

Povezanost motivacije s osposobljenošću učitelja za rad s djecom s teškoćama u učenju

Glavina, Anja

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:147:000057>

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**

**ANJA GLAVINA
DIPLOMSKI RAD**

**POVEZANOST MOTIVACIJE S
OSPOSOBLJENOŠĆU UČITELJA ZA RAD S
DJECOM S TEŠKOĆAMA U UČENJU**

Čakovec, lipanj 2020.

„Ovaj rad posvećujem svojim roditeljima i bratu. Hvala vam na neizmornoj podršci i ljubavi koju mi svakodnevno pružate“

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

PREDMET: Razvojna psihologija

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Anja Glavina

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Povezanost motivacije s osposobljenošću
učitelja za rad s djecom s teškoćama u učenju

MENTOR: doc. dr. sc. Tea Pahić

Čakovec, lipanj 2020.

SADRŽAJ

Sadržaj

Predgovor	1
Sažetak	2
Abstract	3
1. UVOD	4
2. MOTIVACIJA	5
3. TEŠKOĆE U UČENJU	7
3.1. DISLEKSIJA	8
3.2. DISGRAFIJA	13
3.3. DISKALKULIJA	15
4. MOTIVACIJA I PREPREKE UČITELJA U RADU S UČENCIMA SA TEŠKOĆAMA U UČENJU ..	17
5. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	19
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	20
6.1. SUDIONICI	20
6.2. MJERNI INSTRUMENT	20
6.3. POSTUPAK	21
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	22
8. ZAKLJUČAK	37
9. LITERATURA	38
10. PRILOG	46
11. BIBLIOGRAFIJA	49
12. IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA	50

Predgovor

Rad koji je pred Vama pisala sam i radila s puno ljubavi, a nastao je kao zahvala svim ljudima koji su mi bili poticaj i koji su sudjelovali u stvaranju istog.

Za početak željela bi se zahvaliti svojoj mentorici doc. dr. sc. Tei Pahić koja mi je svojim stručnim savjetima pomogla u izradi ovog rada te što je imala vremena i strpljenja za sve moje upite.

Također bi se htjela zahvaliti svim učiteljima razredne nastave koji su ispunili ovaj upitnik i na taj način mi omogućili pisanje ovog diplomskog rada koji za mene ima poseban značaj.

Posebnu zahvalu upućujem svojoj obitelji koja me uvijek upućivala na pravi put i podržavala.

Veliku zahvalu upućujem svojim roditeljima koji su vjerovali u mene, uvijek bili uz mene bez obzira radilo se o sretnim ili teškim trenucima, koji su mi omogućili studiranje te bili podrška tokom cijelog obrazovanja. Bez njih sve ovo što sam dosad postigla ne bi bilo moguće.

Na kraju zahvaljujem dečku Renatu te svim svojim prijateljima koji su mi tokom cijelog petogodišnjeg studija bili podrška.

Anja Glavina

Sažetak

U ovome radu detaljnije će biti opisano što je motivacija, koje sve vrste teškoća u učenju postoje s naglaskom na tri teškoće u učenju – disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju, te jesu li i kako povezani motivacija učitelja s osposobljenošću učitelja za rad s učenicima sa teškoćama u učenju. U sklopu ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje s ciljem da se sazna kako motivacija utječe na sposobnost učitelja u prepoznavanju teškoća u učenju kod učenika te kako pomoći učeniku s teškoćama u učenju. U istraživanju je sudjelovao 181 učitelj s područja Koprivničko-križevačke, Međimurske i Varaždinske županije (N=5 muških i N=175 ženskih). Kao mjerni instrument korišten je anketni upitnik koji je bio konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Rezultati su pokazali kako je većina učitelja visoko intrinzično motivirana za bavljenje svojom profesijom te se ujedno oni osjećaju kompetentnijima za rad s učenicima sa teškoćama u učenju dok učitelji s manje radnog iskustva su manje motivirani od učitelja s više radnog iskustva, a dostupnost materijala za rad te postojanje stručnih službi u školi nije nužan prediktor u prepoznavanju specifičnih poremećaja u učenju. Istraživanje je nakraju pokazalo kako intrinzična motivacija nije povezana s vještinom prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju. Iako motivacija nije prediktor za prepoznavanje specifičnih poremećaj u učenju ona pomaže učiteljima da lakše razumiju potrebe te djece te će motiviraniji učitelji prije pomoći djeci s teškoćama u učenju u savladavanju nastavnih sadržaja u školi od nemotiviranih učitelja.

Ključne riječi: učitelji, motivacija, učenici s teškoćama u učenju

Abstract

In this paper a more detailed description will be given about what is motivation, what are learning disabilities with focus on three learning disabilities – dyslexia, dysgraphia and dyscalculia and whether and how is teacher motivation related to teacher ability to work with students with learning disabilities. Within this research thesis a research was conducted to find out how motivation affects a teacher's ability to recognize a student's learning disabilities and how to help students once they find what disabilities they have. In this research 181 teachers from Koprivničko-križevačka, Međimurska and Varaždinska area participated (N=5 male and N=175 female). For the purpose of this research a survey questionnaire was constructed as a measuring instrument. The results showed that most teachers are highly intrinsically motivated to engage in their profession and at the same time they feel more competent to work with students with learning disabilities, while teachers with less work experience are less motivated than teachers with more work experience. The availability of work materials and the availability of professional services at school is not a necessary predictor in identifying specific learning disabilities. Finally, research has shown that intrinsic-humanistic motivation is not associated with the ability to identify specific learning disorders. Although motivation is not a predictor of identifying specific learning disabilities, it does help teachers to understand more easily the needs of these children and also it motivates teachers to help them to master classroom content.

Keywords: teachers, motivation, children with learning disabilities

1. UVOD

Motivacija usmjerava, održava i izaziva željeno ponašanje ljudi (Reeve, 2010). Motivatori su dio motivacije, a ujedno i pokretačka snaga pojedinca. Oni utječu na ponašanje te potiču pojedinca na djelovanje (Borić, 2017). Kada se govori o poslovnoj motivaciji tada se misli na intrinzične i ekstrinzične motivatore koji djeluju na radnikovu produktivnost. U intrinzične motivatore spadaju napredovanje, priznanje, odgovornost, izazovan posao, postignuće te mogućnost rasta (samo aktualizacija), dok u ekstrinzične motivatore spadaju plaća, sigurnost posla te radni uvjeti (Borić, 2017). Intrinzični i ekstrinzični motivatori su važni jer su oni ti koji nas pokreću te pobuđuju u nama određeno ponašanje. Zbog nedostatka odgovarajućih motivatora sve više učitelja napušta svoju profesiju, dok u školama sve više raste broj djece s posebnim potrebama (darovita djeca, djeca sa teškoćama u učenju, djeca sa teškoćama u razvoju,...). Učitelji razredne nastave su ti koji imaju važnu ulogu u radu s djecom sa teškoćama u učenju, jer oni s tom djecom provode najviše vremena u neposrednom radu. Oni su nositelji kvalitetne nastave, a škola postaje mjesto razvijanja ličnosti, osjećaja uspjeha te stjecanja znanja (Šakić, 2015). Učitelji sa svojim znanjem, razumijevanjem, iskustvom, načinima rada i motivacijom utječu na uspješnost odgoja i obrazovanja te djece (Novak, 2018). Sva djeca u školi mogu napredovati te se mogu odgajati i obrazovati u skladu sa svojim sposobnostima, pa tako i djeca s teškoćama u učenju (Bouillet, 2010). Kako bi to odgajanje i obrazovanje bilo što uspješnije učitelji moraju stjecati nove kompetencije te se dodatno profesionalno usavršavati (Novak, 2018). Oni se prilikom rada s učenicima moraju prilagoditi mogućnostima i sposobnosti svakog učenika, surađivati s drugim stručnim suradnicima, učiteljima i roditeljima te koristiti primjerene oblike i metode rada (Zagorec, 2018). Unatoč tome svemu, učitelji i dalje smatraju kako nisu dovoljno kompetentni za rad s djecom sa teškoćama u učenju (Zagorec, 2018). Zbog sve većeg broja odlaska učitelja iz učiteljske profesije te povećanja broja učenika sa teškoćama u učenju u školama u sklopu ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje kojim se htjelo vidjeti koliko su učitelji u Hrvatskoj motivirani za rad te utječe li razina njihove motivacija na rad s učenicima sa teškoćama u učenju. Jer samo motivirani učitelj je kvalitetan učitelj, a kvalitetan učitelj je ključ uspješnog obrazovnog uspjeha učenika (Marušić, Pavin Ivanec, Vizek Vidović, 2010).

2. MOTIVACIJA

Motivacija (lat. „*movere*“ – kretati se) je stanje ili proces unutar pojedinca pobuđeno potrebama, željama, motivima ili porivima koji usmjeravaju i održavaju ponašanje pojedinca prema određenom cilju, a ujedno čine osnovu njegovog djelovanja (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković, 2014). Motivacija određuje cilj, trajanje i intenzitet našeg ponašanja (Bosnar i Balent, 2009). Djeluje na ishode učenja, ali je istodobno teško mjerljiva jer čimbenici koji potiču učenika na učenje mogu biti mnogobrojni (Vizek-Vidović i sur., 2014). O stupnju motivacije ovisi koliko i kako će učenici naučiti nastavni sadržaj dok je stupanj motivacije za rad jedan od najvažnijih čimbenika racionalizacije i kreativnosti ljudskog rada (Rheinberg, 2004). Ako se motivacija gleda s psihološkog stajališta onda se može reći da je ona u određenoj mjeri apstraktna te se ne odnosi na strogo područje ponašanja i doživljavanja (Jurjević, 2014). Ona usmjerava trenutačne životne akcije prema cilju koje smatra pozitivnim. Zajedničkim djelovanjem motivacije te procesa doživljavanja i ponašanja bavi se psihologija motivacije (Rheinberg, 2004).

Bahtijarević-Šiber (1986) navode kako motivacija ovisi o složenoj međusobnoj interakciji nekoliko faktora: karakteristikama posla, karakteristikama društva, karakteristikama organizacije i individualnim karakteristikama. Motivacija učitelja za rad s učenicima sa teškoćama u učenju ovisi i o karakteristikama posla koji obavlja, interakciji osobina koje učitelj ima kao pojedinac, načinu na koji društvo gleda na posao učitelja te organizaciji posla (Jurjević, 2014).

Motivacijska situacija sastoji se od tri povezane faze: motiv, instrumentalno ponašanje i cilj (Dukić, 2017). Prvi se javlja motiv koji označava želju, interes, potrebu i slično (Jakšić, 2003). Motiv nas potiče, pokreće na akciju, pobuđuje određeno ponašanje, izbor, učenje i djelovanje. „Motiv je, dakle, nešto poput na poseban način obojenih naočala koje omogućuju da zamijetimo određene aspekte situacije i ističu ih jer ih smatraju važnima“ (Rheinberg, 2004., str. 56). Bez motiva i motiviranosti i najveći stručnjaci neće moći pokazati svoje vještine i znanja (Burcar, 2001). Prema Grginu (2004) isti motiv može navoditi ljude na različita ponašanja (npr. neke će isti motiv navesti na veće zalaganje prilikom učenja dok će druge navesti na veće zalaganje na poslu) te različiti motivi mogu uzrokovati podjednako

ponašanje (npr. aktivnost učenja neke navodi na dobivanje dobrih ocjena, a druge na stjecanje više znanja o životu i svijetu). Nakon motiva javlja se instrumentalno ponašanje koje dovodi do zadovoljenja motiva (Jakšić, 2003). Ono je uvijek usmjereno prema svojem cilju koje ne mora nužno biti usmjereno prema pravom već prema nekom drugom pozitivnom cilju (npr. studenti bježe od pravog cilj tj. učenja tako da se bave nekim drugim aktivnostima kao što su: davanje instrukcija, bavljenje sportom i sl.) (Jakšić, 2003). Cilj je završno stanje. S ciljem motivacijski ciklus ne završava jer se javljaju kod pojedinca novi motivi i sam ciklus počinje ispočetka (Jakšić, 2003).

Motivacijski faktori potiču čovjeka na svrhovite djelatnosti (Dukić, 2017). Među motivacijske faktore spadaju intrinzična motivacija i ekstrinzična motivacija.

Intrinzična (unutarnja) motivacija je prirođena sklonost pojedinca za bavljenjem vlastitih interesa i uvježbavanjem svojih sposobnosti (Revee, 2010). Prilikom toga pojedinac traži optimalne ciljeve i savladava ih. Intrinzična motivacija proizlazi iz osjećaja samoodređenja i kompetentnosti prilikom izvršavanja nekih aktivnosti (Dukić, 2017). U unutarnje motive ubrajaju se potreba za samo aktualizacijom, radoznalost, napredovanje, priznanje i potreba za kompetencijom (Jakšić, 2003). Ljudi koji su intrinzično motivirani bave se aktivnostima koje su zabavne, nude izazove i u kojima pronalaze interes (Dukić, 2017). Pod najviši stupanj motiviranosti spada intrinzična motivacija jer pridonosi stjecanju kvalitetnog znanja i ustrajnosti u učenju (Jakšić, 2003).

