

**UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Lora Kunkić

**KOMPETENTNOST UČITELJA RAZREDNE NASTAVE
ZA PRIMJENU I PRILAGODBU INKLUZIVNIH
STRATEGIJA POUČAVANJA**

Diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Sumentor rada:

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, rujan 2021.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Inkluzivno obrazovanje.....	2
2.1. Zakonski okviri inkluzivnog odgoja i obrazovanja.....	2
2.2. Odrednice inkluzivne kulture.....	5
2.3. Djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	7
2.3.1. Djeca s teškoćama	8
2.3.2. Darovita djeca.....	14
3. Univerzalni dizajn	17
3.1. Nastavne strategije učenja i poučavanja.....	19
3.2. Nastavne metode	24
3.3. Strategije podrške u nastavnom procesu za učenike s teškoćama	26
3.4. Strategije podrške u nastavnom procesu za darovite učenike	33
3.5. Prilagodba pristupa poučavanju u alternativnim pedagogijama (Montessori i Waldorf)	34
4. Kompetencije učitelja.....	36
5. Metodologija istraživanja.....	40
5.1. Cilj istraživanja	40
5.2. Problemi istraživanja	40
5.3. Hipoteze istraživanja	41
5.4. Uzorak	42
5.5. Postupak i instrument istraživanja	42
5.6. Rezultati istraživanja.....	43
5.7. Rasprava.....	55
6. Zaključak.....	59
Literatura	61

Sažetak

Uloga učitelja najvažnija je u odgojno-obrazovnom procesu koji prepoznaje učenikove posebne odgojno-obrazovne potrebe te se na iste trudi odgovoriti prilagođavajući nastavni proces za koji su mu potrebne određene kompetencije. Stoga je važno da se učitelj nakon inicijalnog obrazovanja i dalje stručno usavršava temeljima cjeloživotnog učenja koje uključuje daljnja formalna, neformalna i informalna obrazovanja. Svrha je rada ispitati samoprocjenu učitelja razredne nastave o vlastitim kompetencijama u vidu primjene i prilagodbe inkluzivnih strategija poučavanja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ciljevi rada koji su također utjecali na globalni zaključak, su ispitati zadovoljstvo učitelja razredne nastave o stečenim kompetencijama i znanjima o inkluzivnom odgoju i obrazovanju stečenog inicijalnim (fakultetskim) obrazovanjem te utvrditi nastavljaju li svoje daljnje profesionalno usavršavanje u svrhu cjeloživotnog obrazovanja sudjelujući u različitim informalnim, formalnim i neformalnim obrazovanjima. U obzir su se uzimale i godine radnog staža kojima se htjelo ustanoviti postoji li razlika u korištenju adekvatnih strategija i metoda poučavanja potrebnih za individualiziran pristup svakom učeniku.

U istraživanju je sudjelovalo 146 ispitanika rješavajući anketni upitnik u digitalnom obliku. Rezultati istraživanja pokazuju kako se učitelji samoprocjenjuju djelomično kompetentnima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te iskazuju svoje nezadovoljstvo o stečenim znanjima i kompetencijama za obrazovnu inkluziju tijekom inicijalnog obrazovanja.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, strategije poučavanja, strategije podrške, kompetencije učitelja

Summary

The role of the teacher is very important in educational process who can see student's special educational needs and teacher tries to fulfill them, adapting schooling process for which he/she needs appropriate competence. It is important that after basic education teacher is working on specialization based on whole-life education which includes further formal, informal and informational educations. Purpose of this thesis is to examine self-evaluation of school teachers about their competence in terms of changed and adapted inclusive teaching strategies for working with students who has special educational needs. Goals of this thesis (which had impact on whole conclusion) are to question contentment of school teachers about their gained competence and knowledge about inclusive education acquired by initial (college) education and establish wherever are they working on specialization in purpose of whole-life education participating in different kind of informal, formal and informational educations. Into consideration are taken years of internship and therefore establish are there any differences in using appropriate teaching strategies and methods required for individual approach to every student.

In study participated 146 examinees answering in digital form of poll. The results of study show that teachers see themselves as partially competent for working with special-need students and they are complaining about their gained knowledge and competence about educational inclusion during initial education.

Key words: inclusive education, strategies of teaching, support strategies, teachers' competition

1. Uvod

Biti učitelj u današnje je vrijeme istovremeno izazovno, poradi niza prepreka na koje nailazi, i prekrasno jer učitelji današnjice imaju velike mogućnosti dodatnog stručnog usavršavanja u različitim područjima koja ih zanimaju. Važna društvena i pedagoška tema 21. stoljeća su inkluzivni odgoj i obrazovanje kojima je cilj uklanjanje barijera za sudjelovanje u nastavnom procesu te njegovanje pozitivnog odnosa prema različitostima učenika ističući različite mogućnosti, a ne nedostatke (Kudek Mirošević, i sur. 2020). Kako bi se stvorilo pozitivno inkluzivno ozračje unutar razreda važni su stavovi i uvjerenja učitelja, ali i razvoj inkluzivne kulture škole koja se temelji na osnovnim ljudskim vrijednostima poput tolerancije, prihvaćanja, pravednosti, poštivanja i solidarnosti.

Također, učitelj svoja osobna i profesionalna uvjerenja gradi na temelju iskustva koja ga trebaju poticati na daljnji razvoj jer „Mijenjajući svoju praksu, kontinuirano mijenjamo i samoga sebe, a to je istinski cjeloživotno učenje.“ (Kudek Mirošević i sur. 2020, str. 550) koje je bit učiteljskog poziva, stalan rad na sebi u svrhu izgradnje sebe, ali i suvremenog učenika (Brust Nemet, Sili, 2016). Važno je daljnje učiteljevo obrazovanje koje ne smije stati samo na inicijalnom obrazovanju, nego se nastoji dalje educirati za inkluzivan rad s učenicima s posebnim-odgojno obrazovnim potrebama koji zahtijeva odgovarajuće kompetencije koje ga čine sposobnim prilagoditi nastavni proces usmjeren k punom razvoju učenikovih vještina i sposobnosti. Jer kompetentan je onaj učitelj koji vlastitim profesionalnim usavršavanjem kroz kontinuirani rad u procesu cjeloživotnog učenja čini razliku u odgojno-obrazovnom sustavu (Brust Nemet, Sili, 2016).

S obzirom na to da je u Republici Hrvatskoj broj provedenih istraživanja koja se bave problematikom unutar obrazovne inkluzije mali i čiji pojedini rezultati tvrde kako se učitelji razredne nastave ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, u drugom dijelu rada provedeno je istraživanje kojim se htjela ispitati samoprocjena učitelja razredne nastave o vlastitim kompetencijama u vidu primjene i prilagodbe inkluzivnih strategija poučavanja u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, uzimajući u obzir njihove godine radnoga staža.

2. Inkluzivno obrazovanje

Pogled na različitost dolazi izvana, iz društva, kulture, politike, ona ne leži u pojedincu (Kearney prema Vican, 2013). Stavovi prema nekome ili nečemu ne mogu biti urođeni, već se uče. Tako i stavovi prema djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama dolaze iz naših vlastitih uvjerenja, saznanja i iskustava. Trebali bi polaziti od toga da čovjek mijenja sebe i svoj pogled na drugu osobu, a ne da pokušava promijeniti nju samu. Ovo stavovi i koji su mi previše „udaljeni“ pa mi čudno zvuči.

Inkluzivno obrazovanje koncept je koji je usmjeren prema obrazovnim zahtjevima i potrebama ljudi, osobito onih koji imaju posebne obrazovne potrebe te se na taj način potiče društvena jednakost i prihvatljivost koje nalaže sama društvena inkluzija (Karamatić Brčić, 2011). Važno je naglasiti da termin posebne obrazovne potrebe uključuje skupine djece s teškoćama i skupine nadarene djece (UNESCO, 1994).

Karamatić Brčić (2011, str. 39) definira šire i uže značenje inkluzivnog obrazovanja:

„Šire značenje obrazovne inkluzije odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. Uže značenje obrazovne inkluzije predstavlja zahtjev koji naglašava da svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima.“

Kada inkluzija postane dio obrazovanja i krene oblikovati odnos učitelja i učenika, tada oblikuje jedan od najhumanijih odnosa koji proizlazi iz pogleda na samo ljudsko biće u kojemu je u središtu dijete i njegovo bivstvo, te pogleda na obrazovanje proces kojemu najveća svrha pripremati osobu za život (Howes i sur., prema Vican, 2013). Stoga je u odgojno-obrazovnim ustanovama važno uvažiti učenikove odgojno-obrazovne, odnosno individualne potrebe na način da se odgojitelj, to jest učitelj usmjeri prema osmišljavanju prilagođenih metoda i oblika rada učenja i poučavanja u skladu zakonskih okvira inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

2.1. Zakonski okviri inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Inkluzivni odgoj i obrazovanje rezultati su davno utemeljenih osnovnih ljudskih i dječjih prava i sloboda. Generalna skupština Ujedinjenih naroda 1948. godine je *Poveljom o ljudskim pravima* u čl. 26 jasno naglasila da obrazovanje mora biti besplatno i dostupno svima te usmjereno prema razvijanju svijesti o toleranciji i poštivanju temeljnih ljudskih

prava i sloboda na koje svatko ima pravo bez obzira na nacionalnost, rasu ili vjersko opredjeljenje (*Opća deklaracija o ljudskim pravima* NN 12/2009).

Kako bi najmlađem naraštaju omogućili njegova temeljna ljudska prava i zaštitu, UN su 1959. godine usvojili *Deklaraciju o pravima djeteta*. Trideset godina poslije, odnosno 1989. godine je usvojena *Konvencija UN-a o pravima djeteta* koja dijete gleda kao subjekt s pravima, a ne samo kao osobu kojoj je potrebna zaštita. S obzirom na to da dijete nije psihički i fizički razvijeno, potrebna mu je posebna zaštita prvenstveno odraslih koji ga okružuju, ali isto tako i društva, odnosno države o čijim planovima podrške i zaštite ovise mnogi čimbenici koji kroje budućnost samoga djeteta (UNICEF, 2017).

Za ranjive skupine djece Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989.) u članku 23. jasno nalaže sljedeće:

1. „Države stranke priznaju da dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici.

2. Države stranke priznaju djetetu s teškoćama u razvoju pravo na posebnu skrb te će, ovisno o raspoloživim sredstvima, poticati i osiguravati svakom takvom djetetu kao i onima koji su odgovorni za njegovu skrb, pružanje pomoći koju zatraže i koja je primjerena stanju djeteta i uvjetima u kojima žive njegovi roditelji ili drugi koji skrbe za njega.“

Temeljem međunarodnog dokumenta *Opća deklaracija o ljudskim pravima* istaknuto je pravo svakog čovjeka na mogućnost pohađanja obrazovnih ustanova i pravo na sudjelovanje u obrazovnim procesima koje mu treba biti pruženo s obzirom na njegove mogućnosti, što je *Konvencija UN-a o pravima djeteta* dodatno potvrdila, afirmirajući na inkluzivni odgoj i obrazovanje kao temeljno pravo svakoga čovjeka.

Velik korak u odgojno-obrazovnom sustavu pridonijela je *Konferencija u Salamanci* 1994. godine koja u drugom članku naglašava da je za inkluzivno društvo potrebno najprije inkluzivni odgoj i obrazovanje, odnosno da su potrebne redovne škole koje potiču samu ekonomičnost u obrazovanju te utječu na umanjivanje diskriminirajućih i afirmiranje inkluzivnijih stavova u samom društvu i politici. Inkluzivne bi škole prema trećem članku iste Konferencije trebale „prihvatiti svu djecu bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, emocionalno stanje, bez obzira na njihov društveni status, jezik kojim govore i ostale osobine., (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2017). Također, ističe se važnost pružanja mogućnosti obrazovanja gluhe djece i priznavanja njihova nacionalnog znakovnog jezika.

Ovim se međunarodnim dokumentima u razdoblju od 1980. do 1990. godine u zapadnim zemljama razvio pokret „mainstreaming“, odnosno začetak inkluzivnog pokreta u kojem su djeca s blažim oblicima teškoća upisana u redovite škole te im je na taj način pružena mogućnost obrazovanja. Pojam inkluzije devedesetih se godina 20. stoljeća počeo intenzivno širiti u društvu s pomoću različitih literatura koje su dovodile do nastanka ideja rekonstruiranja redovitog i posebnog obrazovanja, odnosno implementiranja specijalne pedagogije u didaktike i metodike odgoja i obrazovanja kroz suradničku praksu (Igrić, 2015).

Kako bi se dodatno naglasilo pravo na obrazovanje bez diskriminacije za djecu s teškoćama, države koje su ratificirale dokument iz 2006. godine, *Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom*, obavezale su se prema 24. članku u drugoj stavci da će osigurati:

- a) „ da osobe s invaliditetom ne budu isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svojeg invaliditeta, te da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju,
- b) da osobe s invaliditetom mogu imati pristup uključujućem, kvalitetnom i besplatnom osnovnom obrazovanju i srednjem obrazovanju, na ravnopravnoj osnovi s drugima, u zajednicama u kojima žive,
- c) razumnu prilagodbu individualnim potrebama,
- d) da osobe s invaliditetom dobiju potrebnu pomoć, unutar općeg obrazovnog sustava, kako bi se olakšalo njihovo djelotvorno obrazovanje,
- e) pružanje djelotvornih individualiziranih mjera potpore u okruženjima koja najviše pridonose akademskom i socijalnom razvoju, u skladu s ciljem potpunog uključivanja.“ (str. 27, 28).

Prve obrazovne ustanove koje su bile okrenute specijalnom obrazovanju osnovane su krajem osamdesetih godina 19. stoljeća u Republici Hrvatskoj. Prvu školu za gluhe osobe osnovao je 1885. godine u Zagrebu, učitelj Adalbert Lampe koji je i sam bio gluh. Nedugo zatim osnovana je i obrazovna ustanova za slijepe osobe, čiji je začetnik učitelja Vinko Bek koji je literaturu specijalne pedagogije preveo na Brailleovo pismo. Odgoj i obrazovanje za djecu s teškoćama u razvoju razvija se tridesetih i četrdesetih godina 20. stoljeća osnivanjem prvih škola te Centra za odgoj i obrazovanje. Dvadesetak godina poslije otvorili su se prvi specijalni centri za vrtićku dob te posebni odjeli u sklopu specijalnih škola (Igrić, 2015).

Hrvatski sabor 1980. godine donosi *Zakon o odgoju i obrazovanju* s pomoću kojeg su djeca s teškoćama mogla upisati redovne škole. Ratificirajući međunarodne dokumente *Konvenciju UN-a o pravima djeteta* i *Konvenciju UN-a o pravima osoba s invaliditetom* započela je reforma odgoja i obrazovanja koja kroz prvotni pokret integracije uključuje

učenike s teškoćama u redovnu nastavu u kojoj je učenik onaj koji se mora prilagoditi procesu nastave te mu se prema njegovim sposobnostima određuje mjesto u školi. Nažalost, velik broj djece nije uspjelo dobiti svoje mjesto u redovnom obrazovnom sustavu, već segregacijsko mjesto u specijalnim školama misleći da će dobiti adekvatniju skrb. Vrsta teškoće uzimala se kao osnovno mjerilo za smještanje djeteta u najadekvatniju odgojno-obrazovnu ustanovu (Igrić, 2015).

2008. godine Republika Hrvatska donijela je dva dokumenta, *Zakon o odgoju i obrazovanju za osnovne i srednje škole* i *Pedagoški standardi za osnovne škole* koji donose propise o pravu obrazovanja djece s teškoćama u specijalnim školama ili obrazovanju u posebnim programima, odnosno razredima u redovitim školama, no igdje se ne opisuje način na koji se utvrđuje koji učenici ne mogu pohađati redovite razrede (Igrić, 2015).

Shvaćajući da se pristup odgoju i obrazovanju mora prilagoditi djeci, odnosno učenicima s teškoćama u razvoju, a ne obratno, Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je pravni dokument *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Dokument donosi da se kroz cjeloživotno učenje može osnažiti kvaliteta obrazovanja kao važan čimbenik za rast i razvoj u životu svake individue koja utječe na razvoj društva. Punina pojedinca, odnosno njegova osobnost može doći do izražaja usmjeravanjem odgojno-obrazovnog sustav prema unaprjeđenju sljedećih čimbenika: kvaliteti kulture društva, inkluzivne kulture u školama, pravu na jednake mogućnosti, osmišljavanju kreativnih i inovativnih pristupa odgoju i obrazovanju, odgovornosti i autonomiji odgojno-obrazovnih ustanova, odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika. Osnaživanje ovih čimbenika dovodi do djetetova punog izražaja i ostvarivanja njegovih najboljih rezultata koje će biti spremno moći i samo vrednovati. Ono najvažnije što će uistinu unaprijediti inkluzivnost u odgoju i obrazovanju te svakom drugom sustavu koji je namijenjen djetetu i njegovoj najužoj okolini je dobrobit djeteta koja bi trebala biti ključno polazište bilo kojeg međunarodnog dokumenta i pedagoških praksi (Bouillet, 2019).

2.2. *Odrednice inkluzivne kulture*

Temelj obrazovne inkluzije počiva na pravu na ljudsko dostojanstvo koje bi trebalo osigurati osobi osjećaj pripadnosti, jednakosti i pravednosti, na čemu se temelji i inkluzivna kultura škole koja se može opisati kao proces humanizacije različitosti koje dolaze zajedno s učenicima i drugim djelatnicima škole. Osjećaj za inkluziju stvara se kroz međusobnu podršku i razumijevanje kako bi se malim koracima prevladale prepreke, odnosno barijere za

sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu pomoću različitih metoda i načina rada koji potiču na pristupanje nastavi te pomoću suučbenika koji međusobnim snagama grade postignuća. Ciljevi inkluzivne kulture jesu da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa uživaju bivati u odgojno-obrazovnoj ustanovi te da se empatijom i suosjećanjem razvija osjećaj brige o drugome, razvija razumijevanje o samim mogućnostima osobe što ona (ne)može, ali istovremeno da se razvija osjećaj prepoznavanja potreba kod drugih osoba te djelovanja na iste (Vican, 2013).

Najvažniju ulogu u odgojno-obrazovnom sustavu, odnosno uspješnosti reformi obrazovanja, kvaliteti samog procesa nastave, kvaliteti međusobnih odnosa u razredu imaju učitelji i nastavnici koji provode inkluziju u razredu na način da različitosti ističu kao poticaj, a ne prepreku u učenju i poučavanju (Karamatić Brčić, 2012). Inkluzija sama po sebi zahtijeva kontrakturni pristup djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji je usmjeren na promjenu okoline, odnosno postojeće kulture i odgojno-obrazovnog sustava te umanjuje potrebu mijenjanja samog djeteta, odnosno prilagođavanja djeteta okolini, postojećoj kulturi i odgojno-obrazovnom sustavu. Pristup koji je usmjeren mijenjanju djeteta i njegovu prilagođavanju okolini, odnosno kulturi, naziva se prokulturni pristup koji je nažalost u današnjici i dalje zastupljen u mnogim segmentima društva. U ustanovama u kojima prevladava prokulturni pristup narušeni su odnosi među djelatnicima, što stvara inertne toksičke zajednice koje same po sebi nisu inicijativne, nego su pasivne te se često opiru promjenama i svu energiju usmjeravaju k traženju krivca za nastale probleme (Bouillet, 2019). Knowles i Lander (2011) prema Vican (2013) naglašavaju kako bez iskrenog, poštenog i konstruktivnog odnosa među djelatnicima odgojno-obrazovne ustanove, među djelatnicima i djecom, djelatnicima i roditeljima, roditeljima i djecom, nema inkluzivne kulture. Dobri međuljudski odnosi i uzajamna potpora među djelatnicima temelji su za stvaranje dinamične toničke odgojno-obrazovne ustanove koja međusobnim snagama sudjeluju u razvojnim procesima odgoja i obrazovanja. Okruženje koje uključuje administrativno osoblje, odgojno-obrazovne djelatnike, djecu, roditelje i lokalnu zajednicu usmjereno je razvoju punog potencijala djeteta i njihove zajedničke okoline (Bouillet, 2019).

