

# Procjena podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada Vukovara

---

Šota, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:684369>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-02**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Procjena podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada  
Vukovara

Marta Šota

Zagreb, rujan 2024.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Procjena podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada  
Vukovara

Marta Šota

Mentorica:  
Izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

Zagreb, rujan 2024.

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad "Procjena podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada Vukovara" i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marta Šota

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2024.

## Zahvale

Zahvaljujem se mentorici izv.prof.dr.sc. Danieli Cvitković na savjetima, trudu, strpljenju i stručnom vođenju prilikom izrade ovog rada.

Zahvaljujem se i svim učiteljima osnovnih škola grada Vukovara koji su pristupili ispunjavanju ankete, bez njih ovo istraživanje ne bi bilo moguće.

Zahvaljujem se i svim svojim prijateljima koji su mi uljepšavali sve godine studiranja, uvijek ću nositi naše uspomene.

Hvala mojim curama s faksa što su uvijek bile tu za mene, gdje god se nalazile.

Posebno se zahvaljujem Matildi, mojoj cimerici, koja je bila moja motivacija, utjeha i sreća i u najtežim jutrima.

Konačno, zahvaljujem svojim roditeljima, braći i sestrama koji su uvijek vjerovali u mene, bodrili me i bili moj najčvršći oslonac.

## **Procjena podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada Vukovara**

### **Sažetak rada:**

Cilj ovog rada bio je ispitati kvalitetu podrške učenicima s teškoćama učenja u osnovnim školama grada Vukovara. Istraživanje je kroz anketni upitnik ispitivalo stavove, znanja i izazove s kojima se suočavaju učitelji razredne i predmetne nastave u radu s djecom s teškoćama učenju. Obuhvatilo je učitelje iz svih 6 redovnih osnovnih škola grada Vukovara (N=147). Naglasak je stavljen na njihove pristupe prilagodbi nastave, suradnju s edukacijskim rehabilitatorima, podršku koju učitelji imaju, te na njihovo znanje i stavove.

Rezultati su pokazali mješovite stavove učitelja te nesigurnost u pokazivanju znanja o teškoćama učenja. Također, utvrđeno je kako unatoč različitim izazovima, ne postoji statistički značajna razlika u stavovima i pristupima između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave u radu s djecom s teškoćama učenja. Istaknuti su ključni problemi poput nedostatka stručnjaka edukacijskih rehabilitatora i nedostatne dijagnostike teškoća učenja, što može otežati pružanje adekvatne podrške učenicima.

Zaključeno je da je potrebno poboljšati profesionalni razvoj učitelja, osigurati dodatne resurse, te povećati prisutnost stručnjaka u školama kako bi se osigurala kvalitetnija podrška učenicima s teškoćama učenja i njihova uspješna inkluzija u obrazovni sustav.

**Ključne riječi:** teškoće učenja, učitelji, edukacijski rehabilitatori, podrška, individualizacija

## **Assesment of support for students with learning difficulties in middle schools in the city of Vukovar**

### **Summary:**

The aim of this paper was to examine the quality of support for students with learning difficulties in primary schools in the city of Vukovar. The research, conducted through a survey questionnaire, explored the attitudes, knowledge, and challenges faced by classroom and subject teachers in working with children with learning difficulties. It included teachers from all six regular primary schools in Vukovar (N=147). The focus was on their approaches to adapting lessons, collaboration with educational rehabilitators, the support teachers receive, and their knowledge and attitudes.

The results showed different attitudes and uncertainty in knowledge about learning difficulties. Also. It showed that despite various challenges, there is no statistically significant difference in the attitudes and approaches between classroom and subject teachers in working with children with learning difficulties. Key issues highlighted include the lack of educational rehabilitators and insufficient diagnosis of learning difficulties, which can hinder the provision of adequate support to students.

It was concluded that it is necessary to improve the professional development of teachers, provide additional resources, and increase the presence of specialists in schools to ensure better support for students with learning difficulties and their successful inclusion into the educational system.