Ekstrinzična (vanjska) motivacija ima izvor izvan pojedinca u vidu npr. ocjene, diplome, pohvale,... (Vizek-Vidović i sur., 2014). Davanje priznanja pojedincu u obliku pohvale ili nagrade zadovoljava potrebu pojedinca za afirmacijom vlastite sposobnosti (Jakšić, 2003). Borić (2017) kao ekstrinzične motivatore navodi još i povećanje plaće, sigurnost posla te dobri radni uvjeti. Čim pojedinac dobije vanjsku nagradu za svoju aktivnost emocije (samopoštovanje i ponos) koje su u tom trenutku bile izvor dubokog angažmana više nema (Jakšić, 2003). Osim pohvale i nagrade vanjski utjecaj mogu biti prijekori ili kazne. Nagrada bolje motivira od kazne, ali bi najbolje bilo kada bi postojala kombinacija i jednih i drugih. Kazna najčešće sprječava da dođe do nekih aktivnosti. Ponekad neugoda doživljena uz kaznu se

može vezati uz osobu koja je kaznu izrekla više nego čin zbog koje je kazna donesena, što nakraju može rezultirati nastankom lošeg odnosa između dvije strane (Jakšić, 2003).

Za pojedinca je najbolje da prilikom neke aktivnosti ima i jednu i drugu motivaciju jer će samo na taj način doći do cilja i sve njegove potrebe će biti zadovoljene (Jakšić, 2003).

3. TEŠKOĆE U UČENJU

„Teškoće u učenju obuhvaćaju specifično neurološko funkcioniranje koje ometa sposobnost pohranjivanja, obrade ili stvaranja informacija i na taj način stvara raskorak između sposobnosti i učinjenoga.“

(Luca Mrđen, 2006., str. 2)

Djeca s teškoćama u učenju sposobna su učiti, samo uče na drugačiji način. Ne zna se pouzdano zašto do tih teškoća dolazi stoga je najbolje zasada o tome reći da je nekoj djeci jednostavno teško učiti i da nitko sa sigurnošću ne zna zašto je to tako (Fisher, 2008). Ono što se zna je da teškoće u učenju neće same nestati i ne mogu se izliječiti, ali djeci se može pomoći u nadvladavanju tih teškoća, odnosno, može im se pomoći da lakše savladaju nastavni sadržaj (Luca Mrđen, 2006.). Prilikom rada s učenicima koji imaju teškoće u učenju potrebno se je usmjeriti na ublažavanje glavnih simptoma jer se na taj način razvijaju vještine koje omogućuju učenicima nošenje s tim izazovom (Krampač-Grljušić, 2007).

Teškoće u učenju prema Luca Mrđen (2006) dijele se na:

1. **disleksiju** – problemi čitanja, pisanja i pravopisa
2. **diskalkuliju** – problemi s matematikom, odnosno, brojevima
3. **disgrafiju** – fizički problemi s rukopisom
4. **dispraksiju** – problemi kretanja i koordinacija
5. **deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj** – živo i impulzivno ponašanje, kratak raspon pažnje

6. **poremećaje iz autističnog spektra kao što je Aspergerov sindrom** – socijalne i komunikacijske teškoće, zaokupljenost vrlo uskim interesima, činjenično nemaštovit govor, nespretnost u socijalnom interakciji
7. **opsesivno-kompulzivni poremećaj** – neosnovane brige i strahovi (opsesije) koje dovode do obrazaca repetitivnog ponašanja (kompulzije)

U narednom dijelu detaljnije će biti opisane prve tri navedene teškoće u učenju, disleksija, disgrafija i diskalkulija, budući da se istraživački fokus rada odnosi na ispitivanje učiteljskih sposobnosti za prepoznavanje navedenih teškoća kod djece i njihova motiviranost za rad s učenicima koji pokazuju simptome navedenih teškoća.

3.1. DISLEKSIJA

Disleksija je skup sindroma ili skup osobina primanja, obrade i pohranjivanja informacija koja ima određeni stil spoznavanja sebe i svijeta oko sebe, a očituje se u sporij brzini čitanja, nerazumijevanju pročitanoa te nižoj razini točnosti čitanja (Ketlić, 2015). Disleksija dolazi od grčkih riječi „*dys*“ – teškoća i „*lexis*“ – jezik, riječ (Galić-Jušić, 2009). Kao što se vidi iz definicije, disleksija nije bolest, a pojavljuje se kod djece u svakoj kulturi i svakoj zemlji neovisno od obrazovnog sustava ili jeziku (Reid, 2013).

„Disleksija je jezično utemeljen poremećaj konstitucijskog podrijetla koji obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih riječi, a koje obično održavaju nedostatne sposobnosti fonološke obrade. Teškoće u dekodiranju pojedinih riječi su neočekivane s obzirom na dob i ostale kognitivne i akademske sposobnosti; one nisu rezultat općih razvojnih ili senzoričkih teškoća. Disleksija se očituje različitim teškoćama u različitim oblicima jezika, često uključujući uz probleme čitanja i ozbiljne probleme u stjecanju vještina pisanja“

(Orton Dyslexia Society, Research Committee, 1996.; prema Galić-Jušić, 2009).

Cooley (2017) u svojoj knjizi navodi da se vrsta i ozbiljnost teškoća u čitanju razlikuju od djeteta do djeteta te da će neki biti izvrsni u jednoj vrsti čitanja, a vrlo slabi u drugima. Kao glavni uzrok problema s čitanjem Čudina-Obradović (2000) navodi nesposobnost dešifriranja riječi, a uzrok tome je teškoća glasovne raščlambe i

sinteze riječi. Procjenjuje se da u četvrtom razredu osnovne škole vještina čitanja je kod 38% djece ispod prosjeka (Melillo, 2016).

Uz disleksiju se veže nekoliko zanimljivosti. Na primjer veća je vjerojatnost da se disleksija pojavi kod ljevorukih nego kod desnorukih, rjeđa je u Japanu po svoj prilici vjerojatno zbog oblika japanskog pisma, kao i da mnoge osobe koje imaju disleksiju zapravo vole čitati iako je čitanje za njih teže i traži više vremena (Jensen, 2004).

Kako prepoznati učenika s disleksijom? Kako bi učitelj lakše uočio ima li učenik disleksiju, Thompson (2016) navodi da bi učitelj trebao napraviti listu za bilježenje pojedinih teškoća u učenju koje uočava kod učenika kako bi na temelju provedenog opažanja mogao uočiti ima li učenik teškoće koje karakteriziraju disleksiju ili neku drugu teškoću u učenju.

Učenik koji ima disleksiju često daje pametne i inteligentne odgovore, međutim njegovi rezultati na testovima ispod su očekivanja (Hudson, 2018). Iako ima dobre usmene sposobnosti učenik s disleksijom na pismenom ispitu može praviti „glupe“ pogreške zbog pogrešno pročitano ili shvaćenog pitanja ili uputa. Prema Hudson (2018) učenik s disleksijom misli na inovativan i maštovit način, ima dobre verbalne sposobnosti, može obavljati više zadataka istodobno, ima visoku emocionalnu inteligenciju, vrlo je empatični, vrijedan, poduzetan, duhovit, dobro vizualizira, ima dobre prostorne i interpersonalne sposobnosti, misli u slikama i često je kreativan pa se zbog toga može isticati u umjetnosti, dizajnu i fotografiji.

Kada se učenika s disleksijom pita kako on vidi slova, riječi, rečenice, redosljede rečenica i tekst, on obično kaže kako mu slova plešu, okreću se u različitim smjerovima, rečenice se stapaju, ne vidi niti jednu točku ili zarez, ne može pogledom pratiti riječi prema krajevima rečenica, pogled mu poskakuje, ne može uhvatiti red (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009). U priručniku Hrvatske udruge za disleksiju navodi se primjer dječaka koji je uporno slovkao i slogovno čitao. Na pitanje zašto čita slovo po slovo, rekao je:

„Ali ja samo tako mogu zaustaviti ta slova koja poskakuju, ona će mi opet pobjeći ako ih ne čitam jedno po jedno, i ja namjerno neću nikad početi čitati drugačije jer ovako barem znam što sam pročitao.“

(Hrvatska udruga za disleksiju, 2009., str. 48., prema Galić-Jušić, 2009.)

Hudson (2018) navodi još nekoliko pokazatelja disleksije, a to su: netočnost i spora brzina čitanja; nerazumijevanje pročitano zbog koncentracije na dešifriranje riječi, a ne na cjelinu pročitano; veći broj pogrešaka kod čitanja pod pritiskom; nevoljnost čitanja naglas jer misli da će ga drugi učenici zbog toga ismijavati; zamjenjivanje suglasnika, kao npr. „g“ i „k“ ili „b“ i „p“; zamjena redosljeda slova pri čitanju (npr. brian umjesto brain); povremena mogućnost slogovanja (jedan dan zna sricati, a drugi dan ne); češće pogreške u sricanju imena ljudi i mjesta; netočnost pri prepisivanju s ploče; nemogućnost istovremenog zapisivanja bilježaka, obrađivanja i razumijevanja informacija koje se bilježe; sporost u pisanju; nemogućnost razmišljanja o sadržaju i sricanja (npr. ako je sricanje u redu, sadržaj može biti loš i obrnuto); kod napisanog teksta mogućnost pojave nasumično napisanih velikih slova; poteškoće pri jasnom i logičnom organiziranju misli zbog čega eseji izgledaju zbrkano; neuspjeh u odgovaranju na pitanja – bilo zbog netočno pročitano ili neshvaćanja pitanja; uspješnost u matematičkim vještinama ali česte pogreške pri interpretaciji pisanja (npr. ne razumiju pitanja, zamjenjuju simbole, ne čitaju upute ispravno, problemi s kratkoročnim pamćenjem izazivaju poteškoće pri memoriranju brojeva dovoljno dugo....); lako ometanje tj. lako skretanje pozornosti na nešto drugo; kratko vrijeme koncentracije; „um skakavca“; nepovezane misli; sklonost panici uslijed pritiska jer um postaje „prazan“ čak i kada se radi o nastavnom sadržaju koji je vrlo dobro poznat; problem sa zapamćivanjem nastavnog sadržaja i brojeva pri računanju; „neoprezne“ pogreške kod pogrešno pročitano pitanja; zaboravljanje uputa ili preporuka; loš osjećaj smjera koji uzrokuje učenikovo gubljenje; zbunjenost oko toga je li nešto lijevo ili desno; rastresenost; gubitak stvari; uznemirenost zbog kritika; lako se obeshrabruje što utječe na pad samopoštovanja; potreba za ulaganjem više napora kako bi se pratio rad što dovodi do zamora, stresa i tjeskobe... To su samo neki pokazatelji disleksije. Pokazatelja ima još, ali osnovni je zadatak učitelja da što prije uoči one najvidljivije te nakon toga poduzme potrebne mjere kako bi učeniku što prije i u što većoj mjeri olakšao savladavanje nastavnog sadržaja.

Kako pomoći učeniku s disleksijom? Kako bi pomogli učeniku s disleksijom učitelji moraju biti optimistični i podržavajući te učeniku neprestano davati do znanja da razumiju njegove teškoće (Hudson, 2018). Učitelji bi trebali zajedno s učenikom raditi na osmišljavanju uspješnih metoda učenja budući da je svaki učenik jedinka za sebe radi čega ista metoda ne odgovara svima (Hudson, 2018). Prilikom korištenja neke druge strategije učitelji bi trebali pokazati učeniku da ne dovode u pitanje njegovu inteligenciju i sposobnosti te da su uvjereni da će uz drugačije strategije učenja doseći iste ciljeve kao i drugi učenici (Hudson, 2018). Učitelji moraju biti vedri, spremni na iskušavanje novih pristupa, prijateljski se ponašati prema učenicima te imati smisao za humor (Hudson, 2018). Iako danas ima jako puno učenika u jednom razredu i učitelji se ne stignu dovoljno posvetiti svakom učeniku ponaosob, ipak bi trebali naći vremena i pomoću ovih uputa raditi s učenikom koji ima disleksiju, jer je to prvi i među najvažnijim koracima pri pomoći učenicima s disleksijom kod savladavanja nastavnog sadržaja.