Livazović i sur. (2015) ističu kako inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova zahtijeva promjene već postojećih navika, stavova i prakse koje trebaju započeti od najviših savjetodavnih tijela unutar odgoja i obrazovanja. Njihov bi cilj trebao biti više usmjeren prema kulturi učenja, nego kulturi vrednovanja i ocjenjivanja nastavnih predmeta (Vican, 2013), uz poticanje usavršavanja i razvoja učitelja te usklađivanje razrednih postupaka (Livazović i sur.,

2015), što vodi do postavljanja zajedničkih inkluzivnih sustava vrijednosti koji jačaju društveno- političke orijentacije (Ivančić, Stančić, 2013).

Booth i Ainscow (2002) opisuju prema Ivančić i Stančić (2013) kako se indikatori kvalitete inkluzivne škole mjere prema *Indeksu inkluzivnosti* uz kojega se vežu pojmovi: „inkluzija, prepreke za učenje i sudjelovanje, resursi za potporu učenju i sudjelovanju, potpora različitostima“ (148. str.). Booth i Ainscow (2002) prema Bouillet (2019, str. 52) *Indeks inkluzivnosti* promatraju u trima dimenzijama:

- a) „*stvaranje inkluzivne kulture* (uključuje izgradnju zajednice i uspostavu inkluzivnih vrijednosti)
- b) *kreiranje inkluzivne politike* (uključuje razvoj odgojno-obrazovne ustanove za sve i organizirane potpore različitostima)
- c) *promicanje inkluzivne prakse* (uključuje organizaciju odgojno-obrazovnog procesa te mobilizaciju resursa) “.

Kada poticajna okolina među odgojno-obrazovnim djelatnicima i učenicima svjesno promiče inkluzivne vrijednosti, one mogu imati velik utjecaj na politiku školske ustanove koja može postati usmjerena prema različitim prilagođenim načinima učenja i poučavanja te svjesnosti i mogućnosti dobavljanja i korištenja različitih resursa koji će pridonijeti usavršavanju djelatnika ustanove, pa samim time i rastu i razvoju djece.

2.3. *Djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*

Međunarodna organizacija UNESCO u članku 3. (1994) pod terminom *posebne obrazovne potrebe* „podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu sa ulice i djecu koja rade. Djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugi područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“. Unatoč tomu je MZOS prema *Nastavnom planu i program za osnovnu školu* (2006) pod terminom učenici s posebnim potrebama uvrstilo samo učenike s teškoćama u razvoju, što se prema čl. 65 *Zakona o odgoju i obrazovanju za osnovne i srednje škole* (2008) mijenja, te je definirano da učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pripadaju skupine darovitih učenika i skupine učenika s teškoćama (učenici s teškoćama u razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomski, kulturnim i jezičnim činiteljima).

Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama zahtijeva okruženje koje mora biti prilagođeno njegovim potrebama, odnosno interesima i individualnim snagama s obzirom na svoju teškoću ili darovitost. Važno je znati prepoznati potrebu učenika te na prikladan način odgovoriti na nju u svrhu razvoja njegova punog potencijala.

2.3.1. *Djeca s teškoćama*

Dijete može razviti puni potencijal određenih bioloških predispozicija koje nosi u sebi ako ima priliku živjeti u sigurnim uvjetima koji će mu osigurati potporu socijalnog okruženja. Kod razvoja djece s teškoćama u nedostatku nekih njihovih dispozicija i sposobnosti usmjerit će se na kompenzaciju razvijanja drugih dispozicija (Ivančić i Stančić, 2002, prema Bouillet, 2019). Hollenweger (2014) prema Bouillet (2019, str. 130) opisuje pojam teškoća kao „krovni pojam koji uključuje oštećenja, ograničenja aktivnosti i sudjelovanja neke osobe u određenom društvenom kontekstu (...) u njezinu sudjelovanju u različitim životnim situacijama i obilježja okoline u kojoj osoba živi, raste i razvija se“.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja objavljuje *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (2021) koje donose devet skupina prema kojima se mogu svrstati djeca s teškoćama ovisno o njihovim razvojnim osobitostima:

1) *Oštećenja vida: sljepoća i slabovidnost.*

Prema Međunarodnim klasifikacijama bolesti (2012, MKB-10), Bouillet (2019) navodi kako se vidne funkcije mogu oštetiti na četiri razine: normalan vid, umjereno oštećenje vida, teško oštećenje vida i sljepoća. Sljepoćom se smatra kada osobi na boljem oku uz najbolju moguću korekciju oština vida iznosi manje od 10% ili s korekcijom vida do 25%, ako je vidno polje suženo na 20 stupnjeva i manje. Slabovidna osoba na boljem oku s korekcijom ima ostatak vida manji od 40%. Oštećenje vida oslabljuje mogućnost simultane percepcije, odnosno prikupljanje informacija vizualnim putem te su zbog toga okrenuti više sukcesivnoj percepciji koja se oslanja na višeosjetilno pamćenje (Bouillet, 2019). Djeca s oštećenim vidom opipom, odnosno taktilnim opažanjem najviše upoznaju svoju okolinu te im ono ako je dobro razvijeno ubrzava učenje i čitanje brajice (Milković i Šupe, 2013 prema Bouillet, 2019).

2) *Oštećenja sluha: gluhoća i naglušost.*

Oštećenje sluha zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu može izazvati

nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja. Gluhoćom se smatra oštećenje sluha gubitka iznad 91 ili 95 dB čime se ni uz pomoć slušnih pomagala ne mogu percipirati slušni podražaji. Naglušost obilježava oštećenje sluha od 20 ili 25 do 90 dB. S obzirom na to da se kod oštećenja sluha smanjuje razina jezične kompetencije, dolazi do složenih komunikacijskih potreba kod kojih raste uloga vidne percepcije u komunikaciji s drugima te čitanje s usana postaje najveća olakšica kod razumijevanja. Važno je naglasiti da (na)gluhe osobe imaju status kulturne manjine koja komunicira znakovnim jezikom (Bouillet, 2019).

3) Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Američka psihijatrijska udruga (2014) ističe prema Bouillet (2019) da se kod oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije radi o teškoćama u jeziku (oblik, funkcija, korištenje konvencionalnih sustava simbola), komunikaciji (verbalno i neverbalno ponašanje) i govoru (produkcija glasova). Radi se o razvojnim poremećajima u središnjem i perifernom neuromuskulturnom sustavu zbog kojeg je govorna komunikacija otežana ili nemoguća (Bouillet, 2010) te mogu dovesti do specifičnih teškoća u učenju poput disleksije (usvajanje vještine čitanja), disgrafije (usvajanje pismenog izražavanja), diskalkulije (usvajanje i razumijevanje matematike) iznose *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (2021).

Kologranić Belić i sur. (2015) prema Bouillet (2019) ističu kako jezične teškoće obuhvaćaju zakašnjeli razvoj govora te posebne jezične teškoće koje uključuju razumijevanje i proizvodnju jezičnih sastavnica te mogu biti receptivne (ispodprosječna razina razumijevanja jezika) i ekspresivne (ispodprosječna sposobnost proizvodnje jezičnih sastavnica). Bouillet (2019) navodi podjelu teškoća kod poremećaja govora:

- *artikulacijski poremećaji* (poremećaji izgovora glasova poput sigmatizma, rotacizma, lambdacizma)
- *poremećaji tečnosti govora* (mucanje i brzopletost)
- *dječja govorna apraksija* (nemogućnost stvaranja urednih govorno-motoričkih pokreta koji su potrebni za produkciju govora koje nisu uzrokovane motoričkim ili organskim oštećenjima)

Kada je riječ o poremećaju u komunikaciji ista autorica navodi sljedeće teškoće:

- *socijalni/pragmatički poremećaj* (teškoće u korištenju verbalne i neverbalne komunikacije u svrhu socijalizacije koje oslabljuju razumijevanje i korištenje komunikacijskih obrazaca te izazivaju teškoće i kod čitanja i pisanja)

- *nespecificirani komunikacijski poremećaj* (uz obilježja socijalnog/pragmatičkog poremećaja sadrži i obilježja iz spektra autizma) (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2021)
- *selektivni mutizam* (kada u određenim socijalnim situacijama učenik nije u mogućnosti govoriti)

4) *Razvojne teškoće učenja*

Razvojne teškoće učenja mogu nastati zbog genetskih i neurobioloških čimbenika, ali isto tako i zbog nekih ozljeda koje utječu na funkciju mozga čiji su dijelovi povezani s procesima učenja, odnosno povezani su s opažanjem, razmišljanjem, pamćenjem ili učenjem (*Smjernice za rad s učenicima s teškoćama* (2021)). One se mogu očitovati kod prosječno i iznadprosječno inteligentnog djeteta koje treba potporu pri organiziranju, razvoju fine motorike, usvajanju obrazovnih sadržaja te socijalizaciji (Žakelj i Valenčić Zuljan, 2014 prema Bouillet, 2019). Kod djece s razvojnim teškoćama učenja najčešće nisu metakognitivne vještine razvijene te stoga svoje znanje, odnosno učenje procjenjuju na temelju toga koliko su vremena proveli učeći. Razvojne teškoće učenja mogu se pojaviti i s drugim poremećajima „uključujući ADHD poremećaj, poremećaj u ponašanju, anksiozni i depresivni poremećaj, senzoričke poremećaje ili druga zdravstvena stanja“ (*Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*, 2021, str. 44), te traju cijeli život, a način na koji se pojavljuju razlikuje se kroz životno razdoblje. Važno je prepoznati i pravilno reagirati na teškoće još u razdobljima rane intervencije prateći na koji način dijete obavlja neke aktivnosti poput bojanja, odijevanja, brojenja i učenja brojeva, uporabe školskog pribora i slično (Luca Mrđen i Kralj, 2006 prema Bouillet, 2019).

5) *Motorički poremećaji i kronične bolesti*

Motorički poremećaji obuhvaćaju oštećenja lokomotornog sustava koji dovodi do problema u fiziologiji i funkcioniranju fine i grube motorike te na taj način dovode do smanjenja ili samog gubitka sposobnosti djeteta u izvršavanju nekih aktivnosti svakodnevnog života (*Smjernice*, 2021). Uz oštećenja samog sustava za pokretanje, dolazi i do oštećenja središnjeg živčanog sustava te središnjeg perifernog živčanog sustava koja nastaju kao posljedica kroničnih bolesti (Velki i Romstein, 2015 prema Bouillet, 2019). Prema *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2021) motorički poremećaji dijele se prema svojoj težini na lakše, umjerene i teže, ovisno u kojim dijelovima se dogodilo oštećenje poput teškoća kod motoričkog kretanja i fine

motoričke koordinacije, razvojne dispraksije (motoričko planiranje i izvedba pokreta), teškoća kod senzornih vještina i osjetljivosti, kod intelektualnog razvoja (kognitivne funkcije mogu biti uredne, ali neke mogu kasniti poput verbalne i neverbalne inteligencije), društvenog i emocionalnog razvoja te jezičnih vještina (kašnjenje govora, jezični poremećaji, poremećaju gutanja i hranjenja). Česta su popratna pojava motoričkih poremećaja kronične bolesti koje obuhvaćaju sva oštećenja trajnijeg karaktera, te zbog svoje promjenjive težine mogu uzrokovati i potrebe za rehabilitacijom i hospitalizacijom. Bouillet (2019) navodi kako se kronične bolesti „kreću na kontinuumu od nefatalnih (npr. osteoartritis) preko ozbiljnih i moguće fatalnih (npr. bolesti srca) do vrlo ozbiljnih i fatalnih bolesti koje znatno skraćuju životni vijek oboljelih osoba (npr. karcinom).“ (str. 178). Također, ista autorica nabroja najčešće kronične bolesti kod djece, poput šećerne bolesti, astme, epilepsije, celijakije te razne alergije. Sve bolesti izravno utječu na kvalitetu života i samo psihosocijalno funkcioniranje oboljele osobe i njene obitelji koja mora biti spremna prihvatiti simptome teškoće i bolesti te otvorenim i razumljivim razgovorom o cijeloj situaciji biti puna podrška jedni drugima.

6) *Intelektualne teškoće*

Gardner (2004) prema Bouillet (2019) navodi kako se intelektualne teškoće odnose na smanjenje intelektualnih sposobnosti u područjima lingvističke, umjetničke, logičko-matematičke, prostorne (spacijalne), tjelesno-kinestetičke, interpersonalne (emocionalne), naturalističke i spiritualističke inteligencije, kao posljedica nedovoljno razvijenog središnjeg živčanog sustava koja se očituje u spoznajnim sposobnostima, u razvoju govora, motorike, percepcije i odstupanja u socijalnom životu. Svjetska zdravstvena organizacija (2012) prema Bouillet (2019) dijeli intelektualne teškoće na četiri razine te se uz njih pridodaje i peta razina koju su Velki i Romstein (2015) prema Bouillet (2019) na temelju mnogih literatura naveli:

- *lake (blage) intelektualna teškoća* (IQ između 50 i 69 koji odgovara mentalnoj dobi od 9 do 12 godina te obuhvaća teškoće pri učenju koje ne omogućuju sposobnost obavljanja svakodnevnih aktivnosti i ostvarivanja socijalnog života kod odraslih)
- *umjerene intelektualne teškoće* (IQ između 35 i 49 koji odgovara mentalnoj dobi od 6 do 9 godina te je moguća nezavisnost osoba pri komuniciranju i učenju brige o sebi, ali je potreban oblik potpore u svakodnevnom životu)

- *teške (teže) intelektualne teškoće* (IQ između 20 i 34 koji odgovara mentalnoj dobi od 3 do 6 godina, te im je potrebna stalna pomoć i podrška okoline)
- *duboke (teške) intelektualne teškoće* (IQ ispod 20 koji odgovara mentalnoj dobi ispod 3 godine te im je potrebna cjelodnevna skrb zbog ozbiljnih ograničenja u komunikaciji i pokretljivosti)
- *granična inteligencija* (IQ između 70 i 79 koje uz potporu u svakodnevnim aktivnostima mogu uspješno savladati odgojno-obrazovne sadržaje te završiti srednju školu prema prilagođenom programu i samostalno živjeti)

7) *Deficit pažnje ili hiperaktivni poremećaj (ADHD)*

Deficit/ poremećaj pažnje (AD) zajedno s hiperaktivnosti (ADHD) očituje se u nižim godinama života (od 3 godine na više) zbog neurološki uvjetovanog poremećaja samokontrole koji narušava funkcioniranje u svakodnevnom životu jer dijete ne može održati pažnju zna ono što radi, uz što najčešće dolazi impulzivnost i hiperaktivnost kao posljedice emocionalne nestabilnosti (Bouillet, 2019). Važno je napomenuti kako kod djece s ADHD-om problem u ponašanju najčešće nastaje u određenoj situaciji „kada moraju inhibirati određena ponašanja kako bi zadovoljili zahtjevima situacije“ koja se od njih očekuju. (*Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*, 2021, str. 49).

Prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (2021) poremećaj pažnje se javlja u tri oblika koje Svjetovna zdravstvena organizacija (2014) prema Bouillet (2019) opisuje na sljedeći način:

- *Deficit pažnje kao klinička slika s predominantnom nepažnjom* (očituje se u svakodnevnim aktivnostima u kojima djeca ne posvećuju pažnju detaljima, imaju problema s organizacijom, ne prate i ne izvršavaju upute, izbjegavaju aktivnosti koje zahtijevaju mentalni napor, ostavlja dojam nezainteresiranosti pri razgovoru, gubi stvari i zaboravlja)
- *Deficit pažnje kao klinička slika s predominantnom hiperaktivnošću/ impulzivnošću* (očituje se u manifestiranom ponašanju lupkanja, meškoljenja i slično, ne može se igrati tiho, nemirno je i ima stalnu potrebu za kretanjem, ubacuje se u razgovor bez promišljanja o izrečenom)
- *Deficit pažnje kao kombinirana klinička slika* (očituje se u kombinaciji nepažnje, hiperaktivnosti, odnosno impulzivnosti)

8) *Poremećaji u ponašanju (i oštećenja mentalnog zdravlja)*

Problemi u ponašanju najčešće nastaju zbog nepovoljnih životnih okolnosti koje ometaju urednu funkcionalnost života te se na njih vežu različiti činitelji rizika koji dovode do nepoželjnog ponašanja. Kumulacija različitih činitelja rizika dovodi do socijalizacijskih teškoća koje nastaju kao posljedica mogućih teškoća u razvoju, problema u ponašanju te emocionalnih problema koji se uvijek nadovezuju (Bouillet, 2019). Problemi u ponašanju mogu se očitovati od jednostavnijih koji su manje opasni i rizični po intenzitetu za sebe ili druge, do definiranih (sankcioniranih) propisima, težih problema po intenzitetu za sebe ili druge, u kojima se pojavljuje čak i potreba za intervencijom ili specijaliziranom institucijom (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2021). Problemi u ponašanju i emocionalni problemi zbog svoje širine oblika ponašanja u literaturama se najčešće klasificiraju kao internalizirani i eksternalizirani problemi. Macuka (2016) prema Bouillet (2019) opisuje *eksternalizirane* probleme kao aktivnu posljedicu emocionalnih problema koje najčešće prouzrokuje ljutnja, frustracija, neprijateljstvo i nepoštovanje socijalnih vrijednosti te se vežu uz nedovoljno kontrolirajuće ponašanje koje je najviše usmjereno prema drugima. Isti autor opisuje i drugi oblik ponašanja, odnosno *internalizirane probleme* kao pasivnu posljedicu emocionalnih problema koji nastaju iz tuge, straha, tjeskobe, krivnje i beznada te se vežu uz pretjerano kontrolirana ponašanja usmjerena najviše prema sebi ili ponekad pojedincu.

Bouillet (2019) objašnjava kako su internalizirani, odnosno emocionalni problemi povezani sa psihičkim smetnjama, poremećajima i bolestima. *Psihičke smetnje* prolazna su stanja koja ne ostavljaju trajne posljedice te povremeno pogađaju ljude u nekim životnim razdobljima. *Psihički poremećaji* mogu biti ograničenog trajanja u nekim životnim razdobljima čije ponašanje odskače od uobičajenog te predstavlja smetnju i funkcioniranje osobe u svakodnevnom životu. *Psihičke bolesti* trajne su kronične bolesti koje ometaju funkcioniranje osobe na kognitivnom, emocionalnom i socijalnom području te imaju ponavljajući karakter. Ista autorica (str. 194) navodi podjelu psihičkih bolesti na:

- „psihotične (uključuju gubitak sposobnosti prosudbe realnosti, npr. shizofrenija)
- neurotske (uključuju unutarnje konflikte, npr. opsesije, fobije, anksioznost)
- organske (posljedica strukturnih promjena u mozgu)
- funkcionalne (utječu na život i funkcionalnost osobe, nepoznate su etiologije)“.

