studenata o integraciji učenika s teškoćama u razvoju, potrebno je mijenjati i stav društva.

Nepovoljna gledišta o integraciji učenika s teškoćama u razvoju imaju i sami učitelji u istraživanju koje su provodili Leutar i Frantal (2006). Učitelji kao problem navode premalo materijalnih sredstava za kvalitetan rad s tom djecom, ali i premalo stručnjaka koji bi im pomagali u njihovom odgoju i obrazovanju. Navode i dva razloga koja su povezana s ovim istraživanjem, a to je da nisu stekli dovoljno znanja i iskustva tijekom studiranja te da se ne osjećaju dovoljno kompetentnim za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

S druge strane, nisu samo nepovoljna gledišta o integraciji. U istraživanju kojeg je provodila Knežević (2018), 71,2 % studenata smatra da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole ($M = 4,00$). U tom istraživanju je pokazano da je velik broj studenata spremno preuzeti odgovornost i prihvatiti izazove koje im donosi rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ova razlika u rezultatima tih istraživanja može imati više uzroka. Ispitivanja su bila na različitim mjestima te su možda ispitanici iz ovog

istraživanja više učili o pozitivnim stranama integracije. Možda su oni imali više praktične nastave i više doticaja s djecom s teškoćama u razvoju čime imaju i pozitivniju sliku o tome. Kako bi se saznalo više o tome, potrebno je napraviti više istraživanja i na taj način pokušati promijeniti stavove studenata koji smatraju suprotno.

7.4. Profesionalne kompetencije



Grafikon 4. *Profesionalne kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

S tvrdnjom: „Lako bih uočio/la i prepoznao/la teškoće u razvoju kod učenika” slaže se nešto više od polovice ispitanika (6,98 % se u potpunosti, dok se 47,67 % slaže). To govori da polovica ispitanih studenata smatra da su dovoljno upoznati s vrstama teškoća, tj. da prepoznaju značajke specifičnih teškoća. No, velik broj ispitanika 40,7 % je neodlučno, što dovodi u pitanje njihovo znanje o toj tematici. Slično pitanje koje je vodilo sličnim rezultatima je: “Poznajem specifičnost i obilježja različitih teškoća”. Potvrдно je odgovorilo 55,81 % ispitanika (u potpunosti se slaže 4,65 %, a slaže se 51,16 %), neodlučnih je 34,88 %, a negativno je odgovorilo 9,31 % (2,33 % se uopće

ne slaže, 6,98 % se ne slaže). Kada bismo zbrojili rezultate ta dva pitanja o poznavanju specifičnih teškoća, aritmetička sredina iznosila bi 3,51, središnja vrijednost bila bi 3,5, a toliko bi bio i najčešći rezultat. Zapravo bi mogli reći da se studenti uglavnom samoprocjenjuju kompetentnim ili neodlučnim u poznavanju specifičnih teškoća.

Samo 33,72 % ispitanika je reklo da su sposobni za samostalno izrađivanje prilagođenih didaktičkih sredstava i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju, 26,74 % se ne smatra sposobnim za to, dok je većina (39,54 %) neodlučna. Za prilagodbu nastavnih metoda, oblika rada, sredstava, pomagala i aktivnosti, većina smatra da bi ih znala prilagoditi djetetu s teškoćama u razvoju (43,02 % se slaže i 4,65 % se u potpunosti slaže), zatim se 36,05 % studenata izjasnilo neodlučnim, a 15,2 % se ne smatra dovoljno kompetentnim za to. Zbroj rezultata ta dva pitanja, daju nam središnje rezultate ($M = 3,20$; $Med = 3,00$; $Mode = 3,00$). To područje je jedno od važnijih kompetencija koje učitelj treba posjedovati u radu s djecom s teškoćama u razvoju jer upravo prilagodbom nastave djetetu se olakšava učenje i stjecanje vještina i znanja. Rezultati, prema tome, nisu zadovoljavajući jer veliki broj studenata, budućih učitelja, nije sigurno u te vlastite kompetencije.

Čak 70,92 % studenata se smatra sposobnim za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća (10,46 % u potpunosti, dok se 60,46 % slaže), 18,61 % ispitanika bilo je neodlučno, a samo 10,47 % budućih učitelja se ne smatra kompetentnim za to.

Skoro polovica ispitanika (47,67 %) nije sigurno bi li imali poteškoća u praćenju i vrednovanju učenika s poteškoćama, 33,72 % smatra da ne bi imali poteškoće, dok ih 18,60 % smatra da bi imali poteškoća u tom području. Iako se 70,92 % ispitanika smatra sposobnim za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća, skoro polovica ispitanika je neodlučno i 17,44% kaže da bi imali problema s vrednovanjem tih učenika. Zajednički rezultati ta dva pitanja daju središnje vrijednosti ($M = 3,44$; $Med = 3,50$; $Mode = 3,50$). To govori da je i u tom području potrebno više govoriti na kolegijima tijekom studija.

Tablica 4. *Profesionalne kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

| Tvrdnja | Min | Max | M | Med | Mode |
|--|------|------|------|------|------|
| Lako bih uočio/la i prepoznao/la teškoće u razvoju kod učenika. | 1 | 5 | 3,53 | 4,00 | 4 |
| Poznajem specifičnost i obilježja različitih teškoća. | 1 | 5 | 3,48 | 4,00 | 4 |
| Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za podučavanje djece s teškoćama u razvoju. | 1 | 5 | 3,05 | 3,00 | 3 |
| Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, oblike rada, sredstva, pomagala i aktivnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 5 | 3,35 | 3,00 | 4 |
| Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća. | 1 | 5 | 3,67 | 4,00 | 4 |
| Ne bih imao/la poteškoća u praćenju i vrednovanju postignuća učenika s poteškoćama u razvoju. | 1 | 5 | 3,20 | 3,00 | 3 |
| Profesionalne kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju | 1,83 | 4,67 | 3,38 | 3,50 | 3,83 |