Mnogi autori u svojim knjigama navode različite načine kako učitelji mogu pomoći učeniku s disleksijom. Pa tako Hudson (2018) u svojoj knjizi navodi kako učenik s disleksijom mora sjediti naprijed jer će jasnije vidjeti što piše na ploči; treba mu omogućiti više vremena za čitanje, tekstove ispisati na papiru s različitim bojama; ne tražiti bez najave od učenika da čita naglas; ponekad umjesto prepisivanja s ploče dati bilješke u tiskanom obliku ili bilješke s prazninama koje učenik treba popuniti; u ispitima koristiti veća slova, dvostruki prored, jasan i jednostavan font (Arial, Calibri, Trebuchet, Comic Sansa; Century Gothic ili Open Dyslexic); upoznati učenika unaprijed s tekstom ili poglavljem koje treba pročitati; domaću zadaću zadati na početku sata; prilikom ispravljanja ne koristiti crvenu olovku jer učenik crveno išarane školske zadaće smatra pravom „noćnom morom“. Prema Cooley (2017) učitelji mogu pomoći učeniku tako da mu prilikom pokazivanja vizualnog prikaza zamole da vizualiziraju konkretnu riječ; nove riječi koje uči istovremeno izgovarati i prstima crtati njihov obris na ruci ili klupi; napraviti kartice s riječima koje učenik često krivo prepoznaje ili tumači te ih staviti na oglasnu ploču; prilikom čitanja teksta u važnim trenucima zamoliti učenika da pokuša predvidjeti što će se dalje događati u priči; organizirati čitanje uz audio vrpce ili CD-ove; ne ocjenjivati pravopis već sveukupni sadržaj rada. Ron Davis (2001) u svojoj knjizi navodi kako se glina pokazala dobrim sredstvom za oblikovanje slova i riječi, a taktilni i

kinestetski način pokazali su se vrlo korisnim u učenju djece s disleksijom. Prilikom auditivnog načina učeniku s disleksijom učitelji mogu prilikom predavanja zadržati pažnju različitim izrazima lica, pokretima ili upečatljivim tonom u govoru (Davis, 2001). Učenik s disleksijom kod vizualnog načina izlaganja predavanja lakše nauči novi nastavni sadržaj ako je različitim bojama i u različitim sličicama istaknuta raspodjela pojmova neke lekcije ili teksta, igranog ili dokumentarnog filma o nekoj temi (Davis, 2001).

Kako bi se učeniku s disleksijom olakšao napredak u jezičnom i pojmovnom razvoju on mora samostalno ili uz pomoć terapeuta i roditelja puno čitati, pisati te analizirati jezik. Ona djeca koja ne rade na obogaćivanju jezika i čitanju, tijekom godina razvijaju jak otpor prema čitanju i pisanju. Kao posljedica toga disleksija se pretvara u teškoću pri učenju i postoji i to u onom najdrastičnijem obliku koji predstavlja ozbiljnu prepreku svakom uspješnom školovanju (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009). Iz tog razloga jako je bitno da se disleksija uoči što prije kako bi se djetetu mogla osigurati potrebna stručna pomoć, podrška roditelja, škole i okoline. Svako odlaganje ili kasnije uočavanje otežava uklanjanje problema stvara sve veći zaostatak u savladavanju nastavnog sadržaja, dijete postaje umorno i malodušno, njegovi strahovi postaju veći, a odnos s okolinom postaje lošiji (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009).

Ako učitelj ili roditelj posumnja na disleksiju treba se prvo javiti logopedu. Ako u toj školi ili mjestu nema logopeda onda se treba javiti psihologu, školskom pedagogu, pedijatru ili školskom liječniku koji će dijete uputiti na daljnje ispitivanje. Logoped će ispitati sposobnost govora, čitanja i pisanja dok će psiholog ispitati inteligenciju, pažnju, pamćenje, osobnost, percepciju,...a nakon toga se dijete može uputiti neurologu i otorinolaringologu kako bi se isključila eventualna bolest središnjeg živčanog sustava, naglušost i sl. (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009).

Djeca kojoj se dijagnosticira disleksija ne trebaju se toga sramiti i ne smiju na to gledati kao na hendikep. Disleksija nije posljedica lošeg odgoja ili pogrešnog postupanja, već je ona urođeni specifični način mišljenja i opažanja (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009). Teškoće koje prate disleksiju se mogu znatno ublažiti terapijom i podrškom okoline. Samo mali broj djece bez pomoći uspije sam savladati školu u

skladu s svojim stvarnim intelektualnim mogućnostima. Bez pomoći razvija se mogućnost stvaranja loše slike o sebi (jer dijete ne može nešto što svi drugi mogu), a često i o okolini i školi (svi smatraju da je glup i lijen te često viču na njega/nju) (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009). Ako takvom djetetu ne pomognemo izlažemo ga opasnosti da u budućnosti postane nesretna i neurotična osoba, osoba nepoželjnog i asocijalnog ponašanja ili ovisnik o raznim supstancama (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009).

3.2. DISGRAFIJA

Prema Hrvatskoj udruzi za disleksiju (2009) disgrafija (grč. „*dys*“ – teškoća i „*graphia*“ – pisanje) se definira kao stabilna nesposobnost djeteta da savlada vještinu pisanja koja se očituje u mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama. Pogreške u pisanju nisu povezane s neznanjem pravopisa. One su trajno zastupljene bez obzira na djetetov stupanj intelektualnog i govornog razvoja. Disleksija i disgrafija često čine jedinstvo, ali u mnogim slučajevima specifične teškoće u pisanju mogu stajati zasebno. Hrvatska udruga za disleksiju (2009) navodi kako su istraživanja pokazala da su poremećaji u pisanju kod učenika 4., 5. i 6 razreda osnovne škole 2 do 3 puta češća pojava nego poremećaji u čitanju. Hudson (2018) navodi da disgrafija pogađa do 10% populacije u različitoj mjeri te da može utjecati podjednako i na dječake i na djevojčice, a postoji tendencija da se javlja u obitelji.

Disgrafija se najčešće pojavljuje zajedno s drugim teškoćama u učenju, ali ne uvijek. Postoje tri vrste disgrafije i simptoma koje variraju o uzorku (Hudson, 2018):

1. **Spacijalna disgrafija** – slaba vizualna obrada i razumijevanje mjesta izazivaju teškoće pri pisanju na linijama i održavanju razmaka između slova. To sve uz pisanje utječe na crtanje i bojanje. Kada učenik prepisuje rad on može biti neuredan i nečitljivi, ali je sricanje normalno.
2. **Motorička disgrafija** – slabi zglobnih mišići i fina motorika kontrole ruke čine pisanje otežanim i napornim te najčešće rezultira neurednim i nečitljivim rukopisom. Sricanje je i kod motoričke disgrafije kao i kod spacijalne normalno.
3. **Procesuirana disgrafija (disleksija disgrafija)** – teškoća vizualiziranja izgleda slova u riječi pri čemu dolazi do pogrešno oblikovanih slova i

pogrešnog redoslijeda njihova pisanja. Zbog toga je prepisani rad prilično dobar, dok je originalni rad nečitljiv.

Djeca mogu imati samo jednu vrstu disgrafije ili njihovu kombinaciju.

Kako prepoznati učenika s disgrafijom? Učeniku s disgrafijom je proces pisanja naporan, a njegov položaj prilikom pisanja i držanja olovke izgleda neugodno (Thompson, 2016). Sporo prepisuje iz knjige ili ploče te se često žali da ga boli ruka (Thompson, 2016). Pametan je i elokventan, ali pisani rad izgleda neuredno i znatno ispod kvalitete koja se od njega očekuje. Prema Hudson (2018) učenik s disgrafijom ima normalnu ili višu inteligenciju, kreativan je i maštoviti, dobar u vizualnoj umjetnosti ili dizajnu, nema socijalnih ili bihevioralnih teškoća, vrlo je dobar u usmenom izražavanju te može doći sa zanimljivim i neobičnim idejama, može biti talentiran za glazbu, dramu, sport i druga područja kurikuluma u kojima se ne traži pisanje. Učenik koji ima dijagnosticiranu disgrafiju često čini neobične (specifične) pogreške koje nekad mogu izgledati i dosta uobičajeno. Neke pogreške svi učenici s disgrafijom ponavljaju te su one ključne za njihovo prepoznavanje.

Prema Hrvatskoj udruzi za disleksiju (2009) tipične pogreške djece s disgrafijom su

- a) **Pogreške na razini slova i sloga** – podrazumijeva izostavljanje, dodavanje i premještanje suvišnog slova ili sloga. Npr. izostavljanje: „zc“ – „zec“ ili „ptka“ – „patka“ (dijete ne uočava sve glasovne komponente u sastavu riječi), premještanje: „jenda“ – „jedna“, „tapka“ – „patka“, „bart“ – „brat“ (dijete uočava svaki glas, ali neispravno bilježi njihov redoslijed), dodavanje: „varat“ – „vrat“, „šekola“ – „škola“ (tipično za djecu s nedostatno formiranom vještinom glasovne analize) (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009., str. 74 i 75)
- b) **Pogreške na razini riječi** – podrazumijeva rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, remećenje granica između riječi te sastavljeno pisanje nekolicine riječi. Npr. „navedi ime najprodavanijegg albumaupovijesti?!“ (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009., str. 76).
- c) **Pogreške na razini rečenice** – podrazumijeva pogreške povezivanja riječi unutar rečenice te pisanje neispravne interpunkcije. Npr. „obasjanim suncem grad je veoma lijep“ (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009., str. 77).

Kako pomoći učeniku s disgrafijom? Kod pomaganja učeniku s disgrafijom izuzetno je važan učiteljev stav prema učeniku kao i suosjećanje. Učitelji moraju razumjeti kako učenikov rad ne izgleda neuredno zato što su oni neuredni ili lijeni te moraju biti svjesni da učenik nije u stanju istodobno razumjeti i procesirati informacije (Hudson, 2018). Osim toga učitelji mogu pomoći učeniku s disgrafijom tako da mu smanji količinu traženog pisanog rada; da mu daju ispisane bilješke i niz kratkih i zatvorenih pitanja za odgovor umjesto pitanja „napišite odlomak o...“; da koriste papir s podignutim marginama ili linijama kako bi poboljšali izgled; ako je moguće dopuste učeniku upotrebu kompjutera za duže radove kao što su eseji i projekti; dopuste dodatno vrijeme za rješavanje testova; osiguraju da učenik sjedi uspravno s nogama na podu; paze da nije suviše blizu drugim učenicima, jer mu je potreban prostor za lakat; učenika stave u prednji dio učionice kako bi lakše mogli pratiti njegov napredak; pokušaju biti maštoviti i fleksibilni; dopuste upotrebu papira sa širokim razmakom između linija; ocjenjuju sadržaj, a ne izgled; nastoje biti poticajni i davati konstruktivne prijedloge; vrednuju trud i poboljšanje i ne koriste crvenu olovku za ispravljanje (Hudson, 2018).

3.3. DISKALKULIJA

Diskalkulija (grč. „dys“ – teškoća i lat. „calculia“ – računati) je stanje koje utječe na sposobnost stjecanja matematičkih vještina (Department for Education and Skills, 2001). Ona je ustvari stanje poput disleksije, ali s brojevima. Prema Butterworth (2003) samo diskalkuliju ima 5% populacije, dok veći broj osoba ima kombinaciju diskalkulije s ostalim teškoćama u učenju. Za diskalkuliju se smatra da ima genetsku komponentu jer se često pojavljuje u obiteljima, a podjednako je zastupljena kod dječaka i djevojčica (Muter, 2010). Ona se ne može izliječiti, ali se učenicima pomoću djelotvornog poučavanja može pomoći da osmisle učinkovite strategije suočavanja i određene numeričke vještine koje bi im pomogle da uspiju u životu kao odrasle osobe (Hudson, 2018).

Kako prepoznati učenika s diskalkulijom? Učenik s diskalkulijom je inteligentan, ali može biti nesiguran u matematici, krivo izračunati matematički zadatak te pokušati izbjeći rad s brojevima (Hudson, 2018). Iako je takav učenik uspješan u pismenim i usmenim zadacima iznenađujuće je loš u zadacima koji uključuju

izračunavanje i brojeve. Prema Hudson (2018) učenik s diskalkulijom je intuitivan, snalažljiv i uporan, ima dobre verbalne sposobnosti, empatičan je i osjetljiv prema drugima, maštovit i imaju razvijen kreativan osjećaj za boje i teksturu, često ima dobre sposobnosti za pamćenje jezičnih informacija. Hudson (2018) u svojoj knjizi navodi nekoliko indikatora pomoću kojeg se može prepoznati ima li učenik diskalkuliju: učenik automatski ne zna koji su brojevi veći ili manji od drugih, ima problem sa zaokruživanjem brojeva prema gore ili dolje, često računa pomoću prstiju, zamjenjuje brojeve koji izgledaju slično (kao što su 3 i 8 ili 6 i 9), pokazuje poteškoće pri učenju tablice množenja, računaju postotaka, naučene postupke mehanički slijedi bez razumijevanja i sigurnosti, poteškoće pri razumijevanju što se pitanjem traži, pogrešno čitanje matematičkih simbola u pitanju (npr. $<$ i $>$), zbunjenost zgradama, problemi s predstavljanjem i interpretacijom grafikona, nepravilno iscrtane linije, netočno nacrtane točke, problem s raspoznavanjem koliko je sati, teškoće pri čitanju i razumijevanju dnevnog reda ili karata s mrežom koordinata.