9) *Poremećaji iz spektra autizma*

Poremećaji iz spektra autizma (PSA) nastali su iz neurorazvojnih oštećenja koja prouzrokuju teškoće kod socijalne komunikacije i interakcije (Smjernice, 2021) kao posljedica osobitosti u razumijevanju vlastitog mentalnog stanja i mentalnih stanja drugih ljudi (Bouillet, 2019). Američka psihijatrijska udruga (2014) navodi prema Bouillet (2019) pet glavnih obilježja djeteta s poremećajem iz spektra autizma: socijalna komunikacija, ponašanje, dob, funkcioniranje te udružene teškoće u razvoju. S obzirom na specifičnosti odgojno-obrazovnih potreba kod djece s poremećajem iz spektra autizma preporučuje se rad na: tumačenju višestrukih neverbalnih ponašanja (npr. gledanje u oči), razvijanju i održavanju odnosa s vršnjacima, tumačenju osjećaja i misli drugih osoba, komunikaciji (ukoliko je potrebna i dostupna pomoćna tehnologija), iniciranju i održavanju razgovora s drugima, izbjegavanju repetitivne uporabe govora te poticanju na raznim područjima u svrhu stjecanja povjerenja (Bouillet, 2019). Svako je dijete s poremećajem iz spektra autizma različito s obzirom na manifestiranje poremećaja s kojima se pojavljuju teškoće u područjima socijalizacije, obrasci repetitivnih ponašanja, posebnih interesa i komunikacije koje utječu na njegov kognitivni proces mišljenja, pamćenja i pažnje.

2.3.2. *Darovita djeca*

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991) opisuje darovitu djecu kao onu koja imaju visok stupanj intelektualne razvijenosti te koja uz osobnu motivaciju i izvanjske poticaje mogu postizati natprosječne rezultate u jednom ili više područja. Darovitost je sklop osobina koji nastaje spajanjem triju osnovnih skupina osobina: „natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti“, a djeluje na više razina sposobnosti: opće intelektualne sposobnosti, stvaralačke (kreativne) sposobnosti te sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja, socijalne i rukovodne sposobnosti, sposobnosti za pojedina umjetnička područja i psihomotorne sposobnosti.“ (NN 34/ 1991). Pojam darovitosti nešto je puno više od samog kvocijenta inteligencije koja spojem nekoliko različitih kognitivnih i nekognitivnih činitelja, odnosno sposobnosti može imati utjecaj na više područja poput: logičko-matematičkog, lingvističko-verbalnog, vizualno-specijalnog, tjelesno-kinestetičkog, interpersonalnog i intrapersonalnog područja (Vlahović-Štetić, 2008). Potpora okoline (obitelj, prijatelji, odgojno-obrazovna ustanova) ključan je čimbenik u razvoju darovitosti jer ona može biti potencijalna (Čudina-Obradović, 1991 prema

Vlahović-Štetić, 2008), što znači da urođena dispozicija koja je nužna za neko područje nije dovoljna za postizanje iznadprosječnih rezultata, nego su potrebni unutrašnji osobni motivacijski i vanjski činitelji (Vizek Vidović prema Vlahović-Štetić, 2008). Kada su rezultati darovitosti odmah vidljivi, odnosno kada dijete posjeduje neuvježbane prirodene visoko natprosječne sposobnosti, znači da se radi o ostvarenoj darovitosti koja je manifestirana u pojedinim razdobljima života (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2017). Winner (2005) iznosi prema Bouillet (2019) kako darovita djeca brže napreduju i uče od prosječne djece te uz visoku motiviranost i interes probijaju vlastite granice traženjem drugog načina rješavanja problema i zadataka višom kvalitetom postignuća kojima postaju samostalniji i samopouzdaniji.

Nikčević-Milković i sur. (2017) prema Bouillet (2019) navode tri skupine darovite djece koje su kroz iskustvo prepoznali:

- a) „djeca s visokim postignućima u aktivnostima kojima se bave, ona koja sve rade na iznimno visokoj razini
- b) djeca s problemima u ponašanju u kojih se tek procesom identifikacije darovitih otkriju visoke sposobnosti
- c) neprimjetna darovita djeca koja su tiha, stidljiva i povučena, a koju je i najteže otkriti jer uopće ne privlače pozornost na sebe.“ (str. 222).

Kod iznadprosječno darovite djece često dolazi do unutarnjeg sukoba između intelektualnog i socioemocionalnog razvoja koji nisu usklađeni s obzirom na njihovu dob, te će zbog toga djeca reagirati sličnije svojim vršnjacima. Darovito dijete zbog svoje misaone razvijenosti i izrazite senzibilnosti uočava različitost sa svojim vršnjacima što uz mnoge vanjske činitelje koji od njih imaju previsoka očekivanja želeći iskoristiti njegove kapacitete ili možda i preniska očekivanja, uz neobraćanje pažnje na njegove potrebe, može dovesti do teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju. (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2017).

Tablica 1. Moguće teškoće kod darovite djece

Teškoće u emocionalnom razvoju	Teškoće u socijalnom razvoju
„potištenost i povlačenje u sebe	osamljenost
negativna slika o sebi, manjak pouzdanja i samopoštovanja	nedostatak/gubitak prijatelja zbog izdvajanja iz vršnjačke skupine zbog ranijega prelaska u viši razred, velikoga broja izvanškolskih aktivnosti i sl.
izrazite emocionalne reakcije i na najmanji neuspjeh (obično kao posljedica težnje za savršenstvom)	sukobi s vršnjacima zbog izraženoga osjećaja za pravdu i nepravdu te neslaganja s (nepromišljenim) postupcima druge djece/ učenika
osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti	izoliranost, pa čak i vršnjačko zlostavljanje zbog svoje različitosti.“

(Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika teškoćama, 2017, str. 16)

Kako bi izbjegli ili smanjili spomenute teškoće, važan je razvoj intrinzične motivacije kod djeteta u svrhu svladavanja socioemocionalnih barijera i realizacije darovitosti. Autorica Vizek Vidović prema Vlahović-Štetić (2008) ističe važnost četiriju osobina ličnosti prema mnogim empirijskim istraživanjima:

a) *Otvorenost prema novom iskustvu*

Radoznalost, odnosno znatiželja u nepoznatim situacijama u kojima je osoba sklona ili otvaranju ili zatvaranju u neizvjesnim situacijama.

b) *Stvaranje pojma o sebi*

Biti svjestan sebe, svojih mogućnosti, osobnosti i postignuća te na temelju toga graditi realna očekivanja od sebe koja će osoba moći vrednovati te na taj način graditi osjećaj vrijednosti, samopoštovanja i samopouzdanja.

c) *Autonomija*

Na socijalnoj razini osoba može biti društveno nezavisna i tada je ona vrlo često sama sebi dovoljna jer je zaokupirana određenim predmetom. Tu se spominju i kognitivne razine autonomije, stil *ovisnost o polju* kada su osobe osjetljive na vanjske podražaje odnosno na socijalni kontekst, te stil *neovisnost o polju* kada osobe jasno postavljaju granice između sebe i drugih te svojim snažnim osjećajem identiteta bivaju potpuno neovisne o okolini.

d) *Otpornost na stres*

Prema nekim istraživanjima darovita djeca znaju biti vrlo osjetljiva na patnju i nepravdu u okolini s obzirom na njihov socioemocionalni razvoj, ali isto tako njihova intelektualna sposobnost im omogućuje lakše i uspješnije suočavanje sa stresom.

Inkluzijom se potiče djecu na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu na način da se uvažavaju djetetove potrebe prilagođavanjem specifičnih stilova učenja, metoda učenja i poučavanja koji utječu na razvoj znanja, vještina i stavova djece. Različiti pristupi kod darovitih učenika mogu izazvati velik interes u sudjelovanju zbog aktiviranja viših kognitivnih procesa kojima se ostvaruju odgojno-obrazovni ishodi na višoj razini (Bouillet, 2019).

3. Univerzalni dizajn

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća počele su se razvijati različite reformske pedagogije koje su učenika vidjele kao aktivnog autora osobnog razvoja s ciljem stvaranja maksimalnih mogućnosti za njegovu realizaciju na prvotni način iskazivanja poštovanja prema učeniku i njegovim individualnim potrebama koje su poticaj učitelju za kreiranje individualiziranog fleksibilnog pristupa nastavnom procesu te stvaranju pozitivne interakcije između njega i učenika, ali također i između učenika i učenika. Omogućavanje slobode izbora i izrada unutar razreda, djelovat će na stvaranje ugodnog poticajnog razrednog ozračja unutar kojeg će svaki učenik razvijati svoju samostalnost s pomoću koje dolazi do svakog osobnog uspjeha (Lang i Seltten, 2002, prema Rajić, 2012).

Odgojno-obrazovni djelatnik trebao bi učeniku cjelovito pristupiti tako da osluškuje i njeguje njegove individualne karakteristike koje se i dalje razvijaju na mnogim razvojnim područjima. Treba razumjeti razvoj kao dinamičan i složen proces u kojemu se isprepliću razni nasljedni i okolni čimbenici koji utječu na tjelesno, kognitivno, emocionalno i socijalno područje. „Razvoj i učenje se pojavljuju kao rezultat djetetove interakcije s ljudima i predmetima iz okoline.“ (Starc, i sur., 2004, str. 13). U odgojno-obrazovnom sustavu učitelji i stručni suradnici učenikova su okolina koja treba polaziti od toga da prizna učenikovu ulogu u vlastitom odgoju i obrazovanju te istovremeno prepoznaje njegove sposobnosti i interese kako bi ga usmjerenim poučavanjem potaknula na pomicanje vlastitih granica u kojima će on postati svjestan sebe i iskoristiti svoj puni potencijal.

Tablica 2. Načela univerzalnog dizajna u odgojno-obrazovnoj praksi

NAČELO	ZNAČENJE	POSLJEDICA
NEPRISTRANOST	Nastava je koncipirana na način da bude korisna učenicima s različitim sposobnostima i potrebama.	Raznovrsni, višeosjetilni i zanimljivi izvori informacija prilagođeni s obzirom na individualne potrebe učenika.
FLEKSIBILNOST	Nastavni sadržaj i materijali trebaju biti prilagođeni širokom spektru individualnih mogućnosti i interesa učenika.	Različite strategije i metode učenja i poučavanja koje potiču učenike na aktivan rad i daljnje razvijanje vještina i sposobnosti.
JEDNOSTAVNOST I INTUITIVNOST	Nastavni sadržaj i materijali trebaju biti jednostavno i svakom učeniku razumljivo koncipirani.	U materijalima su istaknuti najvažniji nastavni sadržaji koji ne dovode do nepotrebne složenosti te su isti dostupni u različitim medijima.
UOČLJIVOST	Informacije trebaju biti dostupne učenicima i njihovim obiteljima, bez obzira na njihove individualne potrebe.	Informacije su oblikovane i dostupne u svim osjetilnim modalitetima.
OSJETLJIVOST	Nastavni sadržaji i materijali trebaju biti oblikovani na način da se opasnosti svedu na minimum, kao i mogućnost slučajnog ozljeđivanja.	Radna atmosfera unutar školske okoline (razreda) bi trebala moguće pogreške i opasnosti svoditi na najmanju moguću mjeru.
UGODNOST	Nastavni materijali trebaju biti djelotvorni s najmanjim mogućim naporom.	Nastavne metode i aktivnosti koje iziskuju tjelesni napor moraju biti svedene na najmanji broj ponavljanja te istovremeno omogućiti učeniku da se radnja odvija u prirodnom položaju tijela.
PRISTUPAČNOST	Školski prostori i okruženje trebaju biti i arhitektonski dostupni svim učenicima bez obzira na njihove individualne potrebe.	Nastavni proces se odvija u školskim prostorima i okruženju koji odgovaraju individualnim potrebama učenika.

(Pavlović, 2012, prema Bouillet, 2019)

Škola ima zadaću svakom učeniku osigurati potrebne prilagodbe za realizaciju nastavnog procesa na temelju načela univerzalnog dizajna koji podrazumijeva oblikovanje kvalitetne nastave za svakog učenika. Kreiranje takve nastave uključuje prilagodbu okruženja,

sadržaja, procesa i ishoda učenja koji će biti pristupačni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika kako bi što kvalitetnije ostvarili ishode učenja (Bouillet, 2019).

Univerzalni dizajn omogućava pristupačnost na način da posebne odgojno-obrazovne potrebe ne gleda kao posebne zahtjeve i uvjete prema kojima se mora nešto oblikovati, već kao karakteristiku koja je dio ljudskoga bića.

Učitelji trebaju procese učenja i poučavanja kreirati i organizirati prema navedenim načelima univerzalnog dizajna, što obuhvaća adekvatnu organizaciju prostora učenja u kojemu će se učenik osjećati sigurno, slobodno se kretati i koristiti različite didaktičke materijale koji im trebaju biti dostupni. Učitelj kao moderator nastave ima zadatak osmisliti nastavni proces u kojemu će uvažiti različite posebne odgojno-obrazovne potrebe. One mu trebaju biti poticaj za kreiranje nastave na temelju raznovrsnih nastavnih strategija i metoda učenja i poučavanja u kojoj će koristiti raznovrsna nastavna sredstva i pomagala, kako bi svi učenici mogli biti aktivni sudionici nastavnog procesa. U nastavni sadržaj treba uključivati i različite sadržaje koji su povezani s učenicima i njihovom okolinom u svrhu poticanja poštivanja, prihvaćanja i toleriranja različitih kultura, na način da ih se predstavljala u više oblika koji uključuju različita osjetila (verbalno, vizualno, auditivno, olfaktivno, taktilno). Uz nastavni proces, temeljna je zadaća učitelja upoznati svoje učenike i prepoznati njegove jake i slabije strane s pomoću kojih će moći razumjeti učenikovo ponašanje. Također, važno je uključivanje učenikove obitelji u njegov odgojno-obrazovni proces razmjenom informacija koje poštuju njihove komunikacijske kompetencije (Bouillet, 2019). Autorica Pavlović (2016) prema Bouillet (2019, str. 98) objasnila je cijeli smisao i svrhu univerzalnog dizajna kao „prevladavanje, u njihovom korijenu, mnogih prepreka koje je čovječanstvo nelogično stvorilo, kako u stavovima, tako i u okružju koje je posljedica tih stavova.“.

3.1. Nastavne strategije učenja i poučavanja

S obzirom na različite posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika u pogledu na nastavni sadržaj i samu metodiku prezentiranja, učitelj kao slobodni kreator nastavnog procesa ima zadatak kvalitetno odabrati nastavne strategije koje se definiraju kao kombinacije različitih metodičkih pristupa nastavi, koje potiču učenike na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu radi boljeg ostvarenja odgojno-obrazovnih ciljeva (Cindrić i sur., 2016).

Mijatović (2000.) prema Cindriću i sur. (2016) ističe učenika i učitelja kao dva temeljna subjekta nastavnih strategija. Gledajući učitelja kao subjekta radnje, znači da je učenik u tom trenutku pasivan promatrač koji prati nastavu, odnosno sluša i pamti ono što ga

učitelj podučava te će u drugom dijelu nastave kroz različite aktivnosti pokazati razumijevanje i shvaćanje o istom nastavnom sadržaju, čime on postaje subjekt radnje nastavnog procesa. Za oblikovanje nastavnog procesa potrebne su različite odgojno-obrazovne strategije koje donose raznovrsne metode i postupke koje samu nastavu čine zanimljivijom i pristupačnijom učenicima te ih potiču na sudjelovanje i rad.

Prema Bognaru i Matijeviću (2005) odgojno-obrazovne strategije dijele se zasebno na odgojne strategije i obrazovne strategije. Odgojne strategije se očituju u zadovoljavanju različitih aspekata odgoja poput egzistencije, socijalizacije te individuacije po kojima su i strategije nazvane. Isti autori su imenovali i objasnili sljedeće odgojne strategije:

- *Strategija egzistencije*

Obuhvaća postupke i metode rada kojima se potiče zdrav način života radi kvalitetnog zadovoljenja osnovnih ljudskih potreba koje se također ostvaruju i radom. Također obuhvaća i metodu sigurnosti, odnosno samozaštite kroz različite aktivnosti kojima će naučiti kako se ponašati ako dođu u određenu situaciju.

- *Strategija socijalizacije*

Obuhvaća postupke i metode kojima će se zadovoljiti ljudske potrebe prema Maslowljevoj hijerarhiji ljudskih potreba u kojima su komunikacija, afirmacija te kooperacija među najvažnijim čimbenicima.

- *Strategija individuacije*

Obuhvaća postupke i metode s pomoću kojih će osoba razvijati svoju samostalnost, samoaktualizaciju te autentičnost kroz metode aktivnog slušanja, razgovora, poticanja, terapija igrom i realitetnim terapijama koje ih potiču na daljnji osobni rast i razvoj.

Strategije učenja i poučavanja pripadaju prema Bognaru i Matijeviću (2005) obrazovnim strategijama koje polaze od spoznajnog procesa u kojem se do samih spoznaja dolazi iskustvenim učenjem koje zahtijeva od učenika da sam uvidi i definira problem te pokuša naći konačno rješenje za njega. Učenje i poučavanje dva su različita pojma koje je potrebno objasniti. Učenje traje duže jer učenik vlastitim iskustvom dolazi do spoznaje, dok je poučavanje kraći proces u kojemu se rješenja na probleme, odnosno odgovore na pitanja traže isključivo u iskustvima drugih ljudi ili izvorima.

Također, isti autori navode kako i poučavanje polazi od pitanja, odnosno uočavanja problema do čijih se odgovora, odnosno rješenja može doći uz pomoć tri različite strategije poučavanja:

- *Problemsko poučavanje* polazi od toga da učenici aktivnim sudjelovanjem poput postavljanja pitanja ili iznošenju vlastitog viđenja problema dožive problem koji će uspješno definirati. Odgovore može dati učitelj ili im može ponuditi razne izvore uz pomoć kojih mogu na kraju sistematizirati cjelovito rješenje.
- *Heurističko poučavanje* polazi od problema do čijega rješenja učitelj postupno vodi učenike kroz različite dijaloge, rasprave, debate i slično, u kojima koristi heuristički razgovor na način da postavljanjem pitanja izazove misaono angažiranje učenika koji će na kraju doći do samog zaključka.
- *Programirano (analitičko) poučavanje* treba polaziti od problema koji su učenici uočili ili je učenicima prezentiran na više zadataka. Učenici tada samostalnim radom u rješavanju zadataka trebaju kroz različite misaone procese dolaziti do rješenja. Ovdje se radi o tome da se učenicima pruži zanimljiv i kreativan zadatak poput nastavnih listića, elementarnih igara, kvizova, različitih multimedija koji će im privući pažnju i motivirati ih za rješavanje problema kako bi različitim metodama rješavanja došli do odgovora.

Učitelji su kreatori nastavnog procesa koji trebaju osmisliti i prilagoditi svojim učenicima, kako bi samostalnim misaonim procesima ovladali različitim procesima učenja kojima će nadograđivati svoje znanje, vještine i sposobnosti. Za osamostaljivanje i nadograđivanje znanja, vještina i sposobnosti potrebni su različiti postupci, odnosno strategije koje su Cindrić i sur. (2016) opisali kao temeljne:

1) Strategija učenja otkrivanjem i rješavanjem problema

Ova strategija potiče učenika da na temelju vlastitog iskustva uči i dolazi do rješenja samostalno učeći ili uz vođenje i poučavanje učitelja. Kada je riječ o samostalnom učenju, učeniku trebaju biti dostupni različiti izvori uz pomoć kojih će pronalaziti moguće odgovore, odnosno informacije koje će na kraju sistematizirati u rješenje problema, što će dati rezultat njegovu vlastita djelovanja (Antić, 2000, prema Cindrić i sur., 2016).

Cindrić i sur. (2016). objašnjavaju kako učenje otkrivanjem potječe iz intrinzične učenikove motivacije koja polazi od radoznalosti i interesa za kreativno osmišljen nastavni sadržaj koji zahtijeva od učenika intenzivne misaone procese u smislu donošenja odluka, povezivanja, sistematiziranja i iznošenja informacija te stvaranja konkretnih zaključaka. Ovom strategijom učenja učenik korak po korak dolazi do rješenja problemske situacije te na taj način otkriva i razvija vlastitu metodu učenja koja odgovara njegovim potrebama. Učenik pomoću strategije otkrivanja, posebice u problemskoj nastavi, razvija svoj potencijal te dolazi

do shvaćanja kako jedan ili više mogućih odgovora ne mora dovesti do idealnog rješenja te da nikada ne treba odustati nego pronaći pravi način kako doći do rješenja.