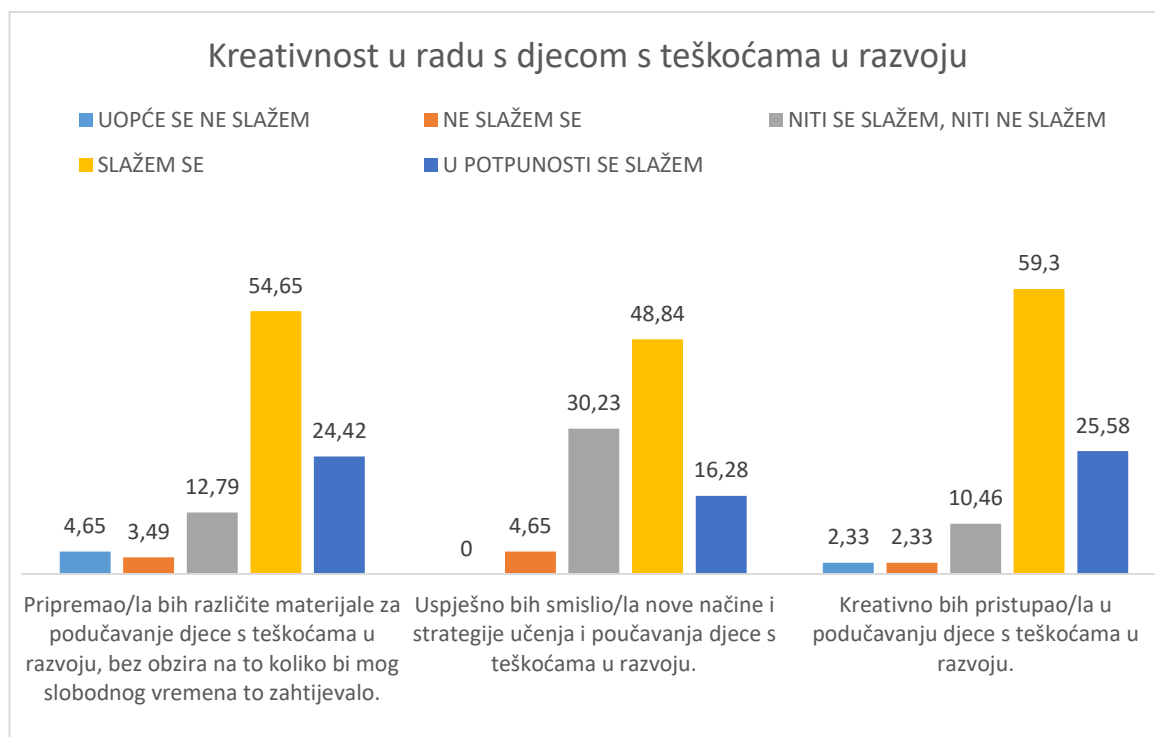
Promatrajući konačne rezultate svih 6 pitanja koja su vezana za profesionalne kompetencije budućih učitelja, možemo zaključiti da je najčešći rezultat bio 3,83 što je granično s neodlučnošću i spremnošću za rad. Tako je i aritmetička sredina nešto veća od središnje vrijednosti ($M = 3,38$). Postavljeni glavni problem ovog rada jest: „P1: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju?“ Pojam profesionalne kompetencije u ovom problemu obuhvaćale su: poznavanje vrsta teškoća i načina prilagodbe didaktičkih sredstava i pomagala za podučavanje djece s teškoćama u razvoju, tj. izbor i primjena najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa te praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća. Prema dobivenim rezultatima možemo reći da studenti nisu sigurni u svoje kompetencije za to područje rada. Pokazalo se da studenti smatraju da je potrebno više znanja i iskustva za prilagođavanje sredstava, pomagala, metoda i oblika rada, ali i za praćenje i vrednovanje postignuća učenika s poteškoćama u razvoju. Zasiurno bi studenti imali više samopouzdanja u svoje kompetencije kada bi se na fakultetu više govorilo o tim temama i kada bi imali više praktičnog iskustva. Naravno, nakon

fakulteta je potrebno i dalje razvijati te kompetencije kroz neposredan rad s djecom, stručna usavršavanja, ali i proučavanjem literature o toj tematici. Osim navedenog, učiteljima bi u poučavanju zasigurno pomoglo kada bi im bili dostupni i bolji radni uvjeti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. To bi podrazumijevalo knjige i druge materijale i pomagala koji bi bili dostupni učenicima i učiteljima.

Prema jednom sličnom istraživanju koje je provela Ovčar (2019), rezultati su bili nešto lošiji. Pokazalo se da većina studenata ne zna (45,6 %) i ne smatra se (36,8 %) kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a samo 17,6 % studenata se smatralo kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Prema drugom sličnom dosadašnjem istraživanju koje je provela Knežević (2018), za područje kompetentnosti u području poznavanja različitih strategija podučavanja, prilagodbe nastavne metode, sredstva i aktivnosti potrebama učenika s teškoćama u razvoju, što je u ovom diplomskom radu nazvano „profesionalne kompetencije“, rezultati su također bili slični. Najviše su davali ocjene 3 (dobra kompetentnost) i 4 (vrlo dobra kompetentnost). Najviša vrijednost aritmetičke sredine bila je za pitanje o prilagodbi metoda, sredstava i prostora ($M = 3,93$), odnosno 53,4 % ispitanika se ocijenilo s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Ocjenom 3 (dobra kompetentnost) ispitanici se ocjenjuju za pitanja: „Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju ($M = 3,16$) i „Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti“ ($M = 3,31$).“ Rezultati tih dvaju istraživanja i istraživanja o kojem se govori u ovom radu ukazuju da je potrebno poraditi na dodatnom obrazovanju budućih učitelja na tom području kako bi u budućnosti njihov rad bio kvalitetniji.