Kako pomoći učeniku s diskalkulijom? Kao i kod disleksije i disgrafije stav učitelja prema učeniku je najbitniji. Učitelji moraju učeniku dati podršku, nastojati ga razumjeti te bi mu trebali pokazati da su svjesni njegovih teškoća te da ga nikako ne smatraju glupim ili lijenim (Hudson, 2018). Jako je važno da učitelji razgovaraju s učenikom o tome što je dobro za njega i s čime se on bori. Sam učenik će tom prilikom dati nekoliko prijedloga koji bi kasnije mogli pomoći učitelju. Učitelji svakako trebaju biti opušteni i pokazati smisao za humor jer će na taj način lakše raditi s učenicima koji imaju dijagnosticiranu diskalkuliju (Hrvatska udruga za disleksiju, 2009). Prema Hudson (2018) učitelj mora dati učeniku kratke i jasne upute; ponoviti svaku važnu točku; ne postavljati učeniku s diskalkulijom iznenadna pitanja koja se odnose na brojeve; reći učeniku da je uredu računati na prste; dopustiti mu korištenje kalkulatora te što više multisenzorno poučavati (npr. volumen se može predstaviti različitim veličinama i oblikom kutija, a prostor za mjerenje volumena se može ispuniti pijeskom, sušenim grahom i slično). Cooley (2017) još navodi kako je bitno da učitelj prilikom rješavanja zadataka jasno navedu korake koje izvode te da na kraju svakog nastavnog sata odvoje posebno vrijeme kada učeniku mogu postavljati pitanja o svemu što nisu čuli ili u potpunosti razumjeli.

4. MOTIVACIJA I PREPREKE UČITELJA U RADU S UČENCIMA SA TEŠKOĆAMA U UČENJU

Kvalitetni učitelji spadaju u najvažnije školske faktore koji pridonose obrazovnom uspjehu učenika. No, problem s kojim se susreće sve više zemalja je nedostatak kvalificiranih učitelja te njihov odlazak iz profesije (Richardson i Watt, 2006). Kako bi učitelji na poslu dali najbolje od sebe moraju biti zadovoljni, sretni i posvećeni poslu koji rade (Ofoegbu, 2004). Dinham i Scott (2000). u svojem istraživanju provedenom na više od 2000 učitelja u Novom Zelandu, Engleskoj i Australiji zaključuju kako su motivacija učitelja i intrinzične nagrade usko povezane. Ako postoji intrinzična nagrada koju učitelj može dobiti za svoj rad motivacija se povećava i obrnuto. Mertler (2001) je u svojem istraživanju provedenom u SAD-u zaključio kako učitelji na početku i oni blizu završetka svoje karijere pokazali najvišu razinu motivacije i zadovoljstva poslom. Istim tim istraživanjem je dobiveno kako je 77% učitelja zadovoljno svojim poslom te je 23% ispitanika reklo kako rade ili poznaju više od 10 nemotiviranih učitelja. Radeka i Sorić (2006). pak navode da su učitelji zadovoljni svojim profesijom dok je istraživanje Kadum i sur. (2007). provedeno na 200 ispitanika u Hrvatskoj pokazalo kako učitelji nisu zadovoljni svojim statusom ali su spremni i motivirani za dodatna usavršavanja. Jedno od novijih istraživanja u Hrvatskoj pokazuje kako se učitelji koji su motiviraniji i zadovoljniji svojim poslom u većoj mjeri trude poticati razvoj kompetencija učenika (Borić, 2017). Iz svih ovih istraživanja se može zaključiti kako učitelj mora posjedovati odgovarajuću motivaciju pomoću koje će na najbolji mogući način ostvariti svoju ulogu. (Malogorski Jurjević, 2014). Danas postoji mali broj učitelja koji se osjećaju motiviranim i kompetentnim za rad s djecom sa teškoćama u učenju (Bouillet, 2010), međutim, zastupljeno je stajalište da je za većinu učitelja motivirajuće kada vide da učenici uče i napreduju (Resman, 2001). Kompetencija se odnosi na sposobnost ili stručnost kojom svaka osoba raspolaže (Anić i sr., 2002). Prema OECD (2007) postoji 4 vrste kompetencija: kognitivna, funkcionalna, osobna te etička. Osobna kompetencija odnosi se na modeliranje ponašanja te sposobnost odabira adekvatnog ponašanja koje ovisi o situaciji u kojoj se čovjek nalazi (Vrkić Dimić, 2014). Temeljni činitelji osobne kompetencije su razumijevanje, susretljivost, smirenost, empatičnost, fleksibilnost, uvažavanje učenika, pravednost, sposobnost odabira odgovarajuće ponašanja ovisno o situaciji, dosljednost, strpljenje te

objektivnost (Jurčić, 2014). Osobna kompetencija i učinkovitost učitelja usko su povezane. Učinkovitost učitelja pokazala se kao snažna poveznica s mnogim drugim ishodima obrazovanja poput učiteljeve upornosti, intrinzične motivacije, pravednosti, predanosti i entuzijazma (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Učinkovitost se u očituje u prosudbi učiteljevih sposobnosti da postigne željene ishode učeničkog angažmana i učenja među onim učenicima koji su nemotivirani ili teški za rad (Bandura 1977). Ona ujedno utječe i na trud koji učitelji ulažu u poučavanje te ciljeve koje su si postavili. Veća učinkovitost učitelja omogućava im da budu motiviraniji, manje kritični prema učenicima kada čine pogreške (Ahston, Webb, 1986) te da rade više s učenicima koji imaju poteškoće u učenju (Gibson i Dembo, 1984). Takvi učitelji pokazuju veći entuzijazam za nastavu (Allinder, 1994), imaju veću predanost u poučavanju (Coladarci, 1992) te je veća vjerojatnost da neće napustiti svoju profesiju (Glickamn, Tamashiro, 1982). Isto tako motiviraniji i učinkovitiji učitelji otvoreniji su za nove ideje i spremniji su eksperimentirati s novim metodama kako bi zadovoljili potrebe svih učenika u razredu (Guskey, 1988). Oni učitelji koji smatraju da ako se dovoljno trude da se mogu probiti do čak najtežih ili nemotiviranih učenika ukazuju na povjerenje u svoje sposobnosti da prevladaju faktore koji učenicima mogu otežati učenje (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). A učiteljevo vjerovanje u svoje osobne sposobnosti povezana je s učiteljskim uspjehom u učenju čitanja učenika manjina u urbanom kontekstu (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonell, Pascal, Pauly i Zellman, 1976).

O preprekama s kojima se učitelji razredne nastave susreću u radu s djecom sa teškoćama u učenju ovisi koliko će i kako raditi s njima. Neke od prepreka s kojima se učitelji u radu s učenicima s teškoćama u učenju susreću su velik broj djece u razrednom odjeljenju, nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika te nedostatak organizacijskih uvjeta (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić 2014). Osim toga Zagorec (2018) kao prepreku vidi u izostanku suradnje odgojitelja i učitelja tokom prijelaza predškolskog u osnovnoškolski sustav. Zbog manjka suradnje dolazi do nedovoljnog protoka potrebnih informacija o djetetu pa se time produljuje vrijeme za utvrđivanje, praćenje i procjenu adekvatne odgojno-obrazovne podrške (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozačić, 2014). No, Zagorec (2018.) smatra kako je zapravo najveća prepreka nedostatak dovoljno kompetentnih učitelja. Obrazovanje učitelja je često neadekvatno i razlikuje se između različitih zemalja. Kako bi učenici sa

teškoćama u učenju najlakše savladali nastavni sadržaj potrebno je raditi po individualnom programu učenja. No, zbog velikog broja učenika u jednom razrednom odjeljenju to je često nemoguće. Lewis i Bagree (2013) rješenje te prepreke vide u većem ulaganju države u obrazovanje. Kada bi država osigurala učiteljima razredne nastave odgovarajuću obuku i stalni pristup odgovarajućoj visokokvalitetnoj podršci smanjio bi se broj nezadovoljnih i nedovoljno motiviranih učitelja. Kako bi učitelji postigli bolju povezanost s učenicima te što efikasnije uključili učenike u sam proces učenja u ostvarenju željenih ishoda oni moraju posjedovati sve ili bar veći dio slijedećih karakteristika: pravednost, smisao za humor, odgovornost, brigu, poštenje, entuzijizam, prilagodljivost, visoka očekivanja, strpljenje, pristojnost, prijateljstvo i poštivanje (Gao i Liu, 2013).

5. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj provedenog istraživanja je bio ispitati povezanost intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom s vještinom prepoznavanja poremećaja disleksije, disgrafije i diskalkulije.

Problem 1. Ispitati razinu intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom.

Hipoteza 1. Očekuje se da će intrinzična motivacija učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom biti visoka.

Problem 2.a Ispitati povezanost intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom s godinama radnog staža učitelja.

Hipoteza 2.a. Očekuje se da će učitelji s manje radnog iskustva biti više motivirani za bavljenje učiteljskom profesijom.

Problem 2.b Ispitati povezanost intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom s percepcijom osobne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u učenju.

Hipoteza 2.b Očekuje se da će učitelji s višom intrinzičnom motivacijom osjećati kompetentnijima za rad s učenicima sa teškoćama u učenju.

Problem 2.c Ispitati povezanost percipirane podrške za rad s učenicima s teškoćama u učenju s vještinom prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju.

Hipoteza 2.c Očekuje se da će učitelji koji percipiraju da imaju adekvatniju podršku t za rad s učenicima sa teškoćama učenju biti vještiji u prepoznavanju specifičnih poremećaja u učenju.

Problem 3. Ispitati povezanost intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom s vještinom prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju.

Hipoteza 3. Očekuje se da će kod učitelja s visokom intrinzičnom motivacijom vještina prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju biti viša.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. *SUDIONICI*

U istraživanju je sudjelovalo N=181 učitelj razredne nastave. Od ukupnog broja ispitanika, N=5 muških i N=175 ženskih. Ispitanici su bili s područja tri županije: Međimurske, Varaždinske i Koprivničko-križevačke.

6.2. *MJERNI INSTRUMENT*

Kao mjerni instrument korišten je anketni upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastojao od 16 pitanja, od čega su prva 3 pitanja bila vezana za spol, županiju u kojoj učitelji rade te njihovo radno iskustvo u nastavi; 7 pitanja o tome smatraju li učitelji imaju li potrebno znanje za obrazovanje djece s teškoćama, imaju li dostupna nastavna sredstva za rad s tom djecom, jesu li im uvijek na raspolaganju stručne službe škole te jesu li se spremni dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama; zadnja 2 pitanja sastojala su se od primjera gdje su učitelji morali prepoznati koje teškoće u učenju ima djevojčica Lara te napisati kako bi oni njoj pomogli da najlakše savlada nastavni sadržaj. Zadatak učitelja bio je

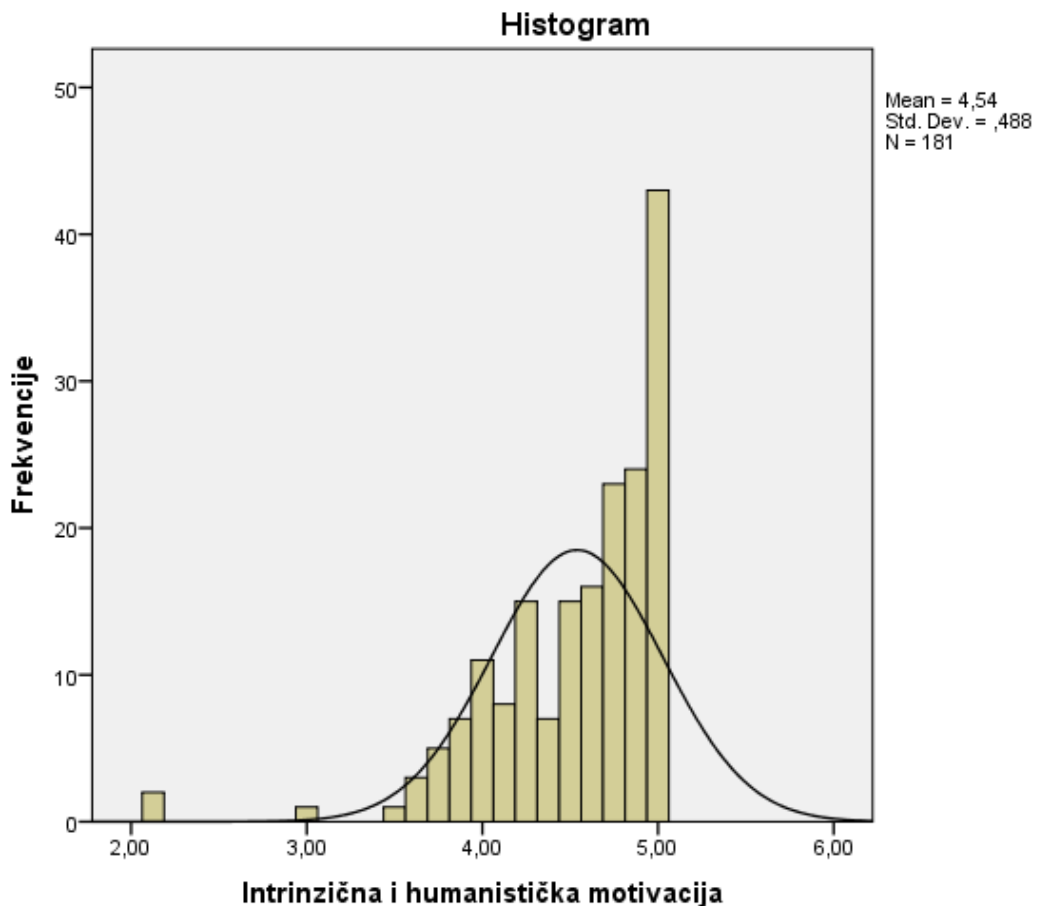
da na skali od 1 do 5 zaokruže svoje slaganje s tvrdnjom: 1 – *u potpunosti se ne slažem*, 2 – *djelomično se ne slažem*, 3 – *niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 – *donekle se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem* (anketni upitnik nalazi se u Prilogu). Upitnikom se ispitivala i motivacija učitelja na 8 tvrdnji povezanih s intrinzičnom motivacijom za učiteljski poziv koje su preuzete iz Čudina-Obradović (2008). Originalne skale sastoje se od 4 čestice za intrinzičnu i 4 za humanističku motivaciju koju smatramo jednom komponentnom intrinzične motivacije.. Na rezultatima uzorka iz ovog istraživanja napravljena je faktorska analiza po metodi glavnih komponenata s Oblimin rotacijom koja je, sukladno očekivanjima, također pokazala dvofaktorsku strukturu skale. KMO test iznosio je 0,842 što je pokazalo da su čestice pogodne za faktorsku analizu. Na prvu komponentu smjestilo se 6 čestica koje objašnjavaju 52,4% ukupne varijance rezultata, a na drugu samo dvije čestice budući da su dvije čestice iz humanističke motivacije ušle u faktor koji objašnjava intrinzičnu motivaciju, kojima je objašnjeno ukupno 13,3% ukupne varijance. Budući da se faktor humanističke motivacije nije jasno definirao, ponovljena je faktorska analiza sa zadanim jednim faktorom ekstrakcije. Ukupno objašnjena varijanca rezultata na 8 čestica faktora intrinzično-humanističke motivacije je 52,4%, a zasićenja čestica kreću se od ,66 do ,81. Pouzdanost skale od 8 čestica je dobra, Cronbach alpha = ,853. Minimalni rezultat skale je 8, a maksimalni 40. Aritmetička sredina skale iznosi $M = 36,61$ uz $sd = 3,902$.