2) *Strategija interaktivnog učenja i rada na projektu*

Strategija interaktivnog učenja zahtijeva dvosmjernu komunikaciju između učitelja i učenika te učenika i učenika kojom se potiče uvažavanje i tolerancija prema drugima i njihovim razmišljanjima. Nastava je osmišljena na način da učenik iskoristi, pokaže i postane svjestan svojih sposobnosti kroz različite aktivnosti i zadatke. Projektna nastava primjer je dobre nastave u kojem učenik kroz stvaralački rad i učenje razvija svoje interese za istraživanjem te se snalaženjem u različitim problemskim situacijama, razvija pozitivan odnos prema sebi, drugima i radu. Projektnu nastavu je Meyer (2002) prema Cindrić i sur. (2016, str. 176) opisao kao „zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i s interesima sudionika povezan problem zajednički obradi (=proces) i dovede do rezultata (=produkt) koji za sudionike ima uporabnu vrijednost.“. Interaktivnim učenjem učenik stječe mnoge vještine u vođenju razgovora, rasprava i aktivnom slušanju drugih, te će se učiti voditi logičnim zaključivanjem pri argumentiranju i iznošenju vlastitog mišljenja, ali istovremeno učiti i poštivanju i toleranciji tuđih stavova. Na taj će način razvijati osjećaje empatije i zajedništva kroz koje će zajednički problem doživljavati kao osobni te će međusobnim poticanjem dolaziti do različitih rješenja problemske situacije (Ivić i sur., 2001, prema Cindrić i sur., 2016).

3) *Strategija integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje*

Strategije integrativnog pristupa učenju utječu na više područja učenikova razvoja u kojemu se, kako navodi Terhart (2001) prema Cindriću i sur. (2016), kognitivno, socijalno i moralno područje povezuju i upotpunjuju na način da se nastava usmjeri na djelovanje, odnosno na rad. Potiče se učenikov cjelovit rast i razvoj u kojemu će učenje biti aktivan proces koji će postati dio njihova životnog iskustva i njihove osobnosti. Stoga je važno organizirati aktivnu nastavu u kojoj će učenici samoinicijativno biti potaknuti učiti i sudjelovati u metakognitivnim aktivnostima s pomoću kojih će razvijati (samo)kritičnost i prilagodljivost u različitim situacijama. Čudina-Obradović i Brajković (2009) prema Cindriću i sur. (2016) navode kako je važno da se sadržaj učenja odnosi na aktualne životne teme koje su dio učenikova života jer će na taj način ono naučeno u školi povezati sa svojim životnim situacijama i isto primijeniti u njima te biti sposobni riješiti probleme u stvarnom svijetu.

4) *Strategija suradničkih oblika učenja*

Strategije suradničkog učenja polaze od zajedničkog rada unutar razreda kojim učenici uz učiteljeve poticaje i smjernice otkrivaju smisao sadržaja usklađivanjem mišljenja, idejama, aktivnostima koje ih dovode do zajedničkog rješenja problema ili zadataka. Također, Ivić i sur. (2001) prema Cindriću i sur. (2016) opisuju suradničko učenje kao način učenja u kojemu se njeguju međusobni odnosi poticanjem prihvatanja učenika i njihovih razmišljanja, pripadnosti razredu kao socijalnoj zajednici te osluškivanju tuđih potreba unutar skupine, što opisuje inkluzivni pristup odgoju i obrazovanju.

Cindrić. i sur. (2016, str. 187-189) navode sljedeće oblike suradničkog učenja:

- *Suradničko učenje učitelj- učenik*
- *Suradničko učenje u grupama učenika*
- *Suradničko učenje i informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)*

5) *Strategija mentorskog rada*

Mentorom se naziva osoba koja druge podučava novim znanjima, vještinama i sposobnostima razvijanjem suradničkog odnosa u kojemu se usmjerava na učenika i njegove. Cindrić i sur. (2016, str. 12) opisuju mentorski rad kao splet „međusobno povezanih oblika i metoda rada koje uz odgovarajuću tehničko-tehnolojsku potporu omogućuju stalnu i povremenu stručno-pedagošku i drugu potporu subjektima odgoja i obrazovanja“. Isti autori opisuju važnost stvaranja ugodnog radnog ozračja s najpovoljnijim uvjetima koji će zadovoljiti njegove potrebe, od fizioloških do samoaktualizirajućih, u svrhu učenikova kognitivnog, socijalnog i emocionalnog sazrijevanja. Zadaća je učitelja kao mentora različitim aktivnostima i metodičkim postupcima motivirati učenika za daljnji rad, te kao promatrača cijelog procesa učenja savjetovanjem i instruktivnom pomoći upućivati učenika prema rješavanju problema ili zadataka i ne nuditi mu odmah rješenje. On je taj koji povratnim informacijama evaluira učenikov rad i postignuća te dovodi učenika do toga da razvija kritičko mišljenje koje će mu pomoći u vrednovanju vlastitog rada (Cindrić i sur., 2016).

6) *Strategija timskog rada*

Timski rad u nastavi odnosi se na zajednički rad unutar istog ili više razreda, u kojemu učitelji i učenici ili samo učenici kroz razmjene ideja rješavanja zadataka pokušavaju doći do zadanih ciljeva. Individualni napredak ovisi najviše o samoj osobi, ali i o njenoj okolini bez koje ona ne može napredovati polazeći od činjenice da je čovjek društveno biće koje u radu s

drugima razvija socijalne, emocionalne i kognitivne kompetencije. Timskim duhom smatra se ugodno ozračje unutar manje grupe, čiji članovi svojim znanjima i iskustvima pridonose ostvarenju zajedničkog cilja. Svaki član tima treba biti motiviran za rad na način da podjelom različitih uloga svaki član vrši svoj zadatak trudeći se pronaći pravo rješenje i time ne stvarati natjecateljski duh koji u timskom radu nije poželjan. Natjecateljski duh može prijeći u to da prednost ima ja umjesto mi, u to da se stvara osjećaj nadmoćnosti. Od timske nastave treba razlikovati suradničko (grupno) učenje čija je svrha razmjena informacija u kojem svaki član ima pojedinačnu odgovornost, dok je u timskom radu cilj ostvariti zajednički učinak u kojemu svaki član ima pojedinačnu i zajedničku odgovornost (Cindrić i sur. 2016).

Učitelj u timskoj nastavi igra važnu ulogu kao moderator koji vodi cijeli nastavni proces kojemu nije sama svrha doći do rješenja zadataka, nego osposobiti učenikove komunikacijske vještine i suradnju s drugima. Klipert (2001) prema Cindriću i sur. (2016) navodi prednosti i nedostatke timske nastave prema rezultatima Meyerova istraživanja koja tvrde da su pozitivne strane one u kojima učenici postižu zajedničku odgovornost koja ih potiče na rad i obvezu i prema drugim članovima tima koji dogovaranjem i odlučivanjem uče tolerirati i afirmirati tuđa mišljenja. S druge strane teško je vrednovati rad svakog učenika ponaosob u pogledu njegova doprinosa u ostvarivanju zajedničkog cilja. Ono što može utjecati na slabiji timski rad su dominantniji, odnosno superiorniji učenici koji autoritativnim vođenjem grupe ističu sebe kao glavnog vođu, pri čemu se ostali članovi tima mogu osjećati manje vrijedno ili čak i nezainteresirano s obzirom na situaciju.

3.2. *Nastavne metode*

Nastavne metode odnose se na smisleno organizirane oblike, to jest načine rada koji integriraju različite nastavne sadržaje i aktivnosti kojima se dolazi do ostvarivanja ciljeva učenja i poučavanja (Cindrić i sur., 2016). Isti autori objašnjavaju kako je važno da učitelj teži k oblikovanju nastave u kojoj će učenik biti u središtu, odnosno nastave koja će biti aktivan čin učenika u kojoj će on nadograđivati znanja, vještine i sposobnosti kako na kognitivnoj, tako i na afektivnoj razini razvoja. Nastavna metoda djeluje poput pomoći između stvaranja veze sadržaja i izvora znanja i samog učenika.

Cindrić i sur. (2016) su prema komunikacijsko-informacijskim kriterijima koji su temeljeni na didaktičkim, metodičkim i psihologijskim motrištima podijelili nastavne metode na:

Tablica 3. Nastavne metode

NASTAVNA METODA	OBJAŠNENJE	PRIMJERI METODA
<p><i>VERBALNA METODA</i></p>	<p>Usmjerene su prema komunikaciji zbog prikupljanja, obrade i prerade podataka koje se povezuju s drugim sastavnicama kurikuluma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda usmenog izlaganja</i> (pripovijedanje, opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje, izvješćivanje, glasno razmišljanje, posredno izlaganje) • <i>Metoda razgovora</i> (katehetički, sokratski, heuristički, slobodni razgovor, rasprava) • <i>Metoda čitanja i rada na tekstu</i> • <i>Metoda pisanja</i> (vezani, poluvezani, samostalni pisani radovi)
<p><i>VIZUALNE METODE</i></p>	<p>Činjenicom da čovjek prima najviše informacija osjetilom vida, potrebno je osigurati i primjenjivati vizualne informacije izravno u nastavi ili putem vizualnih medija koji pružaju kvalitetne informativne vrijednosti učenicima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda demonstracije</i> (statični predmeti, dinamične prirodne pojave, aktivnosti) • <i>Metoda crtanja</i> (grafičkih znakova, simbola, geometrijski crtež, grafičko prikazivanje kvantitativnih odnosa, shematsko crtanje predmeta, shematsko prikazivanje procesa, crtanje na temelju promatranja i predodžbe prirodnih predmeta) • <i>Metoda (i tehnika) izrade i interpretiranja umnih mapa</i>
<p><i>METODA PRAKTIČNIH RADOVA</i></p>	<p>Cilj praktičnih radova je povezivanje misaono-verbalne i osjetilno-praktične aktivnosti u nastavi različitih predmetnih područja koja mogu biti i u međusobnoj korelaciji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda praktično smislenog rada</i> • <i>Metoda učenja cjelovitih djelatnosti</i> • <i>Laboratorijsko-eksperimentalna metoda</i>
<p><i>METODA UČENJA PREMA MODELU (UZORU)</i></p>	<p>Naziva se još učenje oponašanjem, promatranjem, odnosno identificiranjem jer se temelji na učenju nekog obrasca ponašanja koji se ponavlja pod određenim uvjeta te se na taj način usvaja i vodi do novog učenja. Ovom metodom učenici uče vrijednosne obrasce ponašanja i postupanja u različitim situacijama.</p>	<p>Prema Pastuović (1999);</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imitacija</i> • <i>Učenje modeliranjem</i> • <i>Verbalno modeliranje</i>

3.3. *Strategije podrške u nastavnom procesu za učenike s teškoćama*

Inkluzivnim pristupom želi se postići da svako dijete u skladu sa svojim mogućnostima postigne i iskoristi svoj puni potencijal. U odgojno-obrazovnom procesu odgojitelji i učitelji imaju odgovornost prepoznati potrebe svakog djeteta, a osobito kada se radi o djetetu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U školi je učitelj osoba koja gradi temelje inkluzivnog ozračja u svom razredu na način da stvara prirodnu vezu između učenika koja potiče na empatiju, prihvaćanje različitosti, stvaranja osjećaja prepoznavanja potreba kod drugih (Kudek Mirošević i sur., 2020). Stvaranje inkluzivnog ozračja važno je kako bi učitelj uspješno isplanirao, proveo te vrednovao različite didaktičko-metodičke procese koji su primjereni kognitivnim i socioemocionalnim sposobnostima i vještinama učenika uz koja on ima mogućnosti daljnje napredovanja u ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda.

Strategije podrške, to jest prilagodbe u nastavnom se procesu odnose na prilagodbe pristupa učenja i poučavanja s ili bez prilagodbe odgojno-obrazovnih ishoda te na prilagodbe vrednovanja. Sama riječ prilagodba odnosi se na otklanjanje prepreka koje se s vremenom mogu mijenjati, što u odgoju i obrazovanju ovisi o učenikovom napretku i težini teškoće. Učenici s težim oblikom teškoće imaju potrebu za prilagodbom odgojno-obrazovnih ishoda koji podrazumijevaju prilagodbu na razini jednog, više ili svih predmetnih kurikuluma te prilagodbu pristupa učenju i poučavanju. Sve prilagodbe moraju biti osmišljene i organizirane tako da ostvaruju jednake mogućnosti pristupa sadržajima i aktivnostima iz svih područja učenja kojima usvajaju odgojno-obrazovne ishode i kompetencije za zadovoljavanje prijelaza u viši razred (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2017).

Kako bi učitelj osmislio i organizirao prilagodbe učenja i poučavanja za pojedinog učenika važno je da prepozna prednosti i nedostatke učenika koji će mu pomoći u određivanju učenikova stila učenja te ga uvijek poticati na sudjelovanje u nastavi različitim strategijama i metodama u svrhu olakšavanja razumijevanja i ovladavanja nastavnog sadržaja. Pri prilagodbi nastavnog sadržaja važno je sadržaj prilagoditi odgojno-obrazovnim ishodima koje bi učenik trebao usvojiti, a ne ga olakšavati. Čimbenici koji utječu na odabir nastavnih metoda i strategija jesu učenikov modalitet učenja, njegovi najčešći oblici ponašanja i osjetljivost na određene podražaje na temelju kojih će se odabrati najbolji način rada. Učiteljev je zadatak poučavanjem različitim metakognitivnim strategijama učenika dovesti do razine u kojoj će on sam uspjeti organizirati učenje u kojemu će naučiti vrednovati svoje aktivnosti i stečena znanja

(Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2017).

Za učenje i poučavanje važna je prilagodba okruženja koja treba podržavati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim teškoćama, što uključuje prilagodbu prostora i načine na koje se provode pojedine aktivnosti. Ukoliko učenik ima motoričke teškoće koje zahtijevaju dizala ili rampu, utoliko škola ima dužnost osigurati mu prilagođenu arhitektonski pristup te isto tako prilagoditi prostor u kojem će on boraviti. Okruženje s obzirom na svoju višeosjetilnost djeluje na ponašanje učenika, s time i na igru i učenje. Pri odabiru didaktičko-metodičkih prilagodbi važno je razmišljati s kojim će prilagodbama učenik s teškoćama najbolje postići odgojno-obrazovne ishode poput njegovih vršnjaka te na temelju toga odabrati i prilagoditi različite didaktičke materijale, tehnološka sredstva i pomagala koja potiču učenike na učenje i aktivnost.

U sljedećoj će tablici prema Bouillet (2010, 2019), *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2017) te *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* (2021) biti navedeni primjeri oblika prilagodbi učenja i poučavanja učenika s teškoćama:

Tablica 4. *Oblici prilagodbi učenja i poučavanja djece s teškoćama*

DJECA S OŠTEĆENJEM VIDA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	- Označavati stvari uvećanim tiskom - Jače otisnuti crte i veći prored - Koristiti bijelu ili žućkastu podlogu - Prilagođene udžbenike transkribirati Brailleevim pismom
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	- Opisivanje riječima ili zvučnim signalom - Pisanje popraćeno govorom
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	- Provjeravanje doživljaja predmeta koji nas okružuju i o kojima se uči - Aktivnosti temeljene na učenju opipom
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	- Osiguravanje brojnih prilika za postavljanje pitanja - Osiguravanje vremena za izvršavanje zadataka
Prilagodba školskog okruženja		- Osigurati dodatnu rasvjetu na mjestu učenika i pred pločom - Uredna prostorija sa stalnim rasporedom namještaja - Osigurati prvo ili zadnje mjesto u garderobi kako bi se sigurno i samostalno kretalo - Osigurati tiflotehnička pomagala i primjerenu pomoćnu tehnologiju

DJECA S OŠTEĆENJIMA SLUHA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Korištenje raznovrsnih vizualnih didaktičkih materijala, crteža, simbola i grafičkih prikaza - Ispis teksta prijevoda odgojno- obrazovnih videomaterijala
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Prakticirati jasan govor, umjerenom brzinom i primjerenom jačinom - Koristiti jasan rječnik s naglaskom na ritam i intonaciju - U razgovoru s učenicom govoriti licem u lice (zbog čitanja s usana) s poštivanjem privatnog prostora - Poticanje pravilnog izgovaranja i samostalnog opisivanja pojmova - Postavljanje kratkih i jasnih pitanja koja zahtijevaju kratke odgovore
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Pojednostavljivanje i preoblikovanje usmenih uputa i pisanih tekstova - Postavljanje zadataka od jednostavnijih ka složenijima
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Često provjeravanje razumijevanja uputa - Rabiti mimiku, govor tijela i neverbalnu gestikulaciju - Olakšavanje sudjelovanja u o-o aktivnostima - Osiguravanje produljenog vremena za dovršavanje zadataka - Upotreba uređaja frekvencijske modulacije - Poticanje na nošenje slušnog aparatića - Izbjegavanje uobičajenog oblika diktata jer zahtijevaju istovremeno slušanje i pisanje - Uvažavanje jezičnih teškoća koje doprinose nerazumijevanju pisanih i usmenih zadataka - Smanjivanje broja zadataka - Pojednostavljenje tekstova koju su konkretni i logični, bez prenesenih značenja
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Biti osvijetljen pri poučavanju i razgovoru - Reducirati izvore buke - Omogućiti multimedijiska sredstva i pomagala kojima će imati stalan pristup dodatnim aktivnostima i zadacima - Korištenje računala kojemu će imati stalan pristup

DJECA S TEŠKOĆAMA JEZIČNE, GOVORNE I GLASOVNE KOMUNIKACIJE		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Uvođenje slikovnih rječnika (znakovni, simboli, vizualne aplikacija) - Verbalne informacije potkrijepiti vizualizacijom - Korištenje pisanja u boji na ploči radi lakšeg uočavanja - U nastavnim materijalima označiti bitne dijelove
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Postavljanje usmjerenih, jasnih i nedvosmislenih i dopunskih pitanja - Omogućiti učeniku da govori s odgodom ili dopustiti mu da napiše odgovor - Pričekati učenika da progovori te nastavi sam s odgovaranjem - Ne inzistirati da učenik čita na glas ili piše na ploči pred cijelim razredom ako on to ne želi

	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Korištenje jednostavnih, prilagođenih i sažetih tekstova - U tekstovima događanja nizati prema važnosti, odnosno logičkom ili kronološkom slijedu - Smanjiti broj likova i događaja u tekstu - Reduciranje količine novih pojmova koje treba postupno uvoditi - Iznošenje informacija u manjim koracima s čestim ponavljanjima - Dijeljenje zadataka na više dijelova koji sadrže razumljive informacije i koje zahtijevaju misaone aktivnosti kojima je ovladao
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Planiranje prioriteta u djetetovu jezičnom razvoju - Uporaba neverbalne komunikacije - Osiguravanje potpore prevoditelja na znakovni jezik - Produljivanje vremena kod rješavanja zadataka i aktivnosti - Češća usmena ispitivanja
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Osiguravanje potpomognute komunikacije ili stručnog komunikacijskog posrednika

DJECA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Povećati slova teksta - Podebljati ili istaknuti dijelove teksta - Pojednostavljenje tekstova koju su konkretni i logični, bez prenesenih značenja - Osnovni pojmovi su jasno istaknuti bojom ili su podebljani
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Preciznost pri objašnjavanju - Kvalitetan govorni model
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Od jednostavnijih i poznatih ka složenijim i manje poznatim sadržajima - Korištenje različitih primjera i poticaja
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Pojednostavljenje tekstova koju su konkretni i logični, bez prenesenih značenja - Aktivno pomaganje u početku i postupno smanjivati pomoć - Preciznost pri objašnjavanju i davanju uputa - Korištenje različitih strategija učenja - Korištenje što više praktičnih aktivnosti - Aktivnosti dijeliti na manje dijelove s češćim odmorima - Produljiti vrijeme za rješavanje zadataka i aktivnosti - Osiguravanje mogućnosti učestalog vježbanja, ulančavanja i ponavljanja - Provjera napretka u različitim oblicima - Korištenje potpomognute komunikacije
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Broj učenika u razrednom odjelu - Digitalni obrazovni sadržaji