**Key words:** learning difficulties, teachers, educational rehabilitators, support, individualization

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Definicija teškoća učenja .....	1
1.2. Karakteristike .....	2
1.2.1. Disleksija .....	3
1.2.2. Disgrafija .....	3
1.2.3. Diskalkulija.....	4
1.3. Prilagodbe – smjernice i istraživanja .....	5
1.4. Važnost prepoznavanja i edukacije o specifičnim teškoćama učenja .....	7
1.5. Zakonski okvir u Republici Hrvatskoj .....	8
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	10
2.1. Cilj istraživanja .....	10
2.2. Metode rada .....	10
2.2.1. Uzorak ispitanika .....	10
2.2.2. Mjerni instrument i metoda obrada podataka.....	11
3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	13
3.1. Rezultati na skali Stavova i znanja učitelja o učenicima s teškoćama učenja .....	14
3.2. Rezultati na Skali podrške učiteljima .....	20
3.3. Rezultati na Upitniku o korištenju prilagodbi .....	22
4. RASPRAVA.....	25
5. ZAKLJUČAK.....	33
6. LITERATURA .....	35



## 1. UVOD

Učenici s teškoćama učenja predstavljaju važnu populaciju unutar obrazovnog sustava koja zahtijeva posebnu pažnju i podršku. Teškoće učenja obuhvaćaju disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju. Ovi učenici često se suočavaju s izazovima u procesu usvajanja znanja, stjecanja vještina i prilagodbi u razrednom okruženju. U radu s učenicima s teškoćama učenja ističe se važnost prilagođenih strategija poučavanja, individualiziranog pristupa i suradnje između nastavnika, stručnjaka za podršku u učenju i roditelja kako bi se osigurala najbolja moguća podrška i uspjeh učenika s teškoćama učenja.

### 1.1. Definicija teškoća učenja

Termin teškoće učenja krovni je pojam za heterogenu skupinu neuroloških poremećaja koje se iskazuju teškoćama u vještinama slušanja, govora, čitanja i matematičkih vještina (Learning Disabilities Association of America-LDAA, 2024.)

Prema Learning Disabilities Association of Canada-LDAC (2015) teškoće učenja odnose se na *"brojne poremećaje koji mogu utjecati na stjecanje, organiziranje, zadržavanje, razumijevanje ili korištenje verbalnih ili neverbalnih informacija"*. Ovi poremećaji utječu na učenje kod osoba koje inače imaju prosječne sposobnosti razmišljanja i/ili zaključivanja. Tim obilježjem razlikujemo teškoće učenja od intelektualnih teškoća (LDAC, 2015).

Teškoće učenja variraju u razini ometanja osobe, a mogu ometati osobu u jednom ili više sljedećih područja:

- Usmeni jezik (npr. slušanje, govor, razumijevanje)
- Čitanje (npr. dekodiranje, fonetsko znanje, prepoznavanje riječi, razumijevanje)
- Pisani jezik (npr. pravopis i pisani izraz)
- Matematika (npr. računanje, rješavanje problema)
- Organizacijske vještine
- Društvena percepcija, interakcija i zauzimanje perspektive (LDAC, 2015).

Uzrok teškoća učenja prema dosadašnjim istraživanjima je genetski i/ili neurološki faktor ili ozljede koje utječu na procese povezane s učenjem (Hall, 2008). Roditelji često tek nakon dijagnosticiranja svog djeteta imenuju simptome kod sebe koji su njima stvarali teškoće, a nisu bile prepoznate. Također identificirani su genski markeri povezani s pojavom disleksije te fonološkim procesuiranjem (Hall, 2008). Nadalje, istraživanja specifičnih teškoća učenja pronašla su strukturalne razlike u mozgu, abnormalnosti te povećanu prokrvljenost u određenim područjima mozga zaduženim za izvršavanje specifičnih kognitivnih zadataka (Hall 2008).

## 1.2. Karakteristike

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) specifične teškoće u učenju su smetnje u području:

- čitanja (disleksija, aleksija),
- pisanja (disgrafija, agrafija),
- računanja (diskalkulija, akalkulija),
- specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)
- mješovite teškoće u učenju,
- ostale teškoće u učenju.

Teškoće učenja su cjeloživotne. Kako se ispoljavaju može varirati tijekom čovjekova života, ovisno zahtjevima okoline te osobnim karakteristikama i potrebama (LDAC, 2015). Nerijetko su teškoće