7.5. Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju



Grafikon 5. *Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju*

Postavljena su tri pitanja koja su vezana uz kreativnost prilikom izrade različitih materijala i strategija poučavanja djece s teškoćama u razvoju: „Kreativno bih pristupao/la u podučavanju djece s teškoćama u razvoju.“, „Uspješno bih smislio/la nove načine i strategije učenja i poučavanja djece s teškoćama u razvoju.“ i „Pripremao/la bih različite materijale za podučavanje djece s teškoćama u razvoju, bez obzira na to koliko bi mog slobodnog vremena to zahtijevalo.“

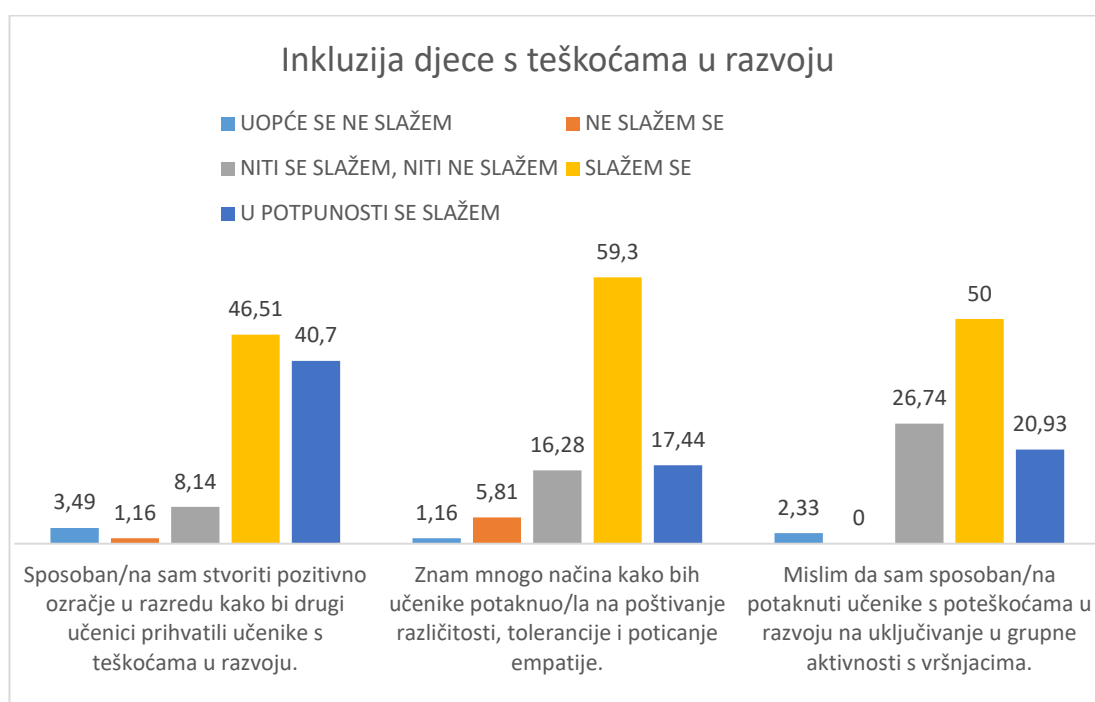
Tablica 5. *Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju*

| Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>Med</i> | <i>Mode</i> |
|---|------------|------------|----------|------------|-------------|
| | 1,67 | 5,00 | 3,89 | 4,00 | 4,00 |

Uvidom u rezultate svih varijabli koja su vezane uz kreativnost, može se iščitati da su studenti najčešće birali ocjenu 4 pri procjenjivanju tvrdnji te da je aritmetička sredina 3,89. To znači da bi oni kreativno pristupili u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Time je potvrdno odgovoreno na problem: „P4: Bi li studenti kreativno pristupili u radu s djecom s teškoćama u razvoju?“

Također, Knežević (2018) je provela istraživanje o kreativnosti budućih učitelja gdje su studenti najviše birali ocjeni 4 (vrlo dobra kompetentnost) čime su se samoprocijenili kreativnima. Upravo se kroz kreativnost učitelja, kroz kreativno osmišljavanje nastave i kreativnost u mnogim nepredvidivim situacijama mogu postići bolji rezultati u nastavi. To što se budući učitelji samoprocjenjuju kreativnima može se na neki način protumačiti da će imati originalne ideje u radu s djecom s teškoćama u razvoju, da će pristupati problemima na mnoge različite načine i da će biti otvoreni novim iskustvima.

7.6. Inkluzija djece s teškoća u razvoju



Grafikon 6. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju

Većina studenata (87,21 %, tj. 46.51 % se slaže s tim, a 40,7 % se u potpunosti slaže) smatra da su sposobni za stvaranje pozitivnog ozračja u razredu kako bi drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju. Tako veliki postotci samoprocjene kompetencija približni su i u ovim dvjema tvrdnjama: „Znam mnogo načina kako bih učenike potaknuo/la na poštivanje različitosti, tolerancije i poticanje empatije.“ i „Mislim da sam sposoban/na potaknuti učenike s poteškoćama u razvoju na uključivanje u grupne aktivnosti s vršnjacima.“

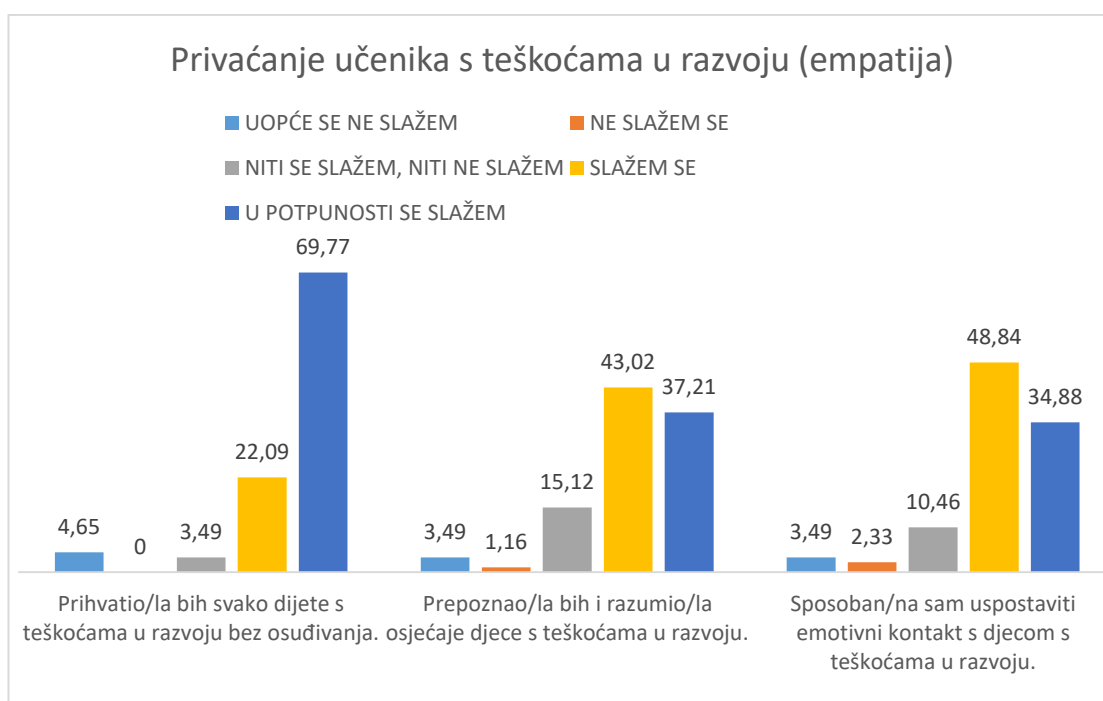
Tablica 6. *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju*