6.3. POSTUPAK

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 21.02.2019. do 10.06.2019. na Županijskim stručnim skupovima u Koprivnici, Čakovcu i Varaždinu te u II. Osnovnoj školi u Koprivnici. Prije ispunjavanja upitnika bila je navedena svrha provođenja upitnika te su svi ispitanici dobili verbalnu uputu o ispunjavanju. Naglasak je u uputama bio stavljen na dobrovoljnom sudjelovanju u istraživanju te na anonimnosti i povjerljivosti podataka.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Iz prikaza Grafa 1 može se vidjeti da učitelji uglavnom iskazuju visoku razinu intrinzične motivacije za bavljenje učiteljskim pozivom, jer su njihovi rezultati na skali intrinzične motivacije pomaknuti ka višim vrijednostima.



Graf 1. Intrinzična i humanistička motivacija

Iz prikaza Tablice 1 vidljivo je da otprilike 2% učitelja iskazuje izuzetno nisku razinu intrinzične motivacije za bavljenje učiteljskim pozivom, manje od 1% iskazuje ambivalentnost po tom pitanju, dok se 69% njih u potpunosti slaže s tvrdnjama što ukazuje na njihovu izuzetno visoku razinu intrinzične motivacije za učiteljski poziv. Ovu tvrdnju potvrđuju i istraživanja Bielby, Sharp, Shuayb, Teeman, Keys i Benefield (2007) te Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011). Oni su u svojim istraživanjima dobili kako su učitelji više intrinzično motivirani nego ekstrinzično. Intrinzične nagrade su te zbog kojih njihova motivacija za posao raste.

Tablica 1. Frekvencije i postoci rezultata na skali intrinzične motivacije

Rezultati na skali intrinzično – humanističke motivacije	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
2,13	2	1,1,	1,1
3,00	1	,6	1,7
3,50	1	,6	2,2
3,63	3	1,7	3,9
3,75	5	2,8	6,6
3,88	7	3,9	10,5
4,00	11	6,1	16,6
4,13	8	4,4	21,0
4,25	15	8,3	29,3
4,38	7	3,9	33,1
4,50	15	8,3	41,4
4,63	16	8,8	50,3
4,75	23	12,7	63,0
4,88	24	13,3	76,2
5,00	43	23,8	100,0
Total	181	100,00	

Zbog svega toga potvrđuje se hipoteza 1 da da je intrinzična motivacija učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom visoka.

Iz Tablice 2. također je vidljivo kako se najmanji broj ispitanika slaže se s tvrdnjama da posao učiteljice omogućuje pomaganje zemlji i narodu te da je koristan zemlji i društvu. Razlog tome možda se može potražiti u činjenici što se danas u Hrvatskoj znanje više ne cijeni. Ono se više ni ne smatra temeljem za napredovanje pa ni ne čudi da većina učitelja smatra kako školsko znanje nije korisno zemlji i društvu. Ono što je danas vidljivo jest da odgoj i obrazovanje nisu prioritet države. Oni su prioritet samo pred izbore. Učitelji su potplaćeni, njihova uloga postaje sve beznačajnija, sve više im se nameću poslovi koji nisu vezani uz rad s učenicima, važnija je

papirologija od sadržaja rada, učitelji imaju sve manje prava dok učenici sve više, škola se svodi samo na ocjene, na učenje činjenica napamet i sve se manje radi na odgoju učenika i pripremi za život.

Tablica 2. Deskriptivni statistički podaci varijabli motivacije (N = 181)

	M	Sd
Uživam raditi s djecom	4,88	,430
Posao učiteljice omogućuje pomaganje djeci	4,77	,507
Posao učiteljice je zanimljiv i poticajan	4,65	,565
Zvanje učiteljice je dobro zvanje	4,56	,677
Posao učiteljice daje veliko zadovoljstvo u poslu	4,52	,646
Posao učiteljice pun je pozitivnih izazova	4,43	,754
Posao učiteljice omogućuje pomaganje zemlji i narodu	4,09	,953
Posao učiteljice koristan je zemlji i društvu	4,41	,869

Unatoč lošoj situaciji u državi što se tiče obrazovanja i položaja učitelja većina učitelja ipak smatra kako posao učitelja omogućuje pomaganje djeci. Iz Tablice 3 vidljivo je da je čak njih 80,1% zaokružilo da se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom, dok njih 90,6% u potpunosti uživa raditi s djecom (Tablica 4). Isto tako, većina njih se slaže i s tvrdnjama da je zvanje učiteljice dobro zvanje, da posao učiteljice daje veliko zadovoljstvo u poslu, da je posao učiteljice zanimljiv i poticajan te da je posao učiteljice pun pozitivnih izazova. Ovo istraživanje je pokazalo kako su učitelji i dalje motivirani za rad i relativno zadovoljni svojim poslom. Ne u tolikoj mjeri kao kada je Borić (2017) provela svoje istraživanje, ali opet to je s obzirom na njihov položaj danas i razumljivo. Ono što nas može veseliti je da usprkos svemu njihova

motivacija nije jako pala. Učitelji svoje zanimanje smatraju izuzetno važnim. Još kad bi država i društvo prepoznali koliko su učitelji važni i bitni za samu državu motivacija učitelja bi sigurno bila viša.

Tablica 3. Deskriptivna analiza šestog motivacijskog pitanja

Posao učiteljice omogućuje pomaganje djeci			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
donekle se ne slažem	1	,6	,6
niti se slažem, niti se na slažem	4	2,2	2,8
donekle se slažem	31	17,1	19,9
u potpunosti se slažem	145	80,1	100,0
Ukupno	181	100,0	

Tablica 4. Analiza prvog motivacijskog pitanja

Uživam raditi s djecom			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
donekle se ne slažem	2	1,1	1,1
niti se slažem, niti se na slažem	1	,6	1,7
donekle se slažem	14	7,7	9,4
u potpunosti se slažem	164	90,6	100,0
Ukupno	181	100,0	

Testiranje povezanosti radnog staža učitelja i intrinzično – humanističke motivacije pokazuje da su učitelji s više godina radnog staža više intrinzično motivirani za bavljenje učiteljskom profesijom ($r = ,17$, $p < 0,5$) (Tablica 5).

Razlog tome se može očitati u činjenici da učitelji s godinama postaju sve bolji u svome poslu, samim time daju veće rezultate i kao rezultat toga budu nagrađeni. S time se slaže i Bahtijarević Šiber (1999.). Ona je u svome istraživanju dobila kako zadovoljstvo poslom raste s godinama starosti i radnog staža. Kanfer i Ackerman

(2004.) se s ovim tvrdnjama ne slažu. Oni smatraju kako su učitelji s više godina radnog staža najmanje motivirani i zadovoljniji poslom. Dok Andrilović, Čudina-Obradović (1996.) tvrde da nije bitno koliko godina radnog staža ima učitelj. Oni smatraju da samo motivirani učitelj može na adekvatan način prenijeti znanje te naučiti učenike da lakše savladaju nastavni sadržaj. Hoy i Woolfolk (1990.) smatraju kako se studentska motivacija povećava tijekom studija, ali početkom rada u školi njihova motivacija padne jer se tada suoče sa svim pozitivnim i negativnih stranama učiteljskog posla. Weinsten (1988.) taj efekt naziva „šok realnosti“. Učitelji u početku imaju visoku motivaciju za poslom, ali ubrzo shvate da nije tako lako prenesti znanje na učenike pa njihova motivacija padne. No kako godine prolaze njihova motivacija se povećava jer su postaju svjesni realnosti te znaju kako i na koji način mogu najlakše pomoći učenicima. Samim time postaju sigurniji te zadovoljniji svojim poslom. A isto tako je pokazalo i istraživanje koje je je provela Vidić (2009).. Istraživanje je pokazalo kako su učitelji razredne nastave zagrebačkih osnovnih škola zadovoljniji mogućnostima napredovanja i poslom općenito za razliku od učitelja predmetne nastave. Iz tih razloga se učiteljima razredne nastave motivacija s godinama radnog staža povećava.

Prvotna pretpostavka ovog problema je bila kako će učitelji razredne nastave s više godina radnog staža imati manju motivaciju. Smatralo se kako će kod učitelja doći do zasićenja poslom, shvaćanja kako se njihov trud i rad ne cijeni dovoljno te kako danas nije bitno nauče li učenika ili ne jer se danas cijene više neke druge stvari. Posljedica toga svega je padanje motivacije za ovim poslom. No, ovo istraživanje i druga istraživanja koja su navedena u ovom dijelu pokazala su drugačije. Iz tog razloga odbija se hipoteza 2.a da će učitelji s manje radnog iskustva biti više motivirani za bavljenje učiteljskog profesijom.

Tablica 5. Povezanost varijabli – Spearmanov rho koeficijent korelacije

			Intrinzična i humanistička motivacija	Smatram da imam potrebno znanje o obrazovanju djece	Smatram da sam u stanju nadvladati probleme u učenju djece	Smatram da sam u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece	Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, edukacijski rehabilitatori, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku, socijalni pedagozi i dr.	Smatram da u školi imam dovoljno materijalnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama.	Spremna sam se dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama	T16.1 - TOČNO	T16.2 - NETOČNO
RADNO ISKUSTVO	R	1,000									
Intrinzična i humanistička motivacija	R	,174*	1,000								
Smatram da imam potrebno znanje o obrazovanju djece	R	,053	,086	1,000							
Smatram da sam u stanju nadvladati probleme u učenju djece	R	,116	,254**	,652**	1,000						
Smatram da sam u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece	R	,053	,189*	,469**	,644**	1,000					
Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, edukacijski rehabilitatori, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku, socijalni pedagozi i dr.	R	-,204**	,136	,041	,074	,055	1,000				
Smatram da u školi imam dovoljno materijalnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama	R	-,175*	,167*	,079	,198**	,152*	,685**	1,000			
Spremna sam se dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama	R	-,286**	,218**	,156*	,163*	,201**	,185*	,205**	1,000		
T16.1. - TOČNO	R	,065	,078	,131	,086	,083	,060	,145	,175*	1,000	
T16.1. - NETOČNO	R	,044	,035	,047	,032	,074	-,018	,031	,014	-,141	

*. Korelacija je značajna na razini 0.05

** . Korelacija je značajna na razini 0.01

Rezultati iz Tablice 5 pokazuju da učitelji s većom intrinzičnom motivacijom u većoj mjeri smatraju da su u stanju nadvladati probleme u učenju djece ($r = ,25, p < 0,1$) u većoj mjeri smatraju da su u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem učenika ($r = ,19, p < ,05$) te su se spremniji dodatno usavršavati i učiti kao poučavati djecu s teškoćama ($r = ,22, p < ,01$)

Kada pogledamo Tablicu 6 vidimo kako 55,8% učitelja smatra da je donekle u stanju nadvladati probleme u učenju djece s teškoćama u učenju, njih samo 18,2% smatra kako u potpunosti može nadvladati probleme u učenju djece s teškoćama u učenju, dok 4,4% učitelja smatra kako nije u stanju nadvladati probleme u učenju djece s teškoćama u učenju. Iz Tablice 7 vidljivo kako 60,8% učitelja smatra da donekle mogu izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece s teškoćama u učenju, njih 18,2% smatra da sigurno mogu izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece s teškoćama u učenju, dok mali broj njih, čak 3,3% smatra da nije u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece s teškoćama u učenju. Tablica 8 nam pokazuje kako se je 49,7% učitelja u potpunosti spremno dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama, njih 35,4% je donekle spremno za dodatno usavršavanje, a manje od 2% učitelja, preciznije 1,7% učitelja se ne misli dodatno usavršavati i učiti kao poučavati djecu s teškoćama. Ovi rezultati poklapaju se s rezultatima istraživanja Novak (2018) te Borić i Tomić (2012). Oni su u svojim istraživanjima isto tako dobili kako su učitelji spremni na dodatna usavršavanja za rad s učenicima sa teškoćama. Svega tri godine prije ovog istraživanja 41,8% učitelja u Istri je smatralo da je dovoljno obrazovno za rad s učenicima sa teškoćama te da im je potrebno daljnje obrazovanje, ali im se za to ne nudi dovoljno mogućnosti (Goldin, 2017). Ovi rezultati nam ukazuju da su učitelji ispitanici osjećaju kompetentna za rad s učenicima sa teškoćama u učenju, ali su se i dalje spremni dodatno obrazovati kako bi što lakše mogli pomoći učenicima s teškoćama.