DJECA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Omogućiti liste obaveza i onoga što treba napraviti - Ispisati raspored sati - Primjena zornih primjera i raščlanjivanja aktivnosti i zadataka na manje dijelove - Prilagodba i raščlanjivanje zadataka na manje dijelove - Uvoditi vizualnu podršku koja prati sadržaj
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Provjeravanje razumijevanja - Jasne, jednostavne i nedvosmislene upute i govor
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Planiranje sadržaja učenja i zadataka primjerene težine - Pružanje mogućnosti izbora - Primjena zornih primjera i raščlanjivanja aktivnosti i zadataka na manje dijelove - Prilagodba i raščlanjivanje zadataka na manje dijelove
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Korištenje vizualnih pomagala u svim područjima učenja - Obraćanje pažnje na procesuiranje i tempiranje ispitivanja - Omogućiti zamjenske aktivnosti - Omogućiti liste obaveza i onoga što treba napraviti - Upotrebljavati vizualni raspored sati
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Vizualni raspored za razumijevanje rutine u razredu - Smisljeno i tematski organiziran prostor koji nije prenatrpan - Radni materijali koji su označeni slikom koja simbolizira što se nalazi u ž kutiji smisljeno posloženi na mjestu - Predmeti koje osobito voli su van njegova dohvata i oni će služiti kao pozitivno potkrepljenje za primjereno ponašanje - U zahodima nalaze se vizualne upute za pranje ruku - U garderobi nalaze se vizualne upute kako obuti tenisice i odjenuti jaknu - Smanjenje broja učenika u razrednom odjelu - Po potrebi osigurati pomoćnika u nastavi - Organizirati potporu vršnjaka

DJECA S MOTORIČKIM POREMEĆAJIMA I KRONIČNIM BOLESTIMA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Uvećavanje materijala - Omogućiti učeniku pripremljen materijal koji će morati nadopunjavati umjesto prepisivanja s ploče
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Česta provjera razumijevanja izrečenog
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Jasne upute koje objašnjavaju što se u zadatku traži
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Vrednovanje učenika uglavnom na usmenoj razini - Produljenje vremena za pisanje - Smanjivanje broja pitanja pri provjeri, zadaći i sl. - Mogućnost audiosnimanja nastave

		<ul style="list-style-type: none"> - Mogućnost korištenja računala za bilješke - Dostupnost pisanog obrazovnog materijala - Rokovi za rješavanje zadataka su produženi 25 do 30% (strani jezici do 50%) - Izbjegavanje kratkih i brzih pisanih ispitivanja - U pisanim provjerama ocjenjuje se sadržaj, a ne urednost
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Arhitektonsko uređenje prostora škole, učionice i higijenskih prostorija radi mogućnosti samostalnog kretanja i obavljanja različitih životnih funkcija - Omogućiti pomoćnu tehnologiju poput držača knjiga, tipkovnica, prilagođenog uredskog materijala i materijala za pisanje

DJECA SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Kratke rečenice koje su grupirane u kraćim odlomcima - Dvostruki pored koji je poravnat s lijeve strane, radi lakšeg snalaženja u tekstu - Počinjanje rečenica na početku reda - Korištenje jednostavnih fontova - Osnovni pojmovi jasno su istaknuti bojom ili su podebljani - Provjere su pripremljene na velikim papirima s dovoljno praznog prostora - Različite vrste (boje) papira - Omogućiti učeniku pripremljen materijal koji će morati nadopunjavati umjesto prepisivanja s ploče - Pisanje u većem crtvlju s označenim mjestom za početak čitanja
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Provjeravanje razumijevanja uputa i zadataka - Najavljivanje aktivnosti i preostalog vremena - Ne inzistirati na čitanje naglas pred razredom ako se radi o većim teškoćama, ako on to ne želi - Informacije davati primjerenim tempom kratkim i jednostavnim rečenicama
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	<ul style="list-style-type: none"> - Korištenje prilagođenih jasnih tekstova čija težina sadržaja neće omogućiti daljnje napredovanje učenika - Planiranje teksta uz pojednostavljenje rečenice, manji broj pitanja - Korištenje zornih primjera koju su povezani s učenikovom sredinom - Podijeliti zadatke na manje korake - Omogućiti ulančavanje podataka
	PRILAGODBA ZAHTJEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Prednost usmenom poučavanju i provjeravanju znanja - Omogućiti produljeno vrijeme za izvršavanje zadataka - Smanjivanje broja pitanja prilikom ispitivanja znanja - Korištenje digitalnih alata za pretvaranje teksta u govor, audioknjige i različite grafičke organizatore - Izraditi plan pisanja služeći se različitim simbolima i slikama
Prilagodba školskog okruženja		<ul style="list-style-type: none"> - Omogućiti učeniku sjedenje u prvoj klupi, odnosno što bliže ploči - Orijentiri, vremenici, planeri i druga vizualna pomagala u razredu - Omogućiti korištenje pomagala za držanje knjige ili okretanje stranice - Omogućiti korištenje multimedija koji će mogu omogućiti da sam prilagodi izgled teksta prema svojim potrebama

ADHD		
Prilagodba metoda učenja i poučavanja	PERCEPTIVNA (VIDNA) PRILAGODBA	-Omogućiti učeniku pripremljen materijal sadržaja teme koji će morati nadopunjavati umjesto prepisivanja s ploče
	GOVORNO-SLUŠNA PRILAGODBA	- Čest upit o razumijevanju zadatka
	SPOZNAJNA PRILAGODBA	- Zadavati jedan po jedan zadatak - Ne postavljati potpitanja kod pisanih zadataka - Dijeljenje nastavnog sadržaja na manje cjeline - Smanjiti opseg nastavnog sadržaja, a ne njegovu težinu - Ciljevi u učenju trebaju biti realni i ostvarivi
	PRILAGODBA ZAHTEVA	- Osiguranje dostupnosti različitih planera - Jednostavne i kratke upute za rješavanje zadataka ili provjera - Preferiranje usmenog ispitivanja - Smanjiti broj pisanih zadataka te povećati broj usmenih - Provjeravati moguće pogreške u jeziku zbog brzopletosti i jezičnih teškoća - Dopustiti uporabu podsjetnika - Pri davanju uputa razredu stati pokraj učenika i koristiti njegove stvari za objašnjavanje kako bi skrenuli pozornost - Omogućavanje kratkih stanki i kretanja - Dati učeniku poseban zadatak koji uključuje kretanje
Prilagodba školskog okruženja		- Izmjena aktivnosti, uključivanje učenika u izvannastavne aktivnosti - Po potrebi uvođenje pomoćnika u nastavi - Uvođenje pozitivnog potkrjepljenja

Učenici s težim oblikom teškoća, zbog kojih ne mogu samostalno pratiti nastavu, imaju pravo na pomoćnika u nastavi koji im pruža neposrednu potporu pri praćenju i sudjelovanju u nastavnom procesu, terenskoj nastavi i izvanškolskim aktivnostima te obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti. Pomoćnik u nastavi prati upute prema izrađenom programu za učenika kojeg su formirali učitelj i stručni suradnici škole s kojima razvija kooperativan odnos. Temeljni je zadatak pomoćnika u nastavi upoznati učenika i njegove potrebe te biti mu podrška u ostvarivanju pozitivnih suradničkih odnosa s razredom, učiteljima i roditeljima (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2017).

Učenici s težim oštećenjima sluha, odnosno gluhi, nagluhi i gluhoslijepi učenici imaju pravo na komunikacijsku potporu koja im omogućuje olakšano praćenje nastavnog procesa. Stručni komunikacijski posrednik osoba je koja posreduje u komunikaciji između učenika i njegove školske okoline prema uputama učitelja i stručnih suradnika škole. Najčešće

radi se o hrvatskom znakovnom jeziku, prilagođenom hrvatskom znakovnom jeziku, simultanoj znakovno-govornoj komunikaciji, ručnoj abecedi, titlovanju ili daktilografiji, očitovanju govora s lica i usana, pisanju na dlan i korištenju asistivnih tehničkih pomagala (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*, 2017).

3.4. Strategije podrške u nastavnom procesu za darovite učenike

Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017) ističe važnost pružanja potrebne odgojno-obrazovne podrške darovitoj djeci još u ranom i predškolskom razdoblju, koja zahtijeva otvorenu, fleksibilnu i poticajnu okolinu, koja odgovara individualnim potrebama djece i potiče ih na složene misaone procese. Za ostvarivanje poticajne okoline potrebna je priprema i organizacija odgojno-obrazovnih djelatnika i ustanova u oblikovanju kurikuluma za dijete.

U osnovnoškolskom obrazovanju daroviti učenici imaju pravo prilagodbe nastavnog procesa koji se oblikuje prema razlikovnom kurikulumu koji se temelji na poticanju više razina kognitivnih procesa u svrhu poticanja i razvoja kreativnosti kako bi učenici ovladali novim vještinama, sposobnostima i znanjima. Svaki razlikovni kurikulum individualno je osmišljen prema učenikovim kognitivnim i socioemocionalnim potrebama i preferiranim stilovima učenja kojim se postiže cjelovit razvoj i jedinstvenost u svrhu napredovanja u svim životnim područjima. Izmjene razlikovnog kurikuluma obuhvaćaju prilagodbe (*Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*, 2017, str. 37):

- *Odgojno-obrazovnih ishoda* koji se svake godine definiraju zajedno s očekivanjima učenika u pojedinom predmetu te uključuju pitanja o onome što učenici znaju, što mogu učiniti i koje vrijednosti i stavove imaju razvijene u određenoj predmetnoj domeni.
- *Sadržaja* koji prate promjene odgojno-obrazovnih ishoda te se nadopunjavaju prema složenosti, što znači da složeniji ishodi zahtijevaju i širi sadržaj koji postaje apstraktniji, povezuje nekoliko (među) predmetnih domena te se fokusira na dio sadržaja kako bi ga učenik proučio.
- *Pristupa učenju i poučavanju* koji se odnose na strategije i metode s pomoću kojih će učenik imati aktivnu ulogu u nastavnom procesu koje zahtijevaju prilagodbe sadržaja i aktivnosti, rješavanje složenih problema, samoregulirano istraživačko učenje, rad na

projektima, sudjelovanje u integriranoj nastavi i raspravama te refleksiju na procese i rezultate učenja. Ove strategije utječu na razvoj učenikove metakognicije.

- *Okružje* se odnosi na razredno ozračje u kojemu se treba poticati rad u heterogenim i homogenim skupinama s obzirom na različite socijalne kompetencije i preferirane oblike učenja, ali isto tako darovitim učenicima pružiti prilike samostalnog učenja kroz različita aktivna sudjelovanja u planiranju i postavljanju ciljeva učenja, samog učenja i vrednovanja naučenog.

Nažalost, postoje i dalje nepoželjni stavovi prema darovitim unutar društva koje „cijeni ih i treba, ali ih ne razumije, boji ih se i doživljava kao teret.“ (Đuranović i sur., 2012). Zadatak je učitelja prepoznati posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitih učenika i prilagoditi im nastavni proces, oblikujući ga različitim strategijama i metodama učenja i poučavanja koje će potaknuti učenika na sudjelovanje te na taj način omogućiti realizaciju njegovih različitih, a ne samo društveno poželjnih potencijala.

3.5. Prilagodba pristupa poučavanju u alternativnim pedagogijama (Montessori i Waldorf)

Talijanska liječnica Maria Montessori kroz vlastito životno iskustvo, radeći u bolnicama s djecom s teškoćama spoznala je kako nitko ne vodi pedagošku brigu o njima te da nemaju nikakvu poticajnu okolinu u kojoj bi bar kroz igru nešto naučila. Odlučila je stati tomu na kraj kako bi i djeca s teškoćama imala priliku napredovati. Njen zamišljeni cilj nije bio prenošenje znanja, već pružanje slobode u kojem bi njegov razvojni potencijal rastao. Radeći s različitom djecom uvidjela je kako je djeci s teškoćama i djeci urednog razvoja potrebno da ono što uče glavom razumjeti („kognitivni procesi, sposobnost mišljenja, pamćenja, imaginacije i jezika“), srcem prihvatiti („ljubav, svijest, povjerenje, zahvalnost, djelovanje svijesti, osjećaj za dobro i lijepo“) i rukama osjetiti („praktične aktivnosti koje povezuju manualne aktivnosti i fizičku snagu s razumskim i voljnim produktivnim djelovanjem“) navodi Rajić (2012, str. 242). Kako bi se to postiglo učenje i poučavanje treba biti zorno i višeosjetilno te kroz aktivnosti jasno povezano s nastavnim sadržajem od konkretnog k apstraktnomu. Učenicima s teškoćama potrebno je više prijelaznih faza koje ne smiju biti uvjetovane vremenom i uspjehom, a istovremeno mogu biti zahtjevnije u skladu s njegovim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Maria Montessori opisuje didaktički materijal kao „ključ koji otvara vrata svijeta“ (Hallwachs, Seitz, 1996, str. 69) koji preko manualnog rada, čestog ponavljanja i višeosjetilnog iskustva djeluje na duhovni rast učenika kako bi spoznali stvarni svijet. Kao rezultat rada s didaktičkim materijalom, s pomoću kojeg

učenik stječe znanja o novom nastavnom sadržaju, učenik ulazi i u stanje duboke koncentracije (polarizacije pažnje) kroz osjećaj zanesenosti pri aktivnom radu i njime također razvija samostalnost i samodisciplinu (Rajić, 2012). Uz pojedine didaktičke materijale pojavljuju se i zadatci kontrole pogrešaka u kojima učenik sam sebe kontrolira, ali postoje i materijali iz nekoliko različitih područja: *materijal s kojim se provode vježbe za praktični život, osjetilni materijal, materijal za matematiku, materijal za jezik, materijal za svemirski odgoj*. Dobra pedagoški pripremljena okolina važna je jer učenicima nudi različit sadržaj te pruža mogućnost slobodnog izbora didaktičkog materijala za koji će se oni s radošću odlučiti te mu se posvetiti onoliko dugo koliko im je potrebno kako bi završili započeto. U Montessori pedagogiji jedan je od temelja kinestetičko učenje, odnosno učenje pokretom kojim dijete razvija svoju svijest i uspostavlja odnos sa stvarnim svijetom što uključuje i slobodno kretanje za vrijeme učenja te pružanja mogućnosti pronalaska mjesta za slobodan rad od školskih hodnika do garderoba. Dodatni poticaji za kvalitetno učenje i radnu atmosferu donose mješoviti razredi u kojima stariji pomažu mladima i obratno, čije iskustvo pretvara primanje i davanje pomoći u životno iskustvo i između učenika s urednim razvojem i učenika s teškoćama u razvoju. S pogledom na učenika i njegove razvojne korake s kojima dolaze i osjetljivi stupnjevi razvoja Maria Montessori ističe kako „Mjerilo prema kojem procjenjujemo čovjeka nikad ne smije biti uspjeh, nego uspjeh koji je u skladu sa sposobnostima.“ (Paulig prema Hallwachs, Seitz, 1996, str. 69).

Rudolf Steiner studirao je biologiju, kemiju i fiziku i u tom je razdoblju upoznao svog duhovnog vođu uz čije je vodstvo čitao Goetheova djela te pokušao pronaći most između prirodne i duhovne znanosti. Radio je kao odgajatelj te je u to vrijeme čitao i učio o fiziologiji i psihologiji i na taj način postao samouki antropozof držeći razna predavanja radnicima svih društava. Vlasnik tvornice cigareta Waldorf-Astoria pomogao mu je osnovati školu za njegove radnike koje je Steiner oduševio. Cilj njegovih predavanja bio je osvijestiti slobodu u duhovnom, jednakost u pravnom i bratstvo u gospodarstvenom životu. U waldorfskoj pedagogiji dijete se, odnosno učenika gleda kao duhovno biće, a učitelja kao duhovnog vođu koji kroz svoje životno iskustvo može učenikovoj zadaći pomoći više nego sva pedagoško-didaktička znanja. Učitelj u obzir uzima sve ono što je učenik donio sa sobom u školu te njegov temperament koji utječe na cjelokupni nastavni proces. Steiner ističe kako su svi učenici kozmička djeca sa svojim različitim pričama te ne razlikuje učenike urednog razvoja od učenika s teškoćama ili darovitog učenika. Važan je pogled na učenika i na ono što on sve može razviti i postići, a ne dovoditi u pitanje njegove sposobnosti što zna ili može. Osluškivanje učenika i njegove prirode te osiguranje poticajne okoline ono je što je učeniku

potrebno kako bi se razvijao u pravom smjeru. Jedan od temeljnih metodičkih čimbenika u nastavnom procesu waldorfske pedagogije ritam je svladavanja nastavnog sadržaja koji je podijeljen po epohama od tri do četiri tjedna kako bi ono naučeno ostalo u dugoročnom pamćenju. U nastavu se koncipira elementarno osjetilno i umjetničko iskustvo koje spaja ono naučeno i osjećaje kako bi stvorili odnos prema drugima i samom životu. Ono što posebno obilježava ovu pedagogiju samostalna je izrada nastavnog materijala poput bilježnica, udžbenika i slično, koji nastaje na temelju učenikova doživljaja i pamćenja nastavnog sadržaja oblikovana na umjetnički način.

4. Kompetencije učitelja

Nacionalni okvirni kurikulum (2011, prema Vizek Vidović i sur., 2014) navodi kako su rezultati brojnih istraživanja dokazali potrebu za promjenom u obrazovanju u kojemu se iz tradicionalne paradigme planiranja nastavnog procesa usmjerena prema učitelju i nastavnom sadržaju treba usmjeriti suvremenom pristupu koji stavlja učenika u središte. Dok se tradicionalni sustav odgoja i obrazovanja fokusira na činjenična znanja i na nastavni sadržaj, suvremeni pristup odgoju i obrazovanju ogleda se na individualne vještine, sposobnosti i stavove učenika prema kojima kreira ciljeve poučavanja kao mjerljive ishode učenja (Lončarić, Pejić Papak, 2009). Obrazovna politika teži sustavu odgoja i obrazovanja koji je usmjeren razvoju kompetencija u svrhu poboljšanja „odnosa između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, činjenica da usmjerenost na ishod čini jasnijima očekivanja od pojedinca te omogućavanje fleksibilnijih načina postizanja ciljeva i izgradnje standarda za mjerenje postignuća.“ (Ćatić, 2012, str. 175). Temelj je kvalitetnog nastavnog procesa kvalitetan učitelj koji nakon svog inicijalnog obrazovanja treba nastojati nadograđivati svoje stečene nastavničke kompetencije, odnosno nastaviti se profesionalno usavršavati formalnim i neformalnim obrazovanjem.

Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (2016) donosi nekoliko različitih skupova ishoda učenja, odnosno kompetencija potrebnih za profesionalni razvoj u odgojno-obrazovnom sustavu temeljenih na cjeloživotnom učenju. One uključuju ovladavanje metodike određene akademske discipline/predmeta/područja i njihovo učenje i poučavanje koje uključuje i vrjednovanje te osiguravanje okruženja za učenje kao poticaj. Također, odnose se i na djelovanje u široj društvenoj zajednici koja uključuje školu i njenu organizaciju, obitelj i okolinu učenika za

koju je potreban razvoj profesionalne komunikacije i interakcije na čije se ishode stavlja poseban naglasak.