| Inkluzija djece s teškoćama u razvoju | Min | Max | M | Med | Mode |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|
| | 1,33 | 5,00 | 3,97 | 4,00 | 4,00 |

Prema zajedničkim rezultatima, studenti su najčešće rekli da se slažu s tvrdnjama i da se smatraju sposobnim za stvaranje pozitivnog ozračja u razredu. Time je pozitivno odgovoreno na postavljeni problem: „P6: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja?“

89 % ispitanika ($M = 4,37$) se za to područje osjeća kompetentnim i u drugom istraživanju koje je provodila Knežević (2018). U njemu se 47,9 % ispitanika ocjenjuje ocjenom 5 (izrazito kompetentnost) i 41,1 % se ocjenjuje ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Napredovanje učenika s teškoćama u razvoju u skladu s njihovim sposobnostima ostvarit će se lakše uz povoljno odgojnu klimu i komunikaciju u razrednom okruženju, a ovi rezultati upravo vode prema tome.

7.7. Prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)



Grafikon 7. *Prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)*

Većina studenata smatra se kompetentnim u uspostavljanju emotivnog kontakta s djetetom, u prepoznavanju i razumijevanju njihovih osjećaja i prihvaćanju svakog djeteta bez osuđivanja.

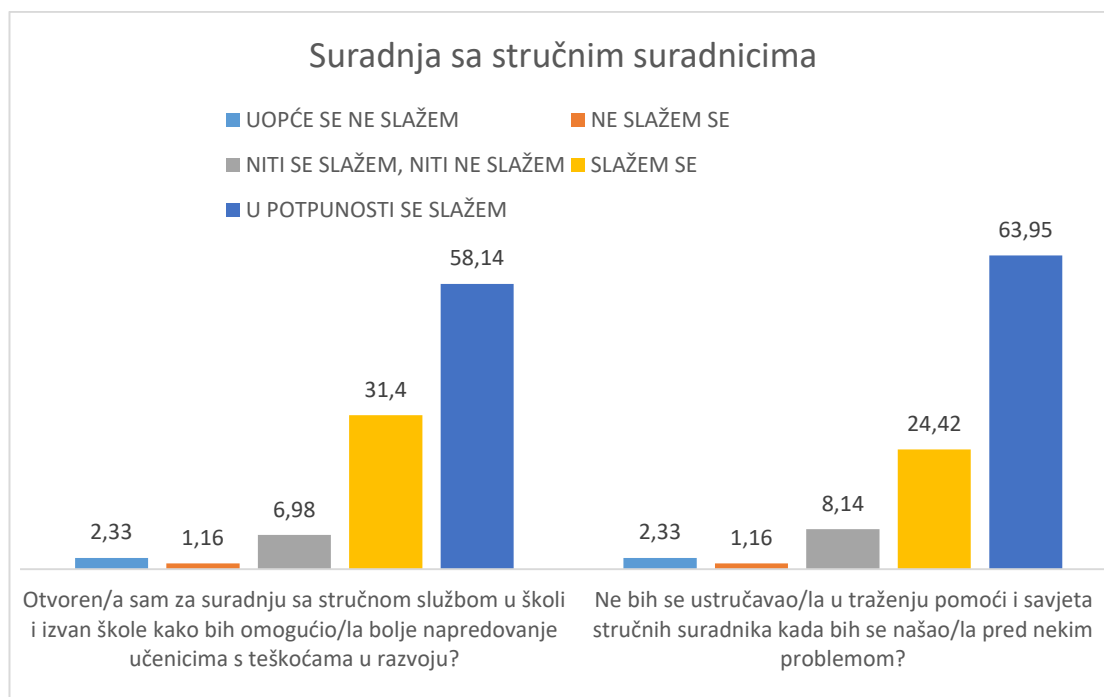
Tablica 7. *Prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)*

| Prihvaćanje učenika s teškoćama | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>Med</i> | <i>Mode</i> |
|---------------------------------|------------|------------|----------|------------|-------------|
| u razvoju (empatija) | 1,00 | 5,00 | 4,24 | 4,33 | 5,00 |

Promatrajući odgovore, najčešći odgovor bio je 5 (u potpunosti se slažem), a aritmetička sredina je bila prilično visoka ($M = 4,24$). Prema tome, možemo pozitivno odgovoriti na postavljen problem: “P7: Smatraju li se studenti dovoljno kompetentnim za stvaranje emotivnog kontakta s djecom s teškoćama u razvoju?” To znači da su studenti prilično uvjereni u svoje kompetencije prihvaćanja svakog učenika bez osuđivanja, uspostavljanju emotivnog kontakta i razumijevanja njihovih osjećaja.

U istraživačkom radu o kompetencijama učitelja koje je provodila Knežević (2018), za slično pitanje koje je vezano uz prihvaćanje djeteta s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja, dobiveni su visoki rezultati ($M = 4,81$). Mogli bismo zaključiti da je u oba istraživanja dobiveni rezultat da je empatija učitelja izrazito visoka.