Zbog svega navedenog potvrđuje se hipoteza 2.b da će učitelji s višom intrinzičnom motivacijom osjećat kompetentnijim za rad s učenicima sa teškoćama u učenju.

Tablica 6. Deskriptivna analiza desetog pitanja anketnog upitnika

Smatram da sam u stanju nadvladati probleme u učenju djece s teškoćama u učenju			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
donekle se ne slažem	8	4,4	4,4
niti se slažem, niti se na slažem	39	21,5	26,0
donekle se slažem	101	55,8	81,8
u potpunosti se slažem	33	18,2	100,0
Ukupno	181	100,0	

Tablica 7. Deskriptivna analiza jedanaestog pitanja anketnog upitnika

Smatram da sam u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece s teškoćama u učenju			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
donekle se ne slažem	6	3,3	3,3
niti se slažem, niti se na slažem	32	17,7	21,0
donekle se slažem	110	60,8	81,8
u potpunosti se slažem	33	18,2	100,0
Ukupno	181	100,0	

Tablica 8. Deskriptivna analiza petnaestog pitanja anketnog upitnika

Spremna sam se dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
u potpunosti se ne slažem	3	1,7	1,7
donekle se slažem	2	1,1	2,8
niti se slažem, niti se na slažem	22	12,2	14,9
donekle se slažem	64	35,4	50,3
u potpunosti se slažem	90	49,7	100,0
Ukupno	181	100,0	

Rezultati iz Tablice 5 pokazuju kako nema povezanosti između percipirane podrške i vještine prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju ($r = ,06, p > ,05$) te između dostupnost sredstava za rad i vještine prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju ($r = ,15, p > ,05$).

Učitelji koji imaju veću potporu škole su otvoreniji prema metodičko-didaktičkim aspektima rada, stručnom usavršavaju, suradnji i individualizaciji nastave (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Danas većina škola u manjim sredinama nema na raspolaganju dovoljno stručnjaka kao što su logopedi, školski psiholozi, socijalni pedagozi i edukacijski rehabilitatori i dr. No, istraživanje provedeno u sklopu ovog diplomskog je pokazalo kako i u većim sredinama 45% učitelja smatra kako im nisu uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, edukacijski rehabilitatori, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku, socijalni pedagozi i dr., njih 26% smatra kako imaju na raspolaganju pomoćne službe, dok njih 28,7% je neodlučno tj. niti se slažu niti se ne slažu s tom tvrdnjom (Tablica 9). Iako su stručne službe u školi tu da pomognu učiteljima, učitelji su ti čija je uloga ključna u prepoznavanju teškoća kod učenika (Zagorec, 2018). Tako da neovisno o tome ima li škola adekvatne stručne službe učitelji su ti koji prvi uočavaju simptome te sukladno tome dalje djeluju.

Tablica 9. Deskriptivna analiza trinaestog pitanja anketnog upitnika

Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, edukacijski rehabilitatori, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku, socijalni pedagozi i dr.			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
u potpunosti se ne slažem	34	18,8	18,8
donekle se slažem	48	26,5	45,3
niti se slažem, niti se na slažem	52	28,7	74,0
donekle se slažem	26	14,4	88,4
u potpunosti se slažem	21	11,6	100,0
Ukupno	181	100,0	

Materijalna situacija je uz nedostatak stručnih službi u školama jako loša. Nekim učiteljima su dostupna nova nastavna tehnologija i novi nastavni materijali dok drugi rade u uvjetima gdje su informatička oprema i nastavni materijali zastarjeli (Šakić, 2015). Zbog nedostatka radnih materijala u školi učitelji koriste vlastite resurse kako bi se adekvatno pripremili za nastavu (Šakić, 2015). Iako se danas radi na tome da se poboljša informatička opremljenost škola u Hrvatskoj, još uvijek je ta opremljenost na nezadovoljavajućoj razini (Šakić, 2015). Uz nedostatak informatičke opremljenosti problem predstavlja informatička nepismenost učitelja. Škola bi učiteljima trebala to pružiti, no, to većina škola ne radi (Šakić, 2015). Tome u prilog idu i rezultati Tablice 10 gdje 45,8% učitelja smatra kako nema dovoljno materijalnih sredstava za planiranje i rad s djecom sa teškoćama, njih 16,6% smatra kako ima dovoljno materijalnih sredstava, dok njih 37,6% je neodlučno tj. niti se slažu niti se ne slažu s tom tvrdnjom. Iako većina škola ima lošu materijalnu situaciju ona nije ključan čimbenik za prepoznavanje učenika sa teškoćama u učenju. U teorijskom dijelu ovog diplomskog rada navedeni su simptomi kako prepoznati učenike s disleksijom, disgrafijom i diskalkulijom, a većina tih simptoma se može prepoznati i bez posebnih nastavnih materijala i nastavne tehnologije. Naravno, dostupnost novijih materijala i tehnologije može pomoći u prepoznavanju, ali nije ključan faktor u prepoznavanju učenika sa teškoćama u učenju.

Tablica 10. Deskriptivna analiza četrnaestog pitanja anketnog upitnika

Smatram da u školi imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom sa teškoćama			
	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
u potpunosti se ne slažem	31	17,1	17,1
donekle se slažem	52	28,7	45,9
niti se slažem, niti se na slažem	68	37,6	83,4
donekle se slažem	26	14,4	97,8
u potpunosti se slažem	4	2,2	100,0
Ukupno	181	100,0	

Zbog svega navedenog odbija se hipoteza 2.c da su učitelji koji imaju adekvatnu podršku i dostupnost za rad s učenicima sa teškoćama učenju vještiji u prepoznavanju specifičnih poremećaja u učenju.

Dobiveni rezultati pokazuju da ne postoji povezanost intrinzične motivacije učitelja za bavljenje učiteljskim zanimanjem s vještinom prepoznavanja specifičnih poremećaja u učenju ($r = ,08$, $p > ,05$).

Danas ima sve više učenika sa teškoćama u učenju. Ključno je da učitelji razredne nastave što prije prepoznaju dio simptoma i sukladno tome djeluju. Na Županijskim stručnim skupovima u školama je sve više zastupljena ta tematika. Iz toga razloga ne čudi da većina učitelja danas raspoznava barem dio simptoma. Iz Tablice 11 vidljivo je kako je u ovom istraživanju njih čak 50,3% prepoznalo točno sve tri teškoće u učenju koje je imala djevojčica Lara, njih 39,2% je prepoznalo samo dvije teškoće u učenju, njih 7,7% je prepoznalo samo jednu teškoću u učenju, dok njih 2,8% nije prepoznalo niti jednu teškoću u učenju.

Tablica 11. Deskriptivna analiza šesnaestog pitanja iz anketnog upitnika

16.1. – broj točnih odgovora			
Broj točnih odgovora	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
0	5	2,8	2,8
1	14	7,7	10,5
2	71	39,2	49,7
3	91	50,3	100,0
Ukupno	181	100,0	

Iz Tablice 12 je isto tako vidljivo da njih čak 60,2% nije zaokružilo niti jednu drugu teškoću osim teškoća u učenju, njih 30,4% je zaokružilo jednu teškoću koja ne spada u teškoće učenja, 5,5% je zaokružilo 2 teškoće koje ne spadaju u teškoće učenja, dok je njih 9,3% zaokružilo 3 ili 4 teškoće koje ne spadaju u teškoće učenja. Ovi rezultati samo pokazuju da većina učitelja danas zna prepoznati simptome teškoća u učenju. Učitelji su se danas u sklopu svojeg posla dužni usavršavati. Na svim tim

usavršavanjima pojavi se često ta tematika. Ako se nešto puno puta čuje onda se to i nesvjesno zapamti. Tako da učitelji ne trebaju biti visoko intrinzično motivirani da bi zapamtili kako prepoznati učenike s teškoćama u učenju. Ono što je bitnije znaju li kako adekvatno pomoći tom učeniku. Odgovor na to pitanje nalazi se tablici 13 gdje je vidljivo kako učitelji znaju nešto o tome kako olakšati učeniku s teškoćama u učenju sami proces učenja, ali je upitno koliko oni u stvarnosti provode te mjere. Velika većina učitelja bi joj pomogla tako da bi ju više usmeno ispitivala, dala dodatno vrijeme za pisanje, zatražila pomoć stručnih službi, dala zadatke s većim fontom,... Na većini radionica iz toga područja navode se ovi primjeri kao pomoć učenicima s teškoćama u učenju. Tako da ne iznenađuje podatak da je velika većina učitelja napisala ovo pod odgovor na to pitanje. Ono na što treba obratiti pozornost su odgovori kojih se malo učitelja sjetilo, kao npr. pohvaliti učenika za trud, uspjeh i marljivost; dopustiti tablicu množenje i dijeljenja, a po potrebi i kalkulator, omogućiti što više zvučnih obrada, raditi vježbe u prepisivanju i pisanju diktiranih sadržaja kako bi napredovala u brzini pisanja, ljepšem pisanju i pisanju bez greške, poticati vršnjake da joj pomognu, različitim mnemotehnikama pomoći u savladavanju matematičkih sadržaja; konkretizacija matematičkih primjera i sl. Ovi odgovori nam pokazuju da ima učitelja koji dodatno istražuju kako pomoći tim učenicima i vrlo vjerojatno koriste te načine u nastavi. Jako je važno da se učenicima s teškoćama u učenju uz olakšanje učenja da i povratna informacija o njihovom napretku ili kad nešto odlično odrade. Čak bih rekla da je pozitivan feedback uz prilagodbu sadržaja učenja možda i najvažnija stvar, jer im on pomaže da postaju samopouzdaniji, sretniji te se zbog njega više trude u školi, a i izvan nje.

Tablica 12. Deskriptivna analiza šesnaestog pitanja iz anketnog upitnika

16.1. – broj netočnih odgovora			
Broj netočnih odgovora	Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
0	109	60,2	60,2
1	55	30,4	90,6
2	10	5,5	96,1
3	6	3,3	99,4
4	1	,6	100,0
Ukupno	181	100,0	

Tablica 13. Odgovori na pitanje 16.2. Na koji način biste pomogli djevojčici Lari da lakše savlada nastavni sadržaj