Tuning projekt jedan je od glavnih projekata u Europi koji je u sklopu Bolonjskog procesa usmjeren na razvoj kompetencija s ciljem razumljivosti različitih studijskih programa na nacionalnim i internacionalnim razinama navodi Vizek Vidović (2009). Također, autorica opisuje i pojam kompetencija u sklopu istog projekta kao dinamičnu kombinaciju nekoliko elemenata koji uključuju znanje i razumijevanje (teorijski dio), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena teorije) te znanje o tome kako biti (živjeti u zajednici s drugima). Osoba se ne rađa apsolutno s kompetencijama, već se one razvijaju i uvježbavaju tijekom njena osobnog razvoja, ali i tijekom obrazovanja, što znači da je ona sposobna za obavljanje nekog zadatka „na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća“ (Vizek Vidović, 2009, str. 34). Prema Tuning projektu kompetencije se dijele u dvije kategorije:

- *Područno-specifične kompetencije* nazivaju se još i akademskim ili područnim kompetencijama koje grade temelje studijskih programa te su uvijek uključene u svaki obrazovni ciklus.
- *Generičke kompetencije* se odnose na skup kombinacija znanja, vještina i vrijednosti koje se primjenjuju u različitim područjima djelatnosti te zbog svoje fleksibilne prilagodbe mogu odgovoriti zahtjevima različitih visokostručnih poslova. Generičke su se kompetencije prema brojnim istraživanja pokazale kao jedne od temeljnih za područno-specifična znanja koja su mnogi studijski programi zapostavili te one postaju temelji na kojima se mijenjaju sveučilišni kurikulumi, a uključuju tri područja kompetencija koja su prikazana u sljedećoj tablici.

Tablica 5. *Prikaz generičkih kompetencija u Tuning projektu*

Instrumentalne kompetencije	Interpersonalne kompetencije	Sistematske kompetencije
<ul style="list-style-type: none"> - „Sposobnost analize i sinteze - Sposobnost organiziranja i planiranja - Temeljno opće znanje u području - Utemeljenost znanja u profesiji - Usmena ili pisana komunikacija na materinskome jeziku - Znanja drugoga jezika 	<ul style="list-style-type: none"> - Kritičke i samokritičke sposobnosti - Timski rad - Međuljudske vještine - Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima - Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti - Sposobnost rada u međunarodnom okruženju 	<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost primjene znanja u praksi - Istraživačke vještine - Sposobnost učenja - Sposobnost prilagodbe novoj situaciji - Sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost) - Vodstvo

Instrumentalne kompetencije	Interpersonalne kompetencije	Sistematske kompetencije
<ul style="list-style-type: none"> - Osnovne vještine upotrebe računala - Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama - Rješavanje problema - Odlučivanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Etička predanost 	<ul style="list-style-type: none"> - Razumijevanje stranih kultura i zemalja - Sposobnost samostalnog rada - Planiranje i vođenje projekata - Inicijativa i poduzetnički duh - Briga za kvalitetu - Volja za uspjehom“

(Vizek Vidović, 2009, str. 35)

Prema navedenim kompetencijama oblikuje se akademski profil nekog studijskog programa kojim se određuju obrazovni ciljevi, zahtjevi i ishodi. Kompetencije se ugrađuju u kolegije i nastavni sadržaj kao prepoznatljivi i mjerljivi ishodi učenja koje prema Vizek Vidović (2009) uključuju kompetencije za rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama te kompetencije za rad u društvu i za društvo.

Kompetentnost učitelja može se opisati kao skup znanja, vještina, vrijednosti i motivacije koja na funkcionalnoj razini uz znanja iz područja didaktike, metodika, kurikuluma te pedagoških i psihologijskih predmeta pridonosi osposobljavanju učitelja za spoznaju i razumijevanje vlastitog poziva. Vještine i sposobnosti učitelja proizlaze iz njegova znanja, rada, iskustva, skrivena talenta koje čine rezultate pomno organiziranog, kreativnog i inovativnog odgojno-obrazovnog procesa. Učiteljev je zadatak da svojim znanjima, sposobnostima i vrijednostima potiče učenike na samorazumijevanje, suradnju, djelotvornost i samoorganizaciju (Jurčić, 2014). Kompetencijski profil učitelja treba se promatrati na pedagoškoj i didaktičkoj razini kompetencija koje utječu jedna na drugu i ključne su u svakom odgojno-obrazovnom dijelu. Pedagoške kompetencije učitelja uključuju osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emotivnu, interkulturalnu, razvojnu kompetenciju i vještine u rješavanju problema, dok se didaktičke odnose na odabir i primjenu metodologije za izgradnju predmetnih kurikuluma i organizaciju i vođenje nastavnog procesa koji uključuje i oblikovanje afirmativnog radnog ozračja, utvrđivanje i vrednovanje učenikovih postignuća te razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2014).

Uz sve navedene kompetencije, za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama važne su i specifične kompetencije vezane uz znanja o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te identifikaciju istih kako bi se didaktičko-metodički pristup nastavnom procesu mogao isplanirati prema prilagođenom kurikulumu, što uključuje poznavanje različitih nastavnih strategija i metoda učenja i poučavanja, korištenje raznovrsnih nastavnih sredstava i pomagala te multimedija (Skočić Mihić, 2014).

Kompetencija, odnosno vještina i sposobnost stječe se iskustvom, a ne samo znanjem koje se uglavnom naglašava u inicijalnom obrazovanju umjesto razvoja profesionalnog identiteta, što kasnije može utjecati na praktično djelovanje učitelja, odnosno na uvjerenja i vrijednosti učitelja. Osobna uvjerenja nastaju kao sklop predodžbi temeljenih na općem znanju o pojavama, ljudima i događajima koje povezuju s profesionalnim kontekstom, uključujući i proživljene emocije koje mogu dovesti do toga da se profesionalna uvjerenja pobijaju s osobnim emocionalnim uvjerenjima i obratno (Bouillet i sur., 2017). Ono najvažnije je stvoriti pozitivna uvjerenja o učeniku s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njegovoj prirodi sposobnosti te kapacitetu učenja kako mu se pružio adekvatan odgojno-obrazovni proces (Domović, 2011).

Učitelj, znanstvenik, sveučilišni profesor Vladimir Strugar na najljepši je mogući način opisao učiteljsko zvanje :

„Za mene posao učitelja nije samo zanimanje. Ono je moje shvaćanje djeteta, osobe i čovjeka, filozofija postupanja i načina života, nada da mogu djetetu pomoći u procesu personalizacije, na njegovu putu samoostvarenja kada uči pa i odlučuje prema kojim vrijednostima i načelima želi živjeti, kada mu pomažem da stekne sposobnost usklađivanja svojih misli i djela s vrijednostima koje su njegov životni temelj.“ (Miljković, 2015, str. 5).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja ispitati samoprocjenu učitelja razredne nastave s obzirom na njihove godine radnog staža o vlastitim kompetencijama u vidu primjene i prilagodbe inkluzivnih strategija poučavanja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

5.2. Problemi istraživanja

Na temelju proučene nekolicine provedenih istraživanja vezanih uz inkluzivnu praksu u zadnjih nekoliko godina u Republici Hrvatskoj postavljeni su problemi ovog istraživanja. Rezultati istraživanja pod nazivom *Razlike u mišljenima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama* (Bouillet, Bukvić, 2015) ukazuju na nespremnost učitelja razredne nastave za inkluzivno obrazovanje, odnosno ukazuju na nepovoljnost mišljenja studenata završnih godina učiteljskog fakulteta u Zagrebu i zaposlenih učitelja iz više županija, koji ističu kako studijski programi trebaju biti usklađeniji sa suvremenim izazovima učiteljske profesije unutar inkluzivnih odgojno-obrazovnih uvjeta koja zahtijeva veću zastupljenost inkluzivnih komponenata u inicijalnom obrazovanju. S druge strane, studenti treće godine koji su neposredno odslušali kolegij *Inkluzivna pedagogija*, ukazuju na povoljnija mišljenja o inkluzivnom obrazovanju. Sličnim istraživanjem pod nazivom *Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi* (Bouillet, Domović, Ivančević, 2017) utvrdilo se ponovno kako inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave nije dovoljno usmjereno k razvoju uvjerenja studenata o inkluzivnoj praksi kao i za razvoj određenih kompetencija za provedbu inkluzivne prakse, osobite s učenicima s teškoćama. Na temelju rezultata ovih istraživanja (Bouillet, Bukvić, 2015, Bouillet, Domović, Ivančević, 2017) može se vidjeti kako postoji problematika u (ne)zadovoljstvu inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave vezanog uz stjecanje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za inkluzivni odgoj i obrazovanje te se ovim istraživanjem htjelo utvrditi postoje li razlike u procjeni osposobljenosti učitelja razredne nastave o stečenim kompetencijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja za vrijeme njihova inicijalnog.

Rezultati istraživanja Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu (Kudek Mirošević, 2016) donose kako se učitelji i studenti završne godine učiteljskog studija osjećaju nedovoljno kompetentnima u planiranju i provođenju prilagođenog nastavnog procesa, dok se studenti treće godine osjećaju spremnije za afirmiranje i rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ovim se istraživanjem također htjelo utvrditi postoje li razlike u korištenju adekvatnih strategija poučavanja kod učitelja razredne nastave s obzirom na godine radnog iskustva. Prema istraživanju Osmišljavanje inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa (Kudek Mirošević, Tot, Jurčević Lozančić, 2020) istraživala se samoprocjena kompetentnosti za inkluzivni odgoj i obrazovanje, čiji rezultati ukazuju kako se učitelji i odgojitelji s više godina radnog staža procjenjuju kompetentnijima te smatraju da su im potrebne manje dodatne edukacije za daljnja stručna usavršavanja. Odnosno da odgojno-obrazovni djelatnici promišljaju o svojim načinima i metodama rada prilagođenog učenja i poučavanja te teže stalnim dodatnim usavršavanjima.

U ovom istraživanju htjela se ispitati samoprocjena učitelja razredne nastave o osobnoj razini kompetentnosti za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, utvrditi nastavljaju li učitelji razredne nastave svoj profesionalni razvoj u svrhu cjeloživotnog obrazovanja te utvrditi postoje li razlike u korištenju adekvatnih strategija poučavanja kod učitelja razredne nastave s obzirom na godine radnog iskustva.

5.3. Hipoteze istraživanja

H1: Postoji statistički značajna razlika u procjeni osposobljenosti učitelja razredne nastave u inicijalnom obrazovanju o stečenim kompetencijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja s obzirom na godine radnog staža

H2: Učitelji razredne nastave sudjeluju u različitim informalnim, formalnim i neformalnim obrazovanjima kako bi stekli znanja i vještine cjeloživotnog inkluzivnog obrazovanja.

H3: Učitelji s manje godina radnog staža u nastavu češće implementiraju različite adekvatne strategije i metode poučavanja.

H4: Učitelji razredne nastave samoprocjenjuju se nekompetentnima za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

5.4. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 146 učitelja razredne nastave učitelja (N=146), odnosno gledajući prema spolu sudjelovale su 142 učiteljice razredne nastave (97,3%) i 4 učitelja (2,7%).

Tablica 6. *Frekvencije i postotci ispitanika prema spolu*

<i>SPOLO</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>kumulativni %</i>
žensko	142	97,3	97,3
muško	4	2,7	100,0
UKUPNO	146	100,0	

Promatrajući uzorak prema godinama radnog staža sudjelovalo je 37.7% ispitanika s duljinom radnog staža do 5 godina, 9.6% ispitanika imalo je radni staž u trajanju od 6-10 godina, 20.5% u trajanju od 11-20 godina, 27.4% u trajanju od 21-35 godina te je 4.8% ispitanika imalo više od 35 godina radnog staža.

Tablica 7. *Frekvencije i postotci ispitanika prema radnom stažu*

<i>STAŽ</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>kumulativni %</i>
do 5 godina	55	37,7	37,7
6 - 10 godina	14	9,6	47,3
11 - 20 godina	30	20,5	67,8
21 - 35 godina	40	27,4	95,2
više od 35 godina	7	4,8	100,0
UKUPNO	146	100,0	

5.5. Postupak i instrument istraživanja

Istraživanje je provedeno u lipnju akademske 2020./2021. godine. Ispitanici su rješavali anketni upitnik u digitalnom obliku. Ispunjavanjem upitnika prema etičkom je kodeksu zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka, kao i dobrovoljno sudjelovanje, za čije je vrijeme ispunjavanja predviđeno do najviše 10 minuta. Ispitanici istraživanja u općoj su uputi bili upoznati s ciljem istraživanja te načinom rješavanja upitnika. Upitnik se sastoji

od 26 tvrdnji u kojemu prvih nekoliko tvrdnji čine skupinu sociodemografskih podataka, dok se preostala 21 tvrdnja (od 6. do 26.) odnosila na skalu Likertovog tipa u kojoj ispitanici iznose svoje mišljenje odabirući jedan od pet odgovora između 1-uopće se ne slažem, 2-djelomično se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-djelomično se slažem ili 5-potpuno se slažem. Obrada podataka obuhvatila je deskriptivnu i inferencijalnu statistiku (minimum, maksimum, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju) te faktorsku analizu podataka.

5.6. Rezultati istraživanja

Prije same provedbe faktorske analize provjereni su preduvjeti za provedbu iste. S obzirom na činjenicu da je u istraživanju sudjelovalo 146 ispitanika, zadovoljen je uvjet veličine uzorka jer je poželjno za provedbu ove vrste istraživanja imati najmanje 100 ispitanika. U svrhu statističkih kriterija proveden je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test te Bartlettov test sfericiteta. Kako bi bio zadovoljen jedan od uvjeta istraživanja KMO testom se mjeri uzorak čija vrijednost mora biti iznad 0.5. Vrijednost uzorka u ovom istraživanju iznosi 0.93, što znači da je prema KMO testu dokazano kako je uzorak u istraživanju primjeren. Također, Bartlettov test sfericiteta koji mora biti statistički značajan, u ovom istraživanju ima vrijednost $p < 0.0001$ te je time zadovoljen i uvjet koji je potreban za provedbu faktorske analize.

Tablica 8. Statistički preduvjeti za provedbu faktorske analize

KMO i Bartlett Test		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin test</i>		0,93
<i>Bartlett test</i>	Hi-kvadrat	2152,59
	Stupnjevi slobode	210
	Značajnost	0,000

Za metodu ekstrakcije faktora odabrana je analiza glavnih komponenti jer se pritom uzima cijela varijanca koja uključuje komunalitet i unikvitet (tablica 9). S obzirom na korištenje novoosmišljenog upitnika u istraživanju, odabran je eksploratorni pristup kojemu je glavni cilj bio moguća redukcija postojećih varijabli na manji broj faktora. Nakon provedene ekstrakcije korištena su dva kriterija za zadržavanje pojedinih faktora. Prvo, Kaiser-Guttmanov kriterij prema kojem bi trebali zadržati sve faktore čiji je karakteristični korijen

veći od 1. Također se u obzir uzeo i napravljeni Scree graf koji je prije točke značajnog pada vrijednosti karakterističnog korijena upućivao na jednofaktorsko rješenje (slika 1).

Postavljeni model istraživanja objasnio je 49.6% ukupne varijance svih proučavanih varijabli.

Tablica 9. *Komponente za određivanje broja faktora nakon ekstrakcije i ukupna objašnjena varijanca*

<i>Faktori (komponente)</i>	Karakteristični korijeni		
	Ukupna vrijednost	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak varijance
<i>V 1</i>	10,41	49,59	49,59
<i>V 2</i>	1,33	6,34	55,92
<i>V 3</i>	1,27	6,02	61,95
<i>V 4</i>	1,19	5,64	67,59
<i>V 5</i>	0,90	4,27	71,85
<i>V 6</i>	0,83	3,96	75,82
<i>V 7</i>	0,70	3,33	79,15
<i>V 8</i>	0,62	2,97	82,12
<i>V 9</i>	0,52	2,48	84,59
<i>V 10</i>	0,48	2,29	86,89
<i>V 11</i>	0,42	2,00	88,89
<i>V 12</i>	0,39	1,85	90,74
<i>V 13</i>	0,37	1,74	92,48
<i>V 14</i>	0,28	1,33	93,81
<i>V 15</i>	0,27	1,28	95,09
<i>V 16</i>	0,23	1,10	96,19
<i>V 17</i>	0,21	0,99	97,18
<i>V 18</i>	0,21	0,97	98,15
<i>V 19</i>	0,16	0,78	98,93
<i>V 20</i>	0,12	0,56	99,49
<i>V 21</i>	0,11	0,51	100,00

Napomena:

V 1 - Sustav odgoja i obrazovanja primjeren je za djecu/učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

V 2 - Smatram da sam za vrijeme vlastitog fakultetskog obrazovanja dovoljno educiran/a za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

V 3 - Stručno se usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama sudjelovanjem na različitim znanstvenim i stručnim skupovima (AZOO).

V 4 - Dodatno se usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama na edukacijama koje organiziraju različite udruge i ostale obrazovne organizacije (Korak po korak, Montessori, Waldorf...).

V 5 - Dodatno se samoobrazujem i usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim

odgojno- obrazovnim potrebama (literatura, Internet...).

- V 6 - Škola u kojoj radim organizira različite oblike cjeloživotnog inkluzivnog obrazovanja (radionice, predavanja, stručne skupove i ostalo).*
- V 7 - U školi u kojoj radim postoji stručni tim suradnika (psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped).*
- V 8 - Ostvarujem uspješnu suradnju sa stručnim suradnicima vezanu uz djecu/učenike s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama.*
- V 9 - Znam dobro isplanirati i pripremiti nastavu prilagođenu prema individualnim sposobnostima djece/učenika.*
- V 10 - Nastavni sadržaj modeliram prema PERCEPTIVNOJ (VIDNOJ) PRILAGODBI, što uključuje: stalno vođeno promatranje i stupnjevita primjena sadržaja rada, semantičko pojednostavljivanje sadržaja, stupnjevito pružanje pomoći s namjerom postupnog poticanja samostalnosti u radu, dogovaranje plana rada...*
- V 11- Nastavni sadržaj modeliram prema SPOZNAJNOJ PRILAGODBI, što uključuje: stalno vođeno promatranje i stupnjevita primjena sadržaja rada, semantičko pojednostavljivanje sadržaja, stupnjevito pružanje pomoći s namjerom postupnog poticanja samostalnosti u radu, dogovaranje plana rada...*
- V 12 - Nastavni sadržaj modeliran prema GOVORNO- SLUŠNOJ PRILAGODBI, što uključuje: izražajnost i razumljivost govora, česta provjera razumijevanja izrečenog, poticanje na spontani govorni izraz, proširivanje vokabulara uz zorne osnove, itd.*
- V 13 - Nastavni sadržaj modeliram prema PRILAGODBI ZAHTJEVA djeteta/ učenika ponaosob, što uključuje: preferirani stil učenja, vremensko doziranje provjera i rada na satu, preferiranje usmene ili pisane provjere, doziranje zadataka, prilagodba prostora, praktični rad, itd.*
- V 14 - U nastavi koristim različita prilagođena nastavna sredstva i pomagala te didaktičke materijale kako bih na zoran način osvijestio/la nastavni sadržaj.*
- V 15 - Kompetentan/na sam u osmišljavanju individualiziranih nastavnih listića.*
- V 16 - U nastavu implementiram različite digitalne sadržaje radi ostvarivanja boljih ishoda učenja pri stvaranju materijala za učenje.*
- V 17 - U nastavu implementiram alternativne metode učenja i poučavanja iz različitih pedagogija (Montessori, waldorf, itd.).*
- V 18 - Alternativni načini učenja i poučavanja i uporaba različitih didaktičkih materijala čine nastavni proces inkluzivnijim.*
- V 19 - U nastavi afirmiram suradničko učenje.*
- V 20 - U nastavi afirmiram strategiju samoreguliranog učenja koja djetetu/ učeniku uz njegove vlastite specifične stilove učenja omogućuje aktivnu ulogu u razvoju znanja, vještina i stavova.*
- V 21 - Kompetentan/na sam za kreiranje i realizaciju različitih inkluzivnih strategija poučavanja za djecu s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama.*



Napomena: služi za vizualno određivanje gdje je došlo da pada vrijednosti karakterističnog korijena te ostale komponente nakon pada više nisu potrebne u objašnjenju varijance.