7.8. Suradnja sa stručnim suradnicima



Grafikon 8. *Suradnja sa stručnim suradnicima*

Još je jedno bitno područje u kojem učitelj treba imati kompetencije, a to područje je timski rad, tj. suradnja sa stručnom službom u školi i izvan škole. I u tom području studenti su se samoprocijenili izuzetno kompetentnim. Čak 89,14 % studenata smatra da su otvoreni za suradnju sa stručnim djelatnicima škole i izvan škole te se 88,37 % studenata ne bi ustručavalo u traženju pomoći i savjeta stručnih suradnika.

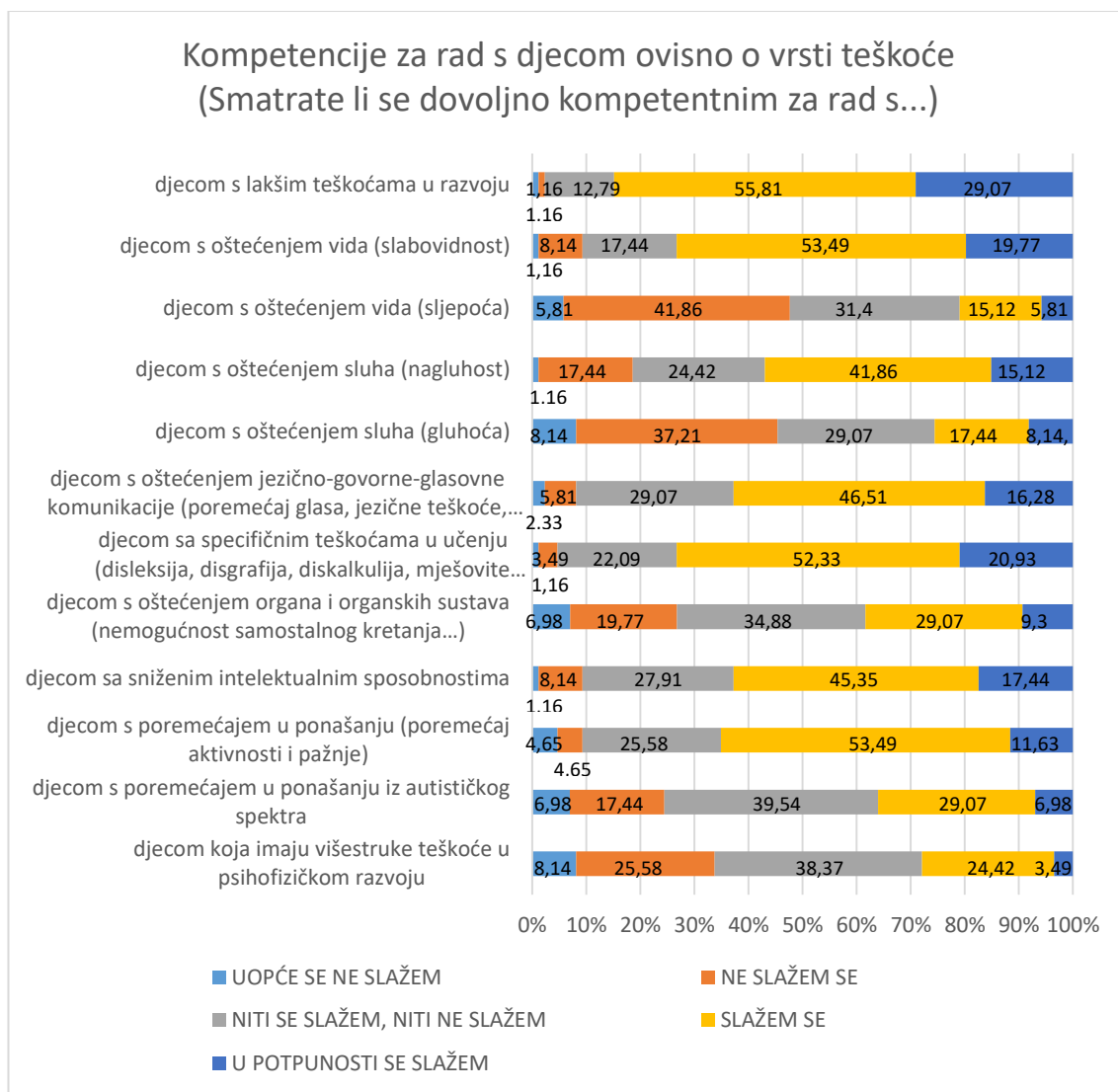
Tablica 8. *Suradnja sa stručnim suradnicima*

| Suradnja sa stručnim suradnicima | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>Med</i> | <i>Mode</i> |
|----------------------------------|------------|------------|----------|------------|-------------|
| | 1,00 | 5,00 | 4,44 | 5,00 | 5,00 |

Promatrajući rezultate oba pitanja, najčešći odgovor bio je 5 (u potpunosti se slažem). Ti rezultati, kao i visoka aritmetička sredina ($M = 4,44$) daju nam odgovor na postavljeni problem: „P8: Smatraju li se studenti otvorenim za suradnju sa stručnim suradnicima u školi i izvan škole kako bi omogućili bolje napredovanje učenicima s teškoćama u razvoju?“ Ovako visoki rezultati su vrlo pozitivni i bitni jer bez suradnje svih stručnjaka koji rade s djetetom nije moguće zadovoljiti njegove potrebe.

Slični rezultati dobiveni su u istraživanju koje je provodila Knežević (2018). 76,70 % studenata tvrdilo je da bi uspostavili tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju.