Rb.	Odgovori	Ukupno
1.	Više usmenog ispitivanja i naglasak na usmenom izražavanju	77
2.	Dodatno vrijeme ili više vremena za pisane radove, prepisivanja s ploče	62
3.	Uspostaviti pomoć stručnih službi škole; zatražiti utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta radi pokretanja nekog oblika pristupa (možda individualizirani pristup); razgovor s defektologom, pedagogom, psihologom; logopedске vježbe	47
4.	Zadaci s većim fondom (npr. 14), prilagođena slova (npr. Ariel), veći prored (npr. 1,5)	31
5.	Školovanje po redovnom programu uz individualizaciju	24
6.	Isprintani plan ploče na papiru	23
7.	Uspostaviti profesionalan i partnerski odnos s roditeljima; uključiti roditelje; razgovarati s roditeljima	16
8.	Prilikom rada na tekstu ili pisanih provjera, pročitala bih joj ili bi joj netko drugi pročitao tekst i zadatke, objasnila bih joj upute za rješavanje zadatka ili tekstova	15
9.	Rad u dopunskoj nastavi	14
10.	Smanjiti pismeno provjeravanje	12
11.	Motiviranje, poticanje i ohrabivanje kako bi se osjećala pozitivnom u razrednom okruženju	12
12.	Pomoć vršnjaka – s ostalim učenicima bih više razgovarala o odnosima u razredu i razlikama među njima te da se moraju poštovati; razgovarala bi o prijateljstvu, kako moraju biti tolerantni i pomagati jedni drugima; kako oni mogu Lari pomoći, a kako ona njima	11
13.	Sjedenje u prvoj klupi, nasuprot ploče, sjediti u blizini učitelja	10
14.	Zadatke i zadaće prilagoditi sposobnostima, mogućnostima i afinitetu djevojčice Lare	10
15.	Zadaci napisani u plavoj ili zelenoj boji; tiskani na papir u boji (prljava bijela); grafički istaknuti bojama što je bitno; zadaci na zaokruživanje zaokruženi ili obojani; jači kontrast boje i podloge	10
16.	Prilagoditi sadržaje	8
17.	Prilagodba materijala	5
18.	Smanjiti količinu ili opseg zadatka	5
19.	Prilagodba (vizualno i sadržajno), smanjivanje i planiranje teksta (davanje sažetaka, izdvajanje ključnih riječi pojednostavljivanje)	5
20.	Prikazati zorno uz konkretne materijale (didaktička pomagala)	5
21.	Poticanje samopouzdanja	5
22.	Poticati vršnjake da joj pomognu, dodijeliti joj učenika koji će joj pomagati (te učenike mijenjati da se svi „izredaju“) u savladavanju novog nastavnog sadržaja, prekontrolirati zadaću, pomoći pri vježbanju i ponavljanju	5
23.	Individualni razgovor	5
24.	Omogućiti učenicima pomagača u nastavi – asistenta u nastavi	4
25.	Više zadataka sa ponuđenim odgovorima; da – ne pitanja	3
26.	Koristiti tablicu množenja i dijeljenja u radu, po potrebi i kalkulator	3
27.	Pohvala za uspjeh, trud i marljivost; puno pozitivnih komentara na ono što dobro napravi (pozitivan feedback); poticati kvalitetno i ugodno ozračje u razredu da se učenica osjeća sigurno i uspješno	3
28.	Prilagodba plana ploče; pronaći metode pomaganja; koristiti različita sredstva i pomagala u radu; omogućiti što više zvučnih obrada (slušanje na CD-u); ne ocjenjivati rukopis	2
29.	Smanjiti tekstualne zadatke; podebljana slova; pisati kratke rečenice s većim razmakom; svaku rečenicu napisati u novi red; podijeliti ili izrezati tekst ili zadatke na manje dijelove	2
30.	Budući da učenica u razredu doprinosi kontinuiranim raspravama i prijedlozima učenicu bi više uključivala u razredu na tom području. Bila bi voditeljica aktivnosti kako bi stekla dodatno	2

	samopouzdanje.; poticala bi dobre Larine strane i iskoristila ih do maksimuma; pokazala razumijevanje za poteškoće	
31.	Pomoć u prepisivanju s ploče; grafomotoričke vježbe; snimanje sadržaja rada; grupni rad; prilagoditi u potpunosti rad s učenicom Larom; kategorizacija; Rad 1:1 u idealnom; sjetimo se da mnogi poznati glumci i pjevači imaju disleksiju, disgrafiju i ipak su uspješni!; S Larom bih radila vježbe u prepisivanju i pisanju diktiranih sadržaja kako bi napredovala u brzini pisanja, ljepšem pisanju i pisanju bez greške	1
32.	Smanjiti broj istovrsnih zadataka; posebni nastavni listić prilagođen njezinim potrebama	1
33.	Kod matematike sama sastavljam zadatke primjerene njezinim teškoćama; matematičke zadatke pojednostaviti i rješavati korak po korak, ne pretrpavati ju sa složenijim zadacima; uvesti matematičko pomagalo – numikon za rješavanje matematičkih zadataka; samostalno izrađivati materijale kako bi olakšala usvajanje novih nastavnih sadržaja iz matematike; različitim mnemotehnikama pomoći u savladavanju matematičkih sadržaja; kartice s brojevima; konkretiziranje matematičkih primjera	1
34.	Posebni rad na svakom satu, posebni odnos s djevojčicom i itd; kada bih uočila da se trudi, dala bih joj ocjenu koja služi za motivaciju; strpljenje; uključiti ju u suradnički rad u kojem može pokazati svoje jake strane	1
35.	Potruditi se usavršiti što bolje za rad s takvom djecom; nabaviti literaturu; potražiti pomoć	1
		429

Ono što zabrinjava su odgovori koje su učitelji napisali, a nalaze se u Tablici 14.

Tablica 14. Odgovori na pitanje 16.2. Na koji način biste pomogli djevojčici Lari da lakše savlada nastavni sadržaj

Rb.	Odgovori	Ukupno
1.	Onako kako samo ja to znam	2
2.	Baš me briga	1
3.	Za takve slučajeve postoje stručne osobe! A mi smo išli u školu da radimo s djecom, ali nismo željeli da radimo kao defektolozi, psiholozi i sl. Sve se „trpa“ u redovne škole, a nismo educirani za rad s takvom djecom!!!	1
4.	Mislim da joj je najbolje mogu pomoći stručnjaci koji su završili Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet	1
5.	Logoped, defektolog i socijalni pedagog sasvim sigurno bi riješili njezin problem jer za to nisam educirana. Nažalost, takvih stručnih suradnika ima po školama vrlo malo pa bi kod nas djevojčica Lara „izliječila“ svoju diskalkuliju tek u 6. razredu!	1
6.	Težak problem koji se ne može riješiti u pauzi između dva predavanja na stručnom skupu	1
7.	Ah ne da mi se!	1

Danas se sve više govori kako su učitelji preopterećeni jer rade poslove koji nisu striktno u opisu njihovih poslova. Uz te dodatne poslove oni se moraju pripremiti za nastavu, ali to je često teško jer u razredima ima sve više učenika s nekom vrstom teškoće. Za učenike s teškoćama treba postojati poseban program te učitelji trebaju

odvojiti svoje vrijeme kako bi što više pomogli tim učenicima i olakšali im sam proces učenja. To je vjerojatno jedan od razloga zašto su učitelji u anketnom upitniku to i napisali. Ali opet to nije opravdanje. Koliko puta se danas može čuti učitelje da kažu kako su učenici lijeni i nezainteresirani. I sam Tomplison (1982) govori kako učitelji učenike s teškoćama u učenju često doživljavaju kao nezainteresirane i lijene. Ovo samo pokazuje da od vremena njegovog istraživanja do danas i dalje postoje učitelji koji slično razmišljaju. Najlakše je za učenika reći da je lijen i nezainteresiran. Na taj način učitelji izbjegnu dodatnu papirologiju i vrijeme koje moraju uložiti kako bi pomogli tome učeniku. Učitelji su tu za sve učenike te je njihova zadaća pomoći učenicima da što lakše savladaju nastavni sadržaj. Naravno, učitelji s većom intrinzičnom motivacijom više će se potruditi oko toga. Ali i učitelji koji nemaju visoku intrinzičnu motivaciju moraju pomoći tim učenicima jer su se za to školovali, a to je ujedno i jedan od ciljeva njihova posla (razumijevanje djetetovih potreba). Uz adekvatnu pomoć i podršku od strane učitelja učenici s teškoćama će se lakše socijalizirati u razredu i društvu, lakše će postići svoj potencijal te će biti pripremljeni za svakodnevne životne situacije (Zagorec, 2018). U slučaju izostanka učiteljeve pomoći učenici s teškoćama povlače se u sebe, ne žele učiti, pisati, čitati te se događa da zamrže školu i sve povezano s školom. Svaki učenik je jedinka za sebe. Svatko je u nečemu dobar. Osim što učenicima trebaju olakšati sam proces učenja, učitelji im moraju pomoći pronaći za što su oni dobri i potaknuti ih da razvijaju tu svoju sposobnost/i. Samo na taj način će se razviti učenik sa svim predispozicijama da sa svojim znanjem i sposobnostima pomogne društvu i zemlji na najbolji mogući način.

Za prepoznavanje samih teškoća u učenju nije potrebno da učitelji budu visoko intrinzično motivirani. Dovoljno je da barem malo slušaju na skupovima o tome kako pomoći tim učenicima. Iz tog razloga i svega ostalog navedenog odbija se hipoteza 3. da su visoko intrinzično motivirani učitelji za bavljenje učiteljskom profesijom vještiji u prepoznavanju specifičnih poremećaja u učenju.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi povezanost motivacije s osposobljenošću učitelja za rad s djecom sa teškoćama u učenju. Potvrđene su hipoteza 1. da je intrinzična motivacija učitelja za bavljenje učiteljskom profesijom visoka i hipoteza 2.b da će se učitelji s višom intrinzičnom motivacijom osjećat kompetentnijim za rad s učenicima sa teškoćama u učenju dok se odbijaju hipoteza 2.a da će učitelji s manje radnog iskustva biti više motivirani za bavljenje učiteljskom profesijom, hipoteza 2.c da su učitelji koji imaju adekvatnu podršku i dostupnost za rad s učenicima sa teškoćama u učenju vještiji u prepoznavanju specifičnih poremećaja te hipoteza 3. da su visoko intrinzično motivirani učitelji za bavljenje učiteljskom profesijom vještiji u prepoznavanju specifičnih poremećaja u učenju. Ono što najviše zabrinjava su odgovori koje su učitelji napisali na zadnjem pitanju anketnog upitnika a to su: Onako kako samo ja to znam, baš me briga, ah ne da mi se, za takve slučajeve postoje stručne osobe i sl. Svi bi se trebali zapitati zašto je nekolicina učitelja baš to napisala za odgovor i tko je tomu kriv. Je li kriva država? Je li kriv škola? Jesu li krivi roditelji? Jesu li u pitanju neke osobne stvari? Na to pitanje možda nećemo nikada dobiti jasan odgovor, ali nam takve stvari pokazuju da postoje nezadovoljni učitelji. Ako je učitelj nezadovoljan, on se manje trudi oko posla, a onda u tome svemu stradaju učenici. Ono što je očito jest da u obrazovanju treba doći do velikih promjena i to čim prije jer učitelji su ti koji uz roditelje i odgajatelje najvažniji čimbenici u razvoju djeteta. Zato su nam potrebni motivirani učitelji jer samo motivirani učitelji će pomoći učenicima s teškoćama u učenju da lakše savladaju nastavni sadržaj. Jedna od najvažnijih komponentni učitelja za rad s učenicima sa teškoćama u učenju jest nužnost osjećaja ljubavi prema svojoj profesiji i želja za razumijevanje djetetovih potreba, a to većina učitelja koju sam ispitala za potrebe ovog diplomskog rada ima.

9. LITERATURA

1. Allinder, R. M. (1994). *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants*. Teacher Education and Special Education. Dostupno na stranici: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088840649401700203>, preuzeto dana 28.09.2019.
2. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga
3. Anić, V. i sur (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber
4. Ashton, P.T., Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Dostupno na stranici: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1875808](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1875808), preuzeto dana: 27.08.2019.
5. Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Pauly, E., i Zelleman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Dostupno na stranici: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>, preuzeto dana: 26.08.2019.
6. Bahtijarević-Šiber, F. (1986). *Motivacija i raspodjela*. Zagreb: Informator
7. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden Marketing. Dostupno na stranici: <https://www.bib.irb.hr/236234>, preuzeto dana 10.08.2019.
8. Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Dostupno na stranici: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>, preuzeto dana: 25.08.2019.
9. Bielby, G., Sharp, C., Shuayb, M., Teeman, D., Keys, W. i Benefield, P. (2007). *Recruitment and retention on initial teacher training: A systematic review. Final Report*. London: Training and Development Agency for Schools. Dostupno na stranici: <http://diversityinleadership.co.uk/uploaded/files/TDA%20-%20recruitment%20and%20retention%20on%20initial%20teacher%20training.pdf>, preuzeto dana: 05.08.2019.

10. Borić, E. (2017). *Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika*. Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/199982>, preuzeto dana: 30.07.2019.
11. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/87847>, preuzeto dana: 05.08.2019.
12. Bosnar, K., Balent, B. (2009). *Uvod u psihologiju sporta*. Zagreb: Kineziološki fakultet
13. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
14. Burcar, Ž. (2001). *Smisleno vođenje promjena*. Zagreb: Osobna naklada
15. Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G., Brockemeier, L. L. (1991). *A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions and plans*. Dostupno na stranici:
16. Butterworth, B. (2003) *Dyscalculia Screener*. London: GL Assessment. Dostupno na stranici: http://sebastien.brunkreef.com/dyscalculie/Dyscalculia_Screener_Manual.pdf, preuzeto dana: 10.06.2019.
17. Coladarci, T. (1992). *Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching*. Journal of Experimental Education. Dostupno na stranici: <https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2010/03/Coladarci-1992.pdf>, preuzeto dana 30.08.2019.
18. Cooley, M. (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
19. Čudina-Obradović, M. (2000.) *Kad kraljevina piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja: priručnik za učitelje*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak
20. Čudina-Obradović, M. (2008). *Da sam ja učitelj-ica: motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
21. Davis, R. (2001) *Dar disleksije: zašto neki najpametniji ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea
22. Department for Educational Skills (2001) *Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia*. The National NumeracyStrategy. DfES

0512/2001. London: Department for
Education and Skills and Standards and Effectiveness Unit

Dostupno na stranici:

http://scotens.org/sen/resources/dyslexia_leaflet_maths.pdf, preuzeto dana:
01.06.2019.

23. Dinham, S., Scott, C. (2000). *Teacher's Work and the Growing Influence of Social Expectations and Pressures*

Dostupno na stranici:

https://pdfs.semanticscholar.org/41a6/61d670ce2ee338a6028edf7961db75cb87f1.pdf?_ga=2.176854693.1477506967.1565427240-327478395.1565427240, preuzeto dana: 31.07.2019.