Slika 1. Grafički prikaz Scree grafa za određivanje broja faktora

Nakon rezultata Scree grafa ponovno je provedena analiza, ali s fiksiranim brojem faktora, prvo na četiri i zatim na jedan faktor. Četverofaktorsko rješenje nije se pokazalo kao prihvatljivo jer se većina varijabli okupila oko jednog faktora (16 varijabli na prvom faktoru). Na temelju toga provedena je analiza s jednofaktorskim rješenjem koja se pokazala primjerenom.

Sve varijable, osim druge varijable „*Smatram da sam za vrijeme vlastitog fakultetskog obrazovanja dovoljno educiran/a za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“, pokazale su dobru saturaciju s vrijednostima više od 0.3 (tablica 10). Navedena je varijabla ipak ostavljena kao dio upitnika jer je ključna za cilj ovog istraživanja. U budućim bi istraživanjima varijablu bilo potrebno preformulirati ili izbaciti s obzirom na to da prema svom sadržaju pokazuje veliko odstupanje od ostalih varijabli. Sadržaj ove varijable potiče na retrospektivno prisjećanje koje može biti nepouzdan, a ostale varijable više se temelje na sadašnjem vremenu i trenutačnoj procjeni.

Tablica 10. *Faktorska matrica i pripadajuće saturacije na faktoru*

Faktorska matrica	
Varijabla	Saturacije na 1 faktoru
<i>V 1</i>	0,46
<i>V 2</i>	0,25
<i>V 3</i>	0,39
<i>V 4</i>	0,51
<i>V 5</i>	0,70
<i>V 6</i>	0,49
<i>V 7</i>	0,52
<i>V 8</i>	0,64
<i>V 9</i>	0,79
<i>V 10</i>	0, 86
<i>V 11</i>	0,87
<i>V 12</i>	0,84
<i>V 13</i>	0,88
<i>V 14</i>	0,85
<i>V 15</i>	0,81
<i>V 16</i>	0,75
<i>V 17</i>	0,63
<i>V 18</i>	0,73
<i>V 19</i>	0,82
<i>V 20</i>	0,78
<i>V 21</i>	0,74

Napomena: Metoda ekstrakcije- Analiza glavnih komponenti

Prema izmjerenoj vrijednosti Cronbach Alfa koja iznosi 0.94, upitnik pokazuje izrazito dobru pouzdanost s obzirom na to da je iznad granice od 0.7, odnosno vrijednosti koja se smatra prihvatljivom pouzdanošću za daljnje korištenje upitnika.

Provedbom deskriptivne statistike ispitana je aritmetička sredina, standardna devijacija te minimalni i maksimalni raspon rezultata na svakoj varijabli. Tablica 11 prikazuje kako je na svakoj varijabli ostvaren raspon vrijednosti od 1 do 5. Uvidom u tablicu deskriptivne statistike može se vidjeti kako su ispitanici sve varijable procjenjivali iznad prosječne vrijednosti 3, osim druge varijable „*Smatram da sam za vrijeme vlastitog fakultetskog obrazovanja dovoljno educiran/a za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“ koja je povezana s fakultetskim obrazovanjem i stečenim kompetencijama za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Drugu varijablu su ispitanici u prosjeku procjenjivali ispod prosjeka ($M=1.9$, $SD=1.2$), što upućuje na činjenicu kako nisu zadovoljni s količinom teorijskog i praktičnog dijela za vrijeme svoga fakultetskog obrazovanja koje je vezano uz inkluzivni odgoj i obrazovanje te rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Tablica 11. *Deskriptivni prikaz rezultata*

<i>VARIJABLE</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>minimum</i>	<i>maksimum</i>
<i>V 1</i>	2,6	1,2	1	5
<i>V 2</i>	1,9	1,2	1	5
<i>V 3</i>	3,4	1,2	1	5
<i>V 4</i>	3,2	1,3	1	5
<i>V 5</i>	4,0	1,0	1	5
<i>V 6</i>	2,9	1,3	1	5
<i>V 7</i>	3,5	1,5	1	5
<i>V 8</i>	3,8	1,2	1	5
<i>V 9</i>	3,7	1,0	1	5
<i>V 10</i>	4,1	1,0	1	5
<i>V 11</i>	4,0	1,0	1	5
<i>V 12</i>	4,1	1,0	1	5
<i>V 13</i>	4,1	1,0	1	5
<i>V 14</i>	4,1	1,1	1	5
<i>V 15</i>	3,9	1,0	1	5
<i>V 16</i>	4,0	1,1	1	5
<i>V 17</i>	3,4	1,2	1	5
<i>V 18</i>	3,9	1,0	1	5
<i>V 19</i>	4,0	1,0	1	5
<i>V 20</i>	3,8	1,0	1	5
<i>V 21</i>	3,5	0,9	1	5

Postoji statistički značajna slaba, pozitivna korelacija između treće i četvrte varijable ($r=0.39$, $p<0.01$) čija se povezanost očituje u tome da se ispitanici koji se profesionalno usavršavaju na različitim znanstvenim i stručnim skupovima, češće usavršavaju i na edukacijama koje organiziraju različite udruge i ostale obrazovne organizacije. Također, postoji i statistički značajna umjerena, pozitivna korelacija između četvrte i pete varijable ($r=0.49$, $p<0.01$) koja pokazuje kako se ispitanici koji se profesionalno usavršavaju kroz različita neformalna obrazovanja, dodatno usavršavaju kroz informalno obrazovanje, odnosno samoobrazuju se za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Između pete i sedme varijable ($r=0.38$, $p<0.01$) postoji statistička značajna slaba, pozitivna korelacija koja pokazuje kako ispitanici koji su skloniji informalnom obrazovanju, češće imaju i školski stručni tim na raspolaganju kao podršku u organiziranju odgojno-obrazovnog procesa za učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Postoji i umjerena, pozitivna korelacija između pete i devete varijable ($r=0.50$, $p<0.01$) koja dokazuje kako učitelji koji se dodatno samoobrazuju kroz različit edukativni sadržaj znaju bolje isplanirati i pripremiti nastavu prilagođenu djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (tablica 12).

U tablici 12 može se također vidjeti kako postoji statistički visoko značajna, pozitivna povezanost između desete varijable s jedanaestom, dvanaestom, trinaestom i četrnaestom ($r=0.82$; $r=0.74$; $r=0.79$; $r=0.77$, $p<0.01$) koja se odnosi na povezanost učitelja koji znaju prilagoditi nastavu prema perceptivnoj (vidnoj) prilagodbi i njihovoj samoprocjeni, sposobnosti prilagodbe sadržaja prema spoznajnoj i govorno-slušnoj prilagodbi te prilagodbi zahtjeva, na način da s pomoću različitih nastavnih sredstava i pomagala te prilagođenih metoda učenja i poučavanja omoguće adekvatan nastavni proces prema posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika, što se može iščitati iz vrlo visoke povezanosti između jedanaeste varijable s četrnaestom, petnaestom i šesnaestom ($r=0.70$; $r=0.68$; $r=0.62$, $p<0.01$).

Postoji statistički značajna visoka, pozitivna korelacija između osamnaeste varijable s devetnaestom i dvadesetom ($r=0.71$; $r=0.61$, $p<0.01$) koje prikazuju povezanost alternativnih načina učenja i poučavanja sa suradničkim učenjem i strategijom samoreguliranog učenja u nastavnom procesu upotrebljavajući različite didaktičke materijale koji pozitivno utječu na razredno ozračje i potiču učenika na aktivnu ulogu u razvoju znanja, vještina i stavova.

Također, utvrdilo se da postoji i umjerena pozitivna povezanost između sedamnaeste varijable s osamnaestom, devetnaestom i dvadesetom varijablom ($r=0.55$; $r=0.53$; $r=0.56$, $p<0.01$) koja objašnjava kako dio učitelja razredne nastave u nastavu implementira alternativne metode učenja i poučavanja iz različitih alternativnih pedagogija u svrhu ostvarenja inkluzivnijeg nastavnog procesa.

Tablica 12. Prikaz korelacije među svim varijablama korištenima u upitniku

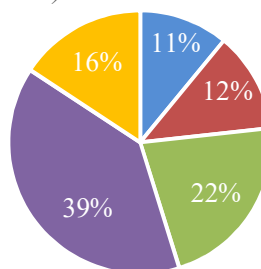
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	1																				
2	,231**	1																			
3	,226**	0,120	1																		
4	,178*	0,131	,390**	1																	
5	,212*	0,020	,398**	,494**	1																
6	,357**	,168*	,274**	,234**	,393**	1															
7	,240**	0,055	0,147	,267**	,382**	,289**	1														
8	,346**	0,158	0,138	,207*	,429**	,444**	,617**	1													
9	,309**	,191*	,252**	,299**	,503**	,429**	,427**	,568**	1												
10	,333**	,220**	,302**	,415**	,595**	,348**	,416**	,548**	,672**	1											
11	,364**	0,132	,359**	,455**	,625**	,272**	,418**	,536**	,734**	,817**	1										
12	,277**	,173*	,241**	,347**	,565**	,291**	,389**	,452**	,674**	,738**	,821**	1									
13	,284**	,206*	,293**	,413**	,591**	,333**	,457**	,523**	,701**	,790**	,828**	,867**	1								
14	,305**	,208*	,256**	,362**	,554**	,387**	,408**	,534**	,616**	,765**	,707**	,704**	,785**	1							
15	,394**	,178*	,218**	,287**	,495**	,377**	,375**	,463**	,684**	,658**	,681**	,653**	,693**	,670**	1						
16	,314**	,199*	,256**	,250**	,415**	,287**	,312**	,443**	,548**	,644**	,615**	,639**	,673**	,720**	,662**	1					
17	,402**	,206*	,215**	,567**	,376**	,246**	,190*	,260**	,368**	,481**	,489**	,426**	,445**	,494**	,507**	,414**	1				
18	,303**	,170*	,205*	,339**	,513**	,310**	,326**	,407**	,530**	,539**	,591**	,570**	,586**	,598**	,536**	,517**	,549**	1			
19	,285**	,185*	,233**	,404**	,528**	,356**	,353**	,487**	,574**	,700**	,678**	,662**	,717**	,728**	,597**	,616**	,525**	,709**	1		
20	,359**	0,112	,299**	,342**	,547**	,309**	,293**	,384**	,526**	,608**	,658**	,642**	,647**	,635**	,594**	,521**	,556**	,605**	,727**	1	
21	,434**	,235**	,248**	,326**	,414**	,442**	,295**	,410**	,600**	,595**	,578**	,536**	,574**	,586**	,727**	,509**	,550**	,475**	,563**	,620**	1

Napomena: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Kako bi se stekao uvid u sudjelovanje u daljnjim stručnim usavršavanjima učitelja razredne nastave koji su bili dio uzorka u istraživanju, u sljedećim grafovima prikazani su udjeli postotka koliko učitelja razredne nastave nastoji sudjelovati u dodatnim stručnim usavršavanjima formalnim, neformalnim i/ili informalnim obrazovanjem. Udio učitelja razredne nastave, njih 16%, odaziva se na raznovrsna stručna i znanstvena usavršavanja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje te isti postotak sudjeluje i na različitim edukacijama različitih odgojno-obrazovnih udruga i organizacija. Većina učitelja (41%) informalnim se obrazovanjem trudi usavršavati putem raznovrsnih literatura, portala, medija kako bi što više naučili te ono naučeno pokušali primijeniti u praksi u razredu. Većinski dio učitelja razredne nastave koji je sudjelovao u istraživanju (39%) sudjeluje ili se interesira za nastavak svojeg profesionalnog usavršavanja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama formalnim obrazovanjem te većina (32%) sudjeluje, odnosno interesira se za različite edukacije u neformalnom obrazovanju. Nadalje, čak 41% učitelja se samoobrazuje za rad s učenicima s posebnom odgojno-obrazovnim potreba. Nažalost, iz ovog prikaza vidljivo je kako više od 10% učitelja razredne nastave ne sudjeluje u daljnjem formalnom i/ili neformalnom obrazovanju kako bi stekli važna znanja i iskustva koja bi pomogla i njima i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u organiziranju kvalitetnog inkluzivnog nastavnog procesa.

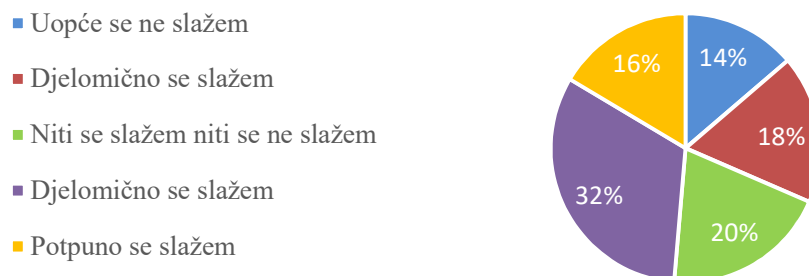
Varijabla: Stručno se usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama sudjelovanjem na različitim znanstvenim i stručnim skupovima (AZOO).

- Uopće se ne slažem
- Djelomično se ne slažem
- Niti se slažem niti se ne slažem
- Djelomično se slažem
- Potpuno se slažem



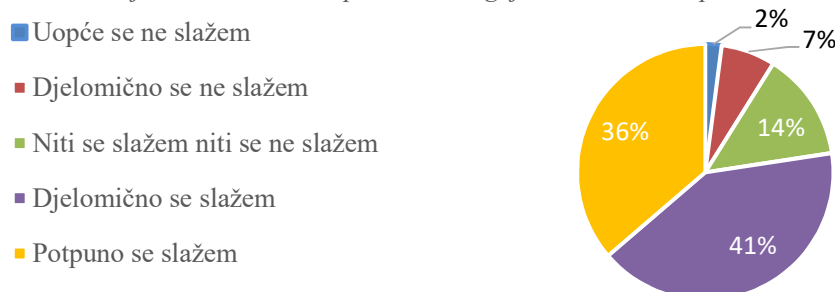
Slika 2. Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se formalnim obrazovanjem stručno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Varijabla: *Dodatno se usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na edukacijama koje organiziraju različite udruge i ostale obrazovne organizacije*



Slika 3. Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se neformalnim obrazovanjem dodatno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Varijabla: *Dodatno se samoobrazujem i usavršavam za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*



Slika 4. Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se informalnim obrazovanjem dodatno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Za potrebe testiranja statističke značajnosti razlika između nezavisnih skupina odabran je neparametrijski test Kruskal-Wallis. Također je ovaj test povezan s četvrtom hipotezom koja tvrdi da postoji statistički značajna razlika u procjeni osposobljenosti učitelja razredne nastave u inicijalnom obrazovanju o stečenim kompetencijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja te je hipoteza potvrđena. Dobivena je statistička značajna razlika na drugoj varijabli upitnika („*Smatram da sam za vrijeme vlastitog fakultetskog obrazovanja dovoljno educiran/a za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.*“), dok na ostalim varijablama nije dobivena statistički značajna razlika ($H=16.79$, $df=4$; $p<0.002$).

Tablica 13. Prikaz Kruskal-Wallis neparametrijskog testa samoprocjene kompetentnosti učitelja razredne nastave

VARIJABLA	V 1	V 2	V 3	V 4	V 5	V 6	V 7	V 8	V 9	V 10
Kruskal-Wallis H	4,4	16,79	4,07	5,38	4,14	4,2	3,82	2,87	1,27	5,2
stupnjevi slobode	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P	0,36	,002**	0,40	0,25	0,39	0,38	0,43	0,58	0,87	0,27

VARIJABLA	V 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21
Kruskal-Wallis H	2,4	2,14	4,07	8,51	6,27	4,15	2,46	0,35	5,44	4,23	9,32
stupnjevi slobode	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P	0,66	0,71	0,40	0,08	0,18	0,39	0,65	0,99	0,25	0,38	0,05

Napomena: * $p < .05$, ** $p < .01$, (*masno otisnuta značajna varijabla*)

Promatrajući vrijednosti prosječnog ranga u pojedinoj skupini očito je kako prva skupina u kojoj se nalaze ispitanici s do 5 godine staža najpozitivnije procjenjuju svoje inicijalno obrazovanje, dok peta skupina s više od 35 godina staža ima značajno nižu prosječnu vrijednost na ovoj varijabli.

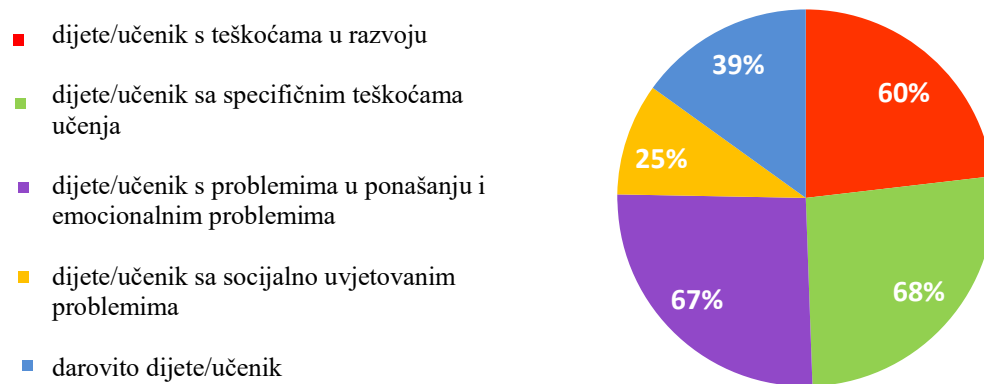
Međutim, s obzirom na dobivene rezultate (tablica 13) treća hipoteza nije potvrđena, odnosno ne postoji statistički značajna razlika ($H=3.55$, $df=4$, $p=.471$) u korištenju adekvatnih strategija poučavanja kod učitelja razredne nastave s obzirom na godine radnog iskustva.

Tablica 14. Kruskal-Wallis test povezanosti iskustva i radnog staž

	Iskustvo
Kruskal-Wallis H	3,55
df	4
P	,471

Sljedeća slika (slika 5) prikazuje postotak učestalosti različitih skupina učenika s odgojno-obrazovnim potrebama u neposrednom radu učitelja razredne nastave koji su sudjelovali u ovom istraživanju te su imali mogućnost višestrukog odgovora kako bi podijelili svoje raznovrsno iskustvo. Kada je riječ o neposrednom radu s učenicima s teškoćama, 68% učitelja je imalo iskustvo s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja, 67% s učenicima s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, 60% s učenicima s teškoćama u razvoju te 25% s učenicima sa socijalno uvjetovanim problemima, dok je 39% učitelja imalo neposredno iskustvo rada s darovitim učenicima.

Učestalost neposrednog rada s određenom skupinom učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama



Slika 5. *Prikaz postotka učestalosti različitih skupina učenika s odgojno-obrazovnim potrebama u neposrednom radu*

5.7. Rasprava

Provedenim istraživanjem htjelo se utvrditi smatraju li se učitelji razredne nastave kompetentnima za primjene i prilagodbe različitih inkluzivnih strategija poučavanja čiji su rezultati djelomično pozitivni. Upitnik je sadržavao česticu otvorenog tipa („*Ukratko opišite termin „Djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“)

) kojom se htjelo uvidjeti koliko su učitelji razredne nastave uopće upoznati s tim terminom i znaju li koje mu sve skupine djece/učenika pripadaju. Rezultati odgovora učitelja razredne nastave pokazuju kako smatraju da djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uključuju djecu/učenike s teškoćama te darovite učenike/djecu, što je oko 32% ispitanika dobro objasnilo. Međutim, oko 20% ispitanika naglasilo je kako se radi samo o djeci/učenicima s određenom teškoćom koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe na različitim područjima, dok je najveći postotak ispitanika, njih oko 35% objašnjavalo kako su to djeca/učenici kojima je potreban individualizirani kurikulum u nastavnom procesu planiran prema njihovim sposobnostima i odgojno-obrazovnim potrebama. Ovaj je postotak ispitanika od 35% također opisivalo da se radi samo o skupini djece/učenika s teškoćama, te se na kraju dobije kako oko 55% ispitanika smatra da su djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama samo djeca/učenici s različitom vrstom teškoća. Ovom tvrdnjom može se konstatirati kako većina učitelja razredne nastave nije dovoljno upućena u noviju inkluzivnu terminologiju o različitim skupinama učenika koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Iz opisa učitelja može se vidjeti kako mali postotak ispitanika negativno pristupa inkluziji učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama čiji su opisi terminologije bili sljedeći: „*Djeca oko koje ima puno posla; Učenici sa zdravstvenim problemima, nedostacima, teško odgojiva djeca...; Problem,*“.