7.9. Kompetencije za rad s djecom ovisno o vrsti teškoće



Grafikon 9. Kompetencije za rad s djecom ovisno o vrsti teškoće

Kada su u pitanju specifične teškoće, rezultati u samoprocjeni studenata bili su različiti. Možemo reći da se studenti smatraju vrlo kompetentnim za rad s djecom s lakšim teškoćama u razvoju. Čak 84,88 % studenata smatra da su kompetentni za rad s djecom s lakšim teškoćama. U lakše teškoće, mogli bismo svrstati slabovidnost, tako da je 73,26 % studenata reklo da se smatra kompetentnim i za to područje. No, samo se 20,93 % studenata smatra kompetentnim za rad sa slijepom djecom, a skoro polovica

ispitanika (47,67 %) se ne smatra kompetentnim za to. Slični rezultati su i za naglušost (56,98 % studenata se smatra kompetentnim) i gluhoću (samo ih se 25,58% smatra kompetentnim, dok ih se 45,35 % ne smatra kompetentnim za rad s gluhom djecom). Ti postoci mogli bi biti pozitivniji boljom naobrazbom studenata za to područje. Mogli bi se organizirati seminari i radionice u kojima bi se govorilo o načinima komunikacije slijepih i gluhih osoba, prilagodbi rada, prilagodbi načina vrednovanja te djece... Polovica studenata smatra se dovoljno kompetentnim za rad s djecom s oštećenjem jezično-govorne-glasovne komunikacije (62,79 %), djecom sa sniženim intelektualnim sposobnostima (32,79 %) i djecom s poremećajem u ponašanju (65,12 %). Izuzetno se osjećaju kompetentnim za rad s djecom sa specifičnim teškoćama u učenju (52,33 se slaže s tim, a 20,93 se u potpunosti slaže). Pretpostavka je da se mnogo o toj teškoći govorilo na raznim kolegijima unutar studija, ali i da su se studenti susretali s djecom s tom teškoćom u razvoju. Najveći broj studenata se smatra kompetentnim za rad s djecom s oštećenjem organa i i organskih sustava (38,37), 34,88 % ih je neodlučno, a 26,75 % ih se smatra nedovoljno kompetentnim. Za rad s djecom autističkog spektra, studenti su najviše bili neodlučni (39,54 %), 36,05 ih se smatra kompetentnim za rad s tom djecom, a 24,42 nedovoljno. Slični rezultati bili su i za rad s djecom koja imaju višestruke teškoće u psihofizičkom razvoju.

Tablica 9. *Kompetencije studenata za rad s djecom ovisno o vrsti teškoća*

| Kompetentan sam za rad s djecom s/sa: | <i>M</i> | <i>Median</i> | <i>Mode</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> |
|---|----------|---------------|-------------|------------|------------|
| lakšim teškoćama u razvoju | 4,10 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| oštećenjem vida (slabovidnost) | 3,83 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| oštećenjem vida (sljepoća) | 2,73 | 3,00 | 2 | 1 | 5 |
| oštećenjem sluha (naglušost) | 3,52 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| oštećenjem sluha (gluhoća) | 2,80 | 3,00 | 2 | 1 | 5 |
| oštećenjem jezično-govorne-glasovne komunikacije | 3,67 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| specifičnim teškoćama u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija, mješovite teškoće u učenju) | 3,87 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| oštećenjem organa i organskih sustava | 3,14 | 3,00 | 3 | 1 | 5 |

| | | | | | |
|---|------|------|---|---|---|
| sniženim intelektualnim sposobnostima | 3,70 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| poremećajem u ponašanju (poremećaj aktivnosti i pažnje) | 3,63 | 4,00 | 4 | 1 | 5 |
| poremećajem u ponašanju iz autističkog spektra | 3,10 | 3,00 | 3 | 1 | 5 |
| višestrukim teškoćama u psihofizičkom razvoju | 2,88 | 3,00 | 3 | 1 | 5 |

Kada bismo promotrili sve rezultate za procjenu kompetencija studenata ovisno o vrsti teškoća, možemo reći da je najčešća birana ocjena 4 pri procjenjivanju tvrdnji, što znači da se ispitanici slažu s tvrdnjama. Najviša aritmetička sredina je za tvrdnju: *Kompetentan sam za rad s djecom s lakšim teškoćama u razvoju* ($M = 4,10$) što znači da je većina ispitanika dala ocjenu 4 (slažem se) i ocjenu 5 (u potpunosti se slažem). Visoke aritmetičke sredine su i za ove tvrdnje: *Kompetentan sam za rad s djecom s: oštećenjem vida (slabovidnost)* ($M = 3,83$), *oštećenjem sluha (naglušost)* ($M = 3,52$), *oštećenjem jezično-govorne-glasovne komunikacije* ($M = 3,67$), *specifičnim teškoćama u učenju* ($M = 3,87$), *sniženim intelektualnim sposobnostima* ($M = 3,70$) i *poremećajem u ponašanju (poremećaj aktivnosti i pažnje)* ($M = 3,63$). Srednju ocjenu dobile su tvrdnje: *Kompetentan sam za rad s djecom s: oštećenjem vida (sljepoća)* ($M = 2,73$), *oštećenjem sluha (gluhoća)* ($M = 2,80$), *oštećenjem organa i organskih sustava* ($M = 3,14$), *poremećajem u ponašanju iz autističkog spectra* ($M = 3,10$) i *višestrukim teškoćama u psihofizičkom razvoju* ($M = 2,88$). Među tim tvrdnjama, uglavnom je najčešći birani odgovor 3 (niti se slažem, niti se ne slažem). No, dvije tvrdnje (*Kompetentan sam za rad s djecom s oštećenjem vida (sljepoća)* i *Kompetentan sam za rad s djecom s oštećenjem sluha (gluhoća)*) većina ispitanika je ocijenila ocjenom 2 što znači da nisu dovoljno upoznati s ovim teškoćama. Zsigurno je potrebno na fakultetu više govoriti o tim vrstama teškoća kako bi se studenti osjećali spremnijim i sigurnijim u svoj rad i znanje za svako dijete, bez obzira na teškoće koje ono ima.