24. Dukić, D. (2017). *Motivacija i demotivacija pri učenju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Dostupno na stranici:

<https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A1785/datastream/PDF/view>, preuzeto dana: 12.06.2019.

25. Fisher, G. (2008). *Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Veblecommerce

26. Galić-Jušić, I. (2009) Što je disleksija? U: *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (ur Pavlič-Cottiero, A.)

Dostupno na stranici: [http://hud.hr/wp-](http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf)

[content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf](http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf), preuzeto dana:
25.07.2019.

27. Gao, M., Liu, Q. (2013) *Personality Traits of Effective Teachers Represented in the Narrative of American and Chinese Preservice Teachers: A Cross-Cultural Comparison*. International Journal of Humanities and Social Science

Dostupno na stranici:

https://www.academia.edu/4857091/Personality_Traits_of_Effective_Teachers_Represented_in_the_Narratives_of_American_and_Chinese_Preservice_Teachers_A_Cross-Cultural_Comparison, preuzeto dana: 30.07.2019.

28. Gibson, S., Dembo, M. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*.

Journal of Educational Psychology. Dostupno na stranici:

<http://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=53911>, preuzeto
dana: 27.08.2019.

29. Glickman, C., Tamashiro, R. (1982). *A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development and problem solving*. Psychology in Schools. Dostupno na stranici: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524445](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1524445), preuzeto dana: 03.09.2019.
30. Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Juraja Dobrile u Puli. Dostupno na stranici: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A1661>, preuzeto dana 30.07.2019.
31. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
32. Guskey, T. R. (1988). *Teacher efficacy, self concept, and attitudes toward the implementation of instructional inovation*. Teaching and Teacher Education. Dostupno na stranici: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X8890025X>, preuzeto dana 30.08.2019.
33. Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990). *Socialization of student teachers*. American Educational Research Journal. Dostupno na stranici: https://www.researchgate.net/publication/254075052_Socialization_of_Student_Teachers, preuzeto dana: 16.08.2019.
34. Hrvatska udruga za disleksiju (2009). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na stranici: <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf>, preuzeto dana: 02.02.2019.
35. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa
36. Jakšić, J. (2003). *Motivacija*. Zagreb: Katehetski ured Zagrebačke nadbiskupije Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/113787>, preuzeto dana: 10.06.2019.
37. Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa

38. Jurčić, M. (2014). *Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije*. Pedagogijska istraživanja. Dostupno na stranici: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883, preuzeto dana: 05.09.2019.
39. Jurjević, M. (2014). *Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju*. Zagreb: Školski vjesnik
Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/136115>, preuzeto dana: 10.06.2019.
40. Kadum, V., Vidović, S., Vranković, K. (2007). *Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu*. Napredak – časopis za pedagojsku teoriju i praksu
41. Kanfer, R., Ackerman, P. (2004). *Aging, adult development and work motivation*. Dostupno na stranici: <https://pdfs.semanticscholar.org/4170/16e7fb9ee6e8b4e03c48cf55af3c0423e4a9.pdf>, preuzeto dana: 10.08.2019.
42. Kelić, M. (2015). *Ovladavanje čitanjem: priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
43. Krampač-Grljušić, A. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika
44. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama*. Izvorni znanstveni rad.
Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/130957>, preuzeto dana: 30.07.2019.
45. Lewis, I., Bagree, S. (2013). *Teacher for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Belgium: International Disability and Development Consortium
Dostupno na stranici: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf, preuzeto dana: 30.07.2019.
46. Luca Mrđen, J. (2006). *I ja mogu uspjeti!: djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba
47. Malogorski Jurjević, M. (2014). *Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju*.

- Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/136115>, preuzeto dana: 30.07.2019.
48. Marušić, I, Jugović, I. i Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme*
Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/74208>, preuzeto dana 10.08.2019.
49. Marušić, I., Pavin Ivanec, T., Vizek Vidović, V. (2010). Neki predikatori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. Izvorni znanstveni rad.
Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/56828>, preuzeto dana: 15.08.2019.
50. Melillo, R. (2016). *Isključena djeca: revolucionarni program koji pomaže dovesti mozak u ravnotežu kod djece s autizmom, disleksijom, ADHD-om i drugim neurološkim smetnjama*. Split: Harfa
51. Mertler, C.A. (2001). *Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium*
Dostupno na stranici: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461649.pdf>, preuzeto dana: 31.07.2019.
52. Muter, V. (2010). *Disleksija: vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen
53. Nikčević-Milaković, A., Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. Izvorni znanstveni članak. Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/193668>, preuzeto dana 01.09.2019.
54. Novak I. (2018). *Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Dostupno na stranici: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A2844>, preuzeto dana: 30.07.2019.
55. OECD (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems- Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD
56. Ofoegbu, F.I. (2004). *Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria*. *College Student Journal*
Dostupno na stranici: <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA115034778&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w>, preuzeto dana: 30.07.2019.

57. Radeka, I., Sorić, I. (2006). *Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika*. Napredak – časopis za pedagoški teoriju i praksu
Dostupno na stranici: <https://www.bib.irb.hr/249655>, preuzeto dana: 31.07.2019.
58. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
59. Reid, G. (2013). *Disleksija: potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Jastrebarsko: Naklada Slap
60. Resman, M. (2001). *Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje*. U: Silov M. (ur), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona, str. 51 – 80
61. Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
62. Richardson, P., Watt, H. (2008). *Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*.
Dostupno na stranici: http://users.monash.edu.au/~hwatt/articles/Watt&Richardson_article_JLI2008.pdf, preuzeto dana: 05.08.2019.
63. Šakić, I. (2015). *Odnos prema radu i zadovoljstvo poslom kod djelatnika odgojno-obrazovne ustanove*. Diplomski rad. Filozofski fakultet – odsjek za pedagogiju. Dostupno na stranici: https://bib.irb.hr/datoteka/765608.Ivana_aki_-_diplomski_rad.doc
preuzeto dana: 02.09.2019.
64. Tomplison, S. (1982). *A sociology of special education*. Boston: Routledge
65. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovni potrebama*. Zagreb: Educa
Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/177218>, preuzeto dana: 10.06.2019.
66. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy; capturing an elusive construct*. Dostupno na stranici: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>,
preuzeto dana: 05.09.2019.
67. Vidić, T. (2009). *Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi*. Napredak – časopis za pedagoški teoriju i praksu. Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/82813>, preuzeto dana: 12.08.2019.

68. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern
69. Vrkić Dimić, J. (2014). *Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće*. Dostupno na stranici: <https://hrcak.srce.hr/190113>, preuzeto dana: 05.09.2019.
70. Weinstein, C.S. (1988). *Preservice teachers' expectations about the first year of teaching*. Teaching and Teacher Education. Dostupno na stranici: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.6416&rep=rep1&type=pdf>, preuzeto dana: 13.08.2019.
71. Zagorec, A. (2018). *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Dostupno na stranici: <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A508/datastream/PDF/view>, preuzeto dana: 30.07.2019.

10. PRILOG

ANKETNI UPITNIK

Poštovani,
pred Vama se nalazi anketa kojom se želi ispitati kako procjenjujete vlastitu osposobljenost za rad s djecom s teškoćama te uvjete koje imate za rad s takvom djecom. Anketa je anonimna stoga Vas molimo da iskreno odgovorite na postavljena pitanja. Podatci će biti korišteni isključivo u svrhu istraživanja za izradu diplomskog rada.

1. **Spol:** M Ž

2. **Županija u kojoj radim je:**

- a) Varaždinska
- b) Međimurska
- c) Koprivničko-križevačka
- d) Zagrebačka
- e) Drugo: _____

3. **Moje radno iskustvo u nastavi je _____ godina (upišite)**

Molim Vas da odgovorite na dolje navedene tvrdnje koristeći skalu u kojoj brojevi imaju slijedeće značenje:

1= u potpunosti se **ne slažem**
2 = donekle se **ne slažem**
3 = niti se slažem, niti se ne slažem
4 = donekle se slažem
5 = u potpunosti se slažem

Svaka tvrdnja se odnosi na sve navedene kategorije. Zaokružite onaj broj koji najbolje opisuje vaše osjećaje prema svakoj kategoriji djece.

Uživam raditi s djecom.	1	2	3	4	5
Zvanje učiteljice je dobro zvanje.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice daje veliko zadovoljstvo u poslu.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice je zanimljiv i poticajan.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice pun je pozitivnih izazova.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice omogućuje pomaganje djeci.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice omogućuje pomaganje zemlji i narodu.	1	2	3	4	5
Posao učiteljice koristan je zemlji i društvu	1	2	3	4	5

9. Smatram da imam potrebno znanje o obrazovanju djece

s motoričkim teškoćama	1	2	3	4	5
s teškoćama u učenju	1	2	3	4	5
s poremećajima u ponašanju	1	2	3	4	5

10. Smatram da sam u stanju nadvladati probleme u učenju djece

s motoričkim teškoćama	1	2	3	4	5
s teškoćama u učenju	1	2	3	4	5
s poremećajima u ponašanju	1	2	3	4	5

11. Smatram da sam u stanju izaći na kraj s nepoželjnim ponašanjem djece

s motoričkim teškoćama	1	2	3	4	5
s teškoćama u učenju	1	2	3	4	5
s poremećajima u ponašanju	1	2	3	4	5

12. Smatram da su mi dostupna prikladna nastavna sredstva za podučavanje djece s teškoćama.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

13. Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, edukacijski rehabilitatori, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku, socijalni pedagozi i dr.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

14. Smatram da u školi imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

15. Spreman/na sam se dodatno usavršavati i učiti kako poučavati djecu s teškoćama.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

16. Molim Vas da pažljivo pročitate sljedeći tekst te iskreno odgovorite na pitanja vezana uz tekst:

Lara je devetogodišnja djevojčica koja pohađa 3. razred osnovne škole. Prosječnih je intelektualnih sposobnosti, a razredu doprinosi konstruktivnim raspravama i prijedlozima. Testovi znanja i ispitni rezultati ispod su očekivanih, unatoč redovitom radu i uloženom trudu. Lara teško i sporo piše, a često ne može pročitati i razumjeti vlastiti rukopis. Žali se na nedostatak vremena prilikom prepisivanja s ploče, a učiteljica u njezinim zadaćama pronalazi dosta pogrešaka. Iako je uspješna u usmenim zadacima, iznenađujuće je loša u zadacima koji uključuju brojeve i izračunavanje. Zbog svega se počela osjećati nesigurno i povlačiti iz interakcije s vršnjacima.

15.1. Zaokružite teškoću ili teškoće koje uočavate kod djevojčice Lare:

- a) Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADD/ADHD)
- b) Oštećenje vida
- c) Disgrafija
- d) Oštećenje sluha
- e) Motorički poremećaj i kronična bolest
- f) Diskalkulija
- g) Poremećaj glasovno-jezično-govorne komunikacije
- h) Autizam
- i) Intelektualne teškoće
- j) Aspergerov sindrom
- k) Disleksija
- l) Tjelesni invaliditet i kronične bolesti
- m) Opsesivno-kompulzivni poremećaj (OCD)
- n) Drugo: _____

15.2. Na koji način biste pomogli djevojčici Lari da lakše savlada nastavni sadržaj

ZAHVALJUJEMO NA SURADNJI !

11.BIBLIOGRAFIJA

Anja Glavina rođena je 26. listopada 1993. godine u Koprivnici gdje je provela svoje djetinjstvo. 2000. godine upisuje Osnovnu školu „Đuro Ester“ u Koprivnici. Nakon osnovne škole u istom gradu upisuje Gimnaziju „Fran Galović“, smjer opća gimnazija. 2014. godine seli se u Čakovec gdje se kao redovni student upisuje na integrirani prediplomski i diplomski studij na Učiteljskom fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek Čakovec, smjer razredna nastava, modul odgojne znanosti. Zajedno sa doc. dr. sc. Ivanom Nikolić i kolegom Ivanom Šukom piše znanstveni rad „*Povezanost tjelesnog fitnesa i tjelesne aktivnosti učenika 4. razreda*“ za Međunarodni znanstveni skup – 4. Međimurski filološki i pedagoški dani koji se je održao 26. travanja 2019. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek Čakovec. Od 2016. godine pa do 2019. godina predsjednica je humanitarne udruge „Učitelji za djecu“ u sklopu koje svake godine u prosincu s kolegom Ivanom Šukom organizira humanitarne božićne sajmove na kojima su se prikupljala sredstva za obitelji slabijeg socio-imovinskog statusa iz Čakovca i bliže okolice te za pedijatrijski odjel Županijske bolnice u Čakovcu. Posljednje tri godine studija aktivna je članica Studentskog zbora Učiteljskog Fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 2019. godine odlazi na šest mjeseci na Erasmus+ stručnu praksu u Oporto British School u Portugalu.

12. IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA

Izjavljujem da sam diplomski rad na temu „*Povezanost motivacije s osposobljenošću učitelja za rad s djecom s teškoćama u učenju*“ izradila samostalno uz potrebne konzultacije, savjete i uporabu navedene literature pod vodstvom mentorice doc. dr. sc. Tea Pahić. Vlastoručnim potpisom potvrđujem izjavu o samostalnoj izradi rada.

Anja Glavina