Također, izdvojeni su neki opisi po kojima se vidi kako učitelji nisu upoznati s razlikom između odgojno-obrazovne inkluzije i integracije: „*Više tolerancije, više aktivnosti, ali manje zahtjevnih, volja i strpljenje, i naravno integracija.; Integracija; Dijete s teškoćama u razvoju koje nije u mogućnosti ravnopravno sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu u odnosu na učenike bez teškoća.; Termin je totalno pogrešan jer svi imamo (posebne) potrebe. Kad naiđem na njega, pomislim na djecu s nekom teškoćom u razvoju.*“.

Dio ispitanika odgovarao je empatično te pokazao pozitivan pristup inkluziji učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: „*Posebna, predivna djeca; Djeca koja zahtijevaju puno pažnje, ljubavi, strpljivosti, znanja, osmjeha, sreće...; Iskrena djeca velikog srca; Za mene, ovaj termin označava djecu "drugačiji" od ostale djece u razredu. To su posebno senzibilna djeca za koju treba pronaći posebne metode i načine poučavanja koji*

odgovaraju upravo njima.; Djeca kojoj je potrebno više razumijevanja i drugačiji pristup u radu; rezultati mogu biti odlični.; Djeca, učenici koji su malo posebniji, drugačiji ali sa svojim vrijednostima.; Učenici kojima je potrebno pružiti više pažnje, vremena i razumijevanja.“. Primjerima navedenih objašnjenja moguće je da nepostojanje adekvatnih profesionalnih uvjerenja sprječava profesionalni razvoj učitelja jer učitelj se vodi uvjerenjima nastalim temeljem osobnog iskustva pod različitim emocijama.

Upitnik je sadržavao i tvrdnju višestrukog odgovora (*Imao/la sam iskustvo neposrednog rada s: a) djetetom/učenicom s teškoćama u razvoju, b) djetetom/učenicom sa specifičnom teškoćama učenja, c) djetetom/učenicom s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, d) djetetom/učenicom sa socijalno uvjetovanim problemima, e) darovitim djetetom/učenicom*) kojom se pokazalo kako su učitelji razredne nastave koji su sudjelovali u istraživanju imali najviše iskustva u neposrednom radu s učenicima s različitim teškoćama te manje iskustva s darovitim učenicima (39%).

Povezujući neposredno iskustvo rada s dobivenim objašnjenjima termina „*Djeca/učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“, očigledno je kako učitelji razredne nastave nisu dovoljno upućeni u terminologiju i znanja o učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jer uglavnom ističu kako toj skupini pripadaju samo učenici s teškoćama, dok su daroviti učenici zaboravljeni, što upućuje na manjak znanja o inkluzivnom obrazovanju učitelja razredne nastave.

U ovom istraživanju deskriptivna statistika pokazala je ispodprosječnu procjenu ($M=1.9$, $SD=1.2$) druge varijable („*Smatram da sam za vrijeme vlastitog fakultetskog obrazovanja dovoljno educiran/a za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“) kojom su ispitanici izrazili svoje nezadovoljstvo inicijalnog obrazovanja, odnosno naglasili pomanjkanje teorijskog i praktičnog znanja i iskustva na fakultetskom obrazovanju kojim bi stekli određene kompetencije za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Također, izračunom aritmetičke sredine ranga (M_r) za istu varijablu i povezanosti s radnim stažem, pokazalo se kako učitelji s do 5 godina radnog staža pozitivnije ocjenjuju inicijalno obrazovanje ($M_r=89, 01$), dok učitelji sa što više godina radnog staža negativnije ocjenjuju svoje inicijalno obrazovanje. Nadalje, Kruskal-Wallis neparametrijskim testom dokazano je da postoji statistički značajna razlika na ovoj varijabli upitnika ($H=16.79$, $df=4$, $p<0.002$). Ovime je potvrđena prva hipoteza (H_1) te postoji statistički značajna razlika u procjeni osposobljenosti učitelja razredne nastave u inicijalnom obrazovanju o stečenim kompetencijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja s obzirom na godine radnog staža.

Usporedbom povezanosti korelacija između treće i četvrte varijable ($r=0.39$, $p<0,01$),

četvrte i pete ($r=0.49$, $p<0.01$) te pete i devete ($r=0.50$, $p<0.01$) zaključuje se kako se one nadovezuju jedna na drugu, odnosno kako formalno obrazovanje nije dovoljno za stjecanje znanja, vještina i sposobnosti o inkluzivnom obrazovanju koje uključuje rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Na temelju dobivenih rezultata (slika 2, 3, 4) manji udio ispitanika u istraživanju (16%) redovno sudjeluje u stručnim usavršavanjima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje te isti postotak sudjeluje na različitim stručnim usavršavanjima koje organiziraju različite odgojno-obrazovne udruge i organizacije, dok 41% ispitanika nastoji redovitim samoobrazovanjem steći nova znanja, vještine i sposobnosti za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U ovom istraživanju više od polovice ispitanika pokazalo je kako teže cjeloživotnom učenju u svrhu stalnog usavršavanja vlastitih profesionalnih kompetencija koje su im potrebne za kvalitetno planiranje i realizaciju novih nastavnih metoda i strategija učenja i poučavanja za učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te se time djelomično potvrđuje druga hipoteza (H2) koja tvrdi da učitelji razredne nastave sudjeluju u različitim informalnim, formalnim i neformalnim obrazovanjima kako bi stekli znanja i vještine cjeloživotnog inkluzivnog obrazovanja.

Deskriptivnom analizom podataka pokazalo se kako temeljem iznadprosječnih vrijednosti aritmetičke sredine čiji je rezultat većine varijabli iznad tri, te povezujući istu s usporedbom povezanosti korelacija varijabli koje se odnose na formalna, neformalna i informalna obrazovanja, može se donijeti zaključak kako se većina ispitanika nastoji daljnjim stručnim usavršavanjima dodatno educirati za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te ista znanja nastoji primjenjivati i u nastavnom procesu. Inkluzivno obrazovanje uključuje različite nastavne metode i strategije učenja i poučavanja koje odgovaraju sposobnostima i zahtjevima učenika, odnosno zahtijeva prilagodbu nastave na više razina. U ovom istraživanju potvrđena je statistički visoko značajna, pozitivna povezanost između desete, jedanaeste, dvanaeste, trinaeste i četrnaeste varijable ($r=0.82$, $r=0.74$, $r=0.79$, $r=0.77$, $p<0.01$) koja potvrđuje kako učitelji razredne nastave imaju sposobnost prilagoditi nastavni proces prema različitim načinima prilagodbe poput perceptivne (vidne), spoznajne, govorno-slušne ili prilagodbe zahtjeva s pomoću korištenja različitih adekvatnih nastavnih sredstava i pomagala, te različitih metoda i strategija učenja i poučavanja koje pokazuje visoka, pozitivna korelacija između osamnaeste varijable s devetnaestom i dvadesetom varijablom ($r=0.71$; $r=0.61$, $p<0.01$) koje također potvrđuju i iznadprosječne vrijednosti aritmetičkih sredina dobivenih već spomenutom deskriptivnom statističkom analizom podataka. Međutim, Kruskal-Wallis testom pokazalo se kako ne postoji statistički značajna

razlika ($H=3.55$, $df=4$, $p>0.01$) između godina radnog iskustva i korištenja adekvatnih strategija i metoda poučavanja kod učitelja razredne nastave. Na temelju toga treća se hipoteza (H3) koja tvrdi da učitelji razredne nastave s manje godina radnog staža češće koriste različite adekvatne strategije i metode poučavanja, ne potvrđuje.

Na temelju različitih, već spomenutih istraživanja (Kudek Mirošević, 2016, Kudek Mirošević, Tot, Jurčević Lozančić, 2020) čiji rezultati iskazuju nezadovoljstvo učitelja i studenata završnih godina u inicijalnom obrazovanju o inkluzivnom odgoju i obrazovanju te istraživanja koji iskazuju osjećaje nekompetentnosti za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, čitajući različite odgojno-obrazovne članke te potaknuta vlastitim iskustvom, osmišljena je i postavljena četvrta hipoteza koja tvrdi kako se učitelji razredne nastave samooprocjenjuju nekompetentnima za rad s djecom s posebnim odgojno obrazovnim potrebama. Hipoteza (H4) djelomično je potvrđena na temelju rezultata deskriptivne statističke analize podataka koja pokazuje iznadprosječne aritmetičke sredine većine varijabli koje se mogu povezati s već spomenutim visoko, pozitivnim korelacijama između varijabli koje se odnose na korištenje različitih nastavnih strategija i metoda učenja i poučavanja te slabije, pozitivno povezanim korelacijama između varijabli koje se odnose na stručno usavršavanje učitelja za rad s učenicima s posebnom odgojno-obrazovnim potrebama. Učitelji razredne nastave većinom su se djelomično ili u potpunosti složili oko spomenutih varijabli, što ukazuje na njihov trud i razmišljanje o tomu kako svojim učenicima pružiti i omogućiti primjerenu podršku u učenju i poučavanju kako bi postigli maksimum kod učenika u stjecanju njihovoga znanja, svladavanju novih vještina i navika.

6. Zaključak

Učitelji su nositelji kvalitete odgojno-obrazovnog sustava kojima je svrha rada odgajanje i podučavanje male djece, odnosno mladih učenika koji tek trebaju otkriti sebe, svoje sposobnosti i vještine. Inkluzivan je učitelj onaj koji može prepoznati učenikov potencijal te posebne odgojno-obrazovne potrebe u svrhu formiranja kvalitetnog nastavnog proces u kojemu će učenik doseći maksimum svog potencijala u različitim područjima s obzirom na njegove mogućnosti. Učitelju je stoga potrebno kvalitetno inicijalno obrazovanje u kojemu će steći temeljna znanja i kompetencije o inkluzivnom odgoju i obrazovanju te nakon kojeg će nastaviti profesionalno stručna usavršavanja u svrhu stjecanja novih određenih znanja, vještina, sposobnosti, nastavnih strategija i metoda koje će ga činiti kompetentnim za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Međutim, nedovoljno je provedenih istraživanja na području kompetentnosti u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, zbog kojih treba pripaziti na generalizaciju rezultata ovog istraživanja radi manjeg reprezentativnog uzorka te vjerodostojnosti ispitanika pozvanih na iskrenost pri rješavanju upitnika.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati samoprocjenu učitelja razredne nastave o vlastitim kompetencijama u vidu primjene i prilagodbe inkluzivnih strategija poučavanja za rad s učenicima s posebnim o-o potrebama uzimajući u obzir njihove godine radnog staža. Kako bi se stekao uvid temeljna znanja o terminologiji inkluzije, ispitanici su imali mogućnost objasniti termin „*dijete/učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*“, gdje je samo 32% ispitanika objasnilo kako termin obuhvaća skupine učenika s teškoćama te darovite učenike. Iz ovog rezultata vidljiv je manjak znanja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju kod učitelja razredne nastave.

Postavljena je hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u procjeni osposobljenosti učitelja razredne nastave u inicijalnom obrazovanju o stečenim kompetencijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja potvrđena te ukazuje na problematiku pomanjkanja nastavnih sadržaja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju na studijskim programima na učiteljskim fakultetima u kojima bi budući učitelji trebali stjecati temeljna znanja i kompetencije o inkluziji. Ovo istraživanje potvrdilo je rezultate prijašnjih istraživanja (Bouillet, Bukvić, 2015, Bouillet, Domović, Ivančević, 2017) koja su također ukazala na to da učitelji razredne nastave pozitivno procjenjuju inkluziju u odgoju i obrazovanju, ali pokazuju nespremnost u provođenju iste. Treba napomenuti kako je ovo istraživanje unatoč ovim negativnim rezultatima pokazalo da učitelji s manje godina radnog staža procjenjuju inicijalno

obrazovanje nešto pozitivnijim nego učitelji s više godina radnog staža.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako učitelji razredne nastave djelomično nakon inicijalnog obrazovanja nastavljaju svoja profesionalna usavršavanja, sudjelujući u različitim informalnim, formalnim i neformalnim obrazovanjima u svrhu stjecanja znanja i vještina cjeloživotnog obrazovanja. Nažalost, postoji i dio ispitanika koji ne sudjeluje, odnosno nije zainteresiran za daljnja profesionalna usavršavanja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, što ukazuje na problematiku o uvjerenjima učitelja razredne nastave o obrazovnoj inkluziji te njihovoj motiviranosti.

Za kvalitetnu obrazovnu inkluziju potrebno je prepoznati i uvidjeti učenikove mogućnosti rada te prema njima kreirati nastavni proces koji obuhvaća različite nastavne metode i strategije poučavanja te prilagodbe istih u svrhu razvijanja njegovih vještina, sposobnosti i znanja. Učitelji razredne nastave s manje godina radnog staža pokazali su češće implementiranje različitih adekvatnih strategija i metoda poučavanju u nastavnom procesu od učitelja s više godina radnog staža, te su time pokazali spremnost na različite izazove koji dolaze s različitim učenicima, okolinom, nastavnim sadržajem.

Već spomenuti rezultati ovog istraživanja važni su čimbenici za zadnju hipotezu, učitelji razredne nastave smatraju se djelomično kompetentnima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, što potvrđuje i rezultate zadnjeg istraživanja (Kudek Mirošević, Tot, Jurčević, Lozančić, 2020) u kojima se učitelji razredne nastave s više godina radnog staža procjenjuju kompetentnima za inkluzivni odgojno-obrazovni proces. S obzirom na prijašnje istraživanje Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu (Kudek Mirošević, 2016) u kojemu su učitelji razredne nastave i studenti završne godine učiteljskog studija samoprocijenili nekompetentnima, može se zaključiti kako postoji napredak u razvijanju učiteljskih kompetencija potrebnih za inkluzivno obrazovanje.

Uzimajući u obzir rezultate prijašnjih istraživanja i ovog istraživanja, vidljiva je problematika u inicijalnom obrazovanju učitelja razredne nastave te njihovom djelomičnom interesu za daljnja stručna usavršavanja, odnosno interesu za cjeloživotno obrazovanje kojim se jedino konstantno može napredovati usavršavajući znanja, vještine i sposobnosti potrebne za profesionalni razvoj, ali i za razvoj učenika urednog razvoja i učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

U konačnici, poznavanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja te njegovih smjernica potiče na daljnji razvoj kompetentnosti u svrhu daljnjeg promicanja inkluzivnih vrijednosti i kulture u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Literatura

- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.
- Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerjenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 32-46.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje-odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Brust Nemet, M. i Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola*, LXII (3), 163-172.
- Čindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2 Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.
- Domović, V. (2011). *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.): *Učitelji i njihovi mentori* (str. 12-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX (29), 34-44.
- Hrvatski sabor* (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, NN 124/2014. Pristupljeno 12.7.2021. ([Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije \(nn.hr\)](#)).
- Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja; Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.

Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101-109.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX (30), 67-77.

Kudek Mirošević, J., Tot, D. i Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnoga odgojno-obrazovnog procesa - Samoprocjena odgojitelja i učitelja. *Nova prisutnost*, XVIII (3), 547-559.

Kudek Mirošević, J. (2016). Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 71-86.

Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479-497. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje – priručnik. Pristupljeno 2.7.2021. ([INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE U SKOLI.indd \(irb.hr\)](#)).

Miljković, D. (2015). Posao učitelja. *Napredak*, 156 (1-2), 5-8.

Ministarstvo prosvjete, kulture i športa (1991). *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*, NN 34/1991. Pristupljeno 18.7.2021. ([Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika \(nn.hr\)](#)).

Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku (2018). *Konvenciju UN-a o pravima osoba s invaliditetom*. Pristupljeno 12.7.2021. ([kun_o_pravima_osi.pdf \(soih.hr\)](#)).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Pristupljeno 12.7.2021. ([Okvir za](#)

[poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama.pdf \(gov.hr\)](#)).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Pristupljeno 16.7.2021. ([SMJERNICE ZA PLANIRANJE I IZRADU INDIVIDUALIZIRANIH KURIKULUMA ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA \(gov.hr\)](#)),

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavnom planu i program za osnovnu školu*, NN 102/2006. Pristupljeno 14.7.2021. ([Nastavni plan i program za osnovnu školu \(nn.hr\)](#)).

Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2016). *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*. Pristupljeno 1.8. 2021. ([Microsoft Word - Okvir standarda kvalifikacije-final..docx \(nvoo.hr\)](#)).

Opća deklaracija o ljudskim pravima, NN 12/2009. Preuzeto 2.7. ([Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima \(nn.hr\)](#)).

Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153 (2), 235-247.

Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004): *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga. Pristupljeno 2.8. ([untitled \(gmtk.hr\)](#)).

UNESCO (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Pristupljeno 12.7.2021. (http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

UNICEF (2017). *Konvencija o pravima djeteta*. Pristupljeno 3.7.2021. ([Microsoft Word - Konvencija- hrv.doc \(unicef.hr\)](#)).

Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, LIX (30), 17-36.

Vizek Vidović, V. (2009). *Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika*. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 33-39.

Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V. (2008). U: Vlahović-Štetić, V. (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristupi i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Zakon o odgoju i obrazovanju za osnovne i srednje škole, NN 87/2008. Pristupljeno 12.7. 2021. ([Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi \(m.hr\)](#)).

Popis slika i tablica

Slika 1. *Grafički prikaz Scree grafa za određivanje broja faktora*

Slika 2. *Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se formalnim obrazovanjem stručno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*

Slika 3. *Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se neformalnim obrazovanjem dodatno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.*

Slika 4. *Prikaz udjela postotka učitelja razredne nastave koji se informalnim obrazovanjem dodatno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*

Slika 5. *Prikaz postotka učestalosti različitih skupina učenika s odgojno-obrazovnim potrebama u neposrednom radu*

Tablica 1. *Moguće teškoće kod darovite djece*

Tablica 2. *Načela univerzalnog dizajna u odgojno-obrazovnoj praksi*

Tablica 3. *Nastavne metode*

Tablica 4. *Oblici prilagodbi učenja i poučavanja djece s teškoćama*

Tablica 5. *Prikaz generičkih kompetencija u Tuning projektu*

Tablica 6. *Frekvencije i postotci ispitanika prema spolu*

Tablica 7. *Frekvencije i postotci ispitanika prema radnom stažu*

Tablica 8. *Statistički preduvjeti za provedbu faktorske analize*

Tablica 9. *Komponente za određivanje broja faktora nakon ekstrakcije i ukupna objašnjena varijanca*

Tablica 10. *Faktorska matrica i pripadajuće saturacije na faktoru*

Tablica 11. *Deskriptivni prikaz rezultata*

Tablica 12. *Prikaz korelacije među svim varijablama korištenima u upitniku*

Tablica 13. *Prikaz Kruskal-Wallis neparametrijskog testa samoprocjene kompetentnosti učitelja razredne nastave*

Tablica 14. *Kruskal-Wallis test povezanosti iskustva i radnog staž*

Izjava o izvornosti završnog/diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad *Kompetentnost učitelja razredne nastave za primjenu i prilagodbu inkluzivnih strategija poučavanja* rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)