8. ZAKLJUČAK

Kako bi obrazovanje učenika s teškoćama bilo što kvalitetnije, od presudne je važnosti uloga učitelja kao kompetentnog stručnjaka. To podrazumijeva: prepoznavanje osobina učenika s teškoćama, identifikacija teškoća, izbor i primjena najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada, stvaranje pozitivnog ozračja u razredu i dobra suradnja s roditeljima i stručnjacima. Ovim radom istražilo se u kojoj mjeri studenti Učiteljskog fakulteta imaju navedene kompetencije, odnosno smatraju li se dovoljno spremnim i sigurnim za rad s tom djecom. Tijekom svog studijskog obrazovanja većina ih se susrela s djecom s teškoćama u razvoju, no samo se manje od polovica ispitanika izjasnilo da nema straha za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Pretpostavka je da bi bilo manje straha i nesigurnosti kada bi imali više interakcije s djecom s teškoćama u razvoju. Trebalo bi mijenjati stavove studenata o integraciji učenika s teškoćama u razvoju jer većina studenata smatra da učenici s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama ili nije sigurno u svoje mišljenje. Na fakultetu je potrebno više govoriti o prilagodbi didaktičkih sredstava, pomagala, oblika i metoda rada prema potrebama svakog djeteta te o vrednovanju i ocjenjivanju učenika s teškoćama jer su rezultati istraživanja pokazali da su studenti nesigurni u svoje znanje za ta područja. Navedeno upućuje na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja i osposobljavanja učitelja. Ipak, za veći dio područja rada studenti se samoprocjenjuju dovoljno kompetentnim, kao što su: motiviranost, kreativnost, stvaranje pozitivnog razrednog ozračja, prihvaćanje svakog učenika bez obzira na teškoće koje ima (empatija) i suradnja s drugim stručnjacima. No, studenti su svjesni potrebe mijenjanja obrazovnog sustava i potrebe uvrštavanja dodatnih kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju, ali i važnosti neposrednog rada s tim učenicima u njihovoj naobrazbi za učitelja. Svjesni su i da su poželjna i potrebna dodatna usavršavanja nakon završenog fakulteta te se većina izjasnila da je spremna sudjelovati u njima. Dobiveni podatci nam pružaju mogućnost unapređenja obrazovanja budućih učitelja, a samim time i učenika. No, znanje koje se usvoji tijekom studija je samo podloga za daljnji rad, a stvarno usavršavanje zbiva se direktnim radom s tom djecom. Na ovaj način bih ohrabrila sve studente koji smatraju da nemaju dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju jer obrazovanje učitelja ne završava dobivanjem diplome.

9. LITERATURA

1. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012). *Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti?*. Život i škola, LVIII (28), 45-60. Preuzeto 23.3.2020. s <https://hrcak.srce.hr/95242>
2. Cooley, M. L. (2017.) *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati, razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kosinj
3. Corn, P. (2016). *Cuisenaireovi štapići*. Osječki matematički list, 16 (1), 67-82. Preuzeto 27.4.2020. s <https://hrcak.srce.hr/165820>
4. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003.) *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Korak po korak
5. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). *Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju*. Život i škola, LIX (29), 34-44. Preuzeto 30.3.2020. s <https://hrcak.srce.hr/121332>
6. Jelinek, T. (2017). *Studentska samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Završni rad)*. Preuzeto 10.6.2020. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:502504>
7. Kiš - Glavaš, L., Fulgosi - Masnjak, R. (2002.) *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.
8. Knežević, T. (2018). *Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju (Diplomski rad)*. Preuzeto 10.6.2020. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:939555>
9. Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G., Vučković, D. (2004) *Hiperaktivno dijete- uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko. Naklada Slap

10. Leutar, Z., Frantal, M. (2006). *Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole*. Napredak, 147(3), 298-312.
11. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Mesec, I. (2005). *Disleksija*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 11 (39), 20-23. Preuzeto 23.3.2020. s <https://hrcak.srce.hr/178178>
13. Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, MZO, 2017. Preuzeto 20.1.2020. s <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>
14. Ovčar, I. (2019). *Kompetentnost budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad). Preuzeto 8.6.2020. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:056188>
15. Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece – priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
16. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, NN 24/2015-510). Preuzeto 15.1.2020. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
17. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/1991-697) Preuzeto 3.5.2020. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_05_23_697.html

18. Sardelić, S., Brestovci, B., Hedeveer, M. (2001). *Mucanje i drugi poremećaji fluentnosti govora. Karakteristične razlike između mucanja i drugih poremećaja fluentnosti govora.* 45-60. Preuzeto 14.2.2020. s <https://hrcak.srce.hr/174149/>
19. Sekulić Erić, I. (2019.) *Priručnik za polaganje stručnog ispita pripravnika u osnovnim i srednjim školama.* Zagreb: Zadržna štampa d.d.
20. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP-Vern
21. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 2020, članak 65.)
22. Zrilić, S. (2011.) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru
23. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). *Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama.* *Magistra Iadertina*, 8. (1.), 141-153. Preuzeto 20.4.2020. s <https://hrcak.srce.hr/122647>
24. Žic - Ralić, A., Šifner, E. (2015). *Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu.* *Napredak*, 156 (1-2), 77-0. Preuzeto 4.5.2020. s <https://hrcak.srce.hr/166158>

10. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

ANKETNI UPITNIK

Poštovane kolegice i kolege, molim Vas da ispunite ovaj kratki upitnik koji je napravljen za potrebe izrade diplomskog rada na temu: "Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju."

Nema točnih i netočnih odgovora, no molim Vas da iskreno iznesete svoje stavove o tvrdnjama vezanim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Svoj stav iskazujete odabirom samo jednog ponuđenog odgovora.

Istraživanje je dobrovoljno i anonimno. Rezultati će se upotrijebiti isključivo u istraživačke svrhe izrade diplomskog rada.

Unaprijed hvala!

1. **Spol:** Ž M

2. **Dob:** _____ godina/ne

3. **Prebivalište:** selo grad

4. **Studijska godina:** 1 2 3 4 5

5. Stavi znak **X** u jedan od tri stupaca za svaku od tvrdnji.

| | | DA | NE | NE ZNAM |
|----|--|----|----|------------|
| 1. | Jeste li se u dosadašnjoj praksi susreli s djetetom s teškoćama u razvoju? | | | |
| 2. | Bojite li se rada s djecom s teškoćama u razvoju? rekodirano | | | |
| 3. | Smatrate li da ste tijekom studiranja pohađali dovoljan broj kolegija o djeci s teškoćama u razvoju? | | | |
| 4. | Smatrate li da je tijekom studija potrebno uvesti dodatne vježbe (praksu) iz kolegija koji se bave s djecom s teškoćama u razvoju? | | | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| 5. | Jeste li čitali koju dodatnu literaturu koja govori o učenicima s teškoćama u razvoju? | | | |
| 6. | Smatrate li da bi se tijekom rada trebala provoditi stručna usavršavanja koja bi povećala Vaše kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju? | | | |
| 7. | Biste li Vi išli na dodatna stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju? | | | |
| 8. | Bi li Vam rad s učenicima s teškoćama u razvoju predstavljao zadovoljstvo? | | | |
| 9. | Jeste li motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju? | | | |
| 10. | Smatrate li da bi djeca s teškoćama u razvoju trebala pohađati redovne škole? | | | |
| 11. | Smatrate li da djeca s teškoćama u razvoju bolje napreduju u redovitim školama nego u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama? | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 6. Molimo Vas da procijenite slaganje sa sljedećim tvrdnjama zaokruživanjem broja. Brojevi imaju sljedeće značenje: | | | | | | |
| 1 - uopće se ne slažem 2 - ne slažem se 3 - niti se slažem, niti ne slažem | | | | | | |
| 4 - slažem se 5 - u potpunosti se slažem | | | | | | |
| 1. | Lako bih uočio/la i prepoznao/la teškoće u razvoju kod učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Poznajem specifičnost i obilježja različitih teškoća. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za podučavanje djece s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, oblike rada, sredstva, pomagala i aktivnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Ne bih imao/la poteškoća u praćenju i vrednovanju postignuća učenika s poteškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Kreativno bih pristupao/la u podučavanju djece s teškoćama u | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| | razvoju. | | | | | |
| 8. | Uspješno bih smislio/la nove načine i strategije učenja i poučavanja djece s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Pripremao/la bih različite materijale za poučavanje djece s teškoćama u razvoju, bez obzira na to koliko bi mog slobodnog vremena to zahtijevalo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Znam mnogo načina kako bih učenike potaknuo/la na poštivanje različitosti, tolerancije i poticanje empatije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Mislim da sam sposoban/na potaknuti učenike s poteškoćama u razvoju na uključivanje u grupne aktivnosti s vršnjacima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Prihvatio/la bih svako dijete s teškoćama u razvoju bez osuđivanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Otvoren/a sam za suradnju sa stručnom službom u školi i izvan škole kako bih omogućio/la bolje napredovanje učenicima s teškoćama u razvoju? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Ne bih se ustručavao/la u traženju pomoći i savjeta stručnih suradnika kada bih se našao/la pred nekim problemom? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. Označite koliko se smatrate kompetentnim za rad s djecom određene teškoće u razvoju. | | | | | | |
| Brojevi imaju sljedeće značenje: | | | | | | |
| 1 - uopće se ne slažem 2 - ne slažem se 3 - niti se slažem, niti ne slažem 4 - slažem se 5 - u potpunosti se slažem | | | | | | |
| 1. | djecom s lakšim teškoćama u razvoju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | djecom s oštećenjem vida (slabovidnost) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | djecom s oštećenjem vida (sljepoća) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | djecom s oštećenjem sluha (naglušost) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 5. | djecom s oštećenjem sluha (gluhoća) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | djecom s oštećenjem jezično-govorne-glasovne komunikacije (poremećaj glasa, jezične teškoće, poremećaj govora, komunikacijske teškoće) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | djecom sa specifičnim teškoćama u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija, mješovite teškoće u učenju) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | djecom s oštećenjem organa i organskih sustava (nemogućnost samostalnog kretanja radi ostvarivanja osnovnih životnih potreba, nemogućnost samostalnog održavanja osobne njege, nemogućnost održavanja života bez korištenja određenog uređaja) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | djecom sa sniženim intelektualnim sposobnostima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | djecom s poremećajem u ponašanju (poremećaj aktivnosti i pažnje) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | djecom s poremećajem u ponašanju iz autističkog spektra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | djecom koja imaju višestruke teškoće u psihofizičkom razvoju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Prilog 2. Popis tablica

Tablica 1. *Uzorak ispitanika prema sociodemografskim podacima (N=86)*

Tablica 2. *Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Tablica 3. *Integracija djece s teškoćama u razvoju*

Tablica 4. *Profesionalne kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Tablica 5. *Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju*

Tablica 6. *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju*

Tablica 7. *Prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)*

Tablica 8. *Suradnja sa stručnim suradnicima*

Tablica 9. *Kompetencije studenata za rad s djecom ovisno o vrsti teškoća*

Prilog 3. Popis grafikona

Grafikon 1. *Profesionalno usavršavanje i kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafikon 2. *Motiviranost za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafikon 3. *Integracija djece s teškoćama u razvoju*

Grafikon 4. *Profesionalne kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafikon 5. *Kreativnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju*

Grafikon 6. *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju*

Grafikon 7. *Prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju (empatija)*

Grafikon 8. *Suradnja sa stručnim suradnicima*

Grafikon 9. *Kompetencije za rad s djecom ovisno o vrsti teškoće*

11. KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Vedrana Cerovec rođena je 31. ožujka 1996. godine u Zagrebu. Pohađala je Prvu osnovnu školu u Varaždinu, nakon čega upisuje Drugu gimnaziju u Varaždinu, opći smjer. Nakon završenog četverogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja, 2015. godine upisuje Učiteljski fakultet u Zagrebu – Odsjek u Čakovcu, smjer Učiteljski studij, modul Hrvatski jezik. Engleski jezik razumije, govori i piše, a njemački jezik razumije na početnoj razini. Posjeduje znanja i vještine rada na računalu.

12. IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Diplomski rad pod nazivom: "Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju" izrađen je samostalno uz korištenje navedene literature i provedenog istraživanja.

Zahvaljujem se svim studentima i studenticama Učiteljskog fakulteta koji su sudjelovali u istraživanju. Također, zahvaljujem se svojoj obitelji i prijateljima na bezuvjetnoj podršci i strpljenju koje su mi pružili tijekom studija.

Posebne zahvale upućujem mentoru diplomskog rada doc. dr. sc. Tomislavu Topolovčanu koji mi je svojim znanstvenim i stručnim savjetima pomogao u izradi ovog diplomskog rada.

POTPIS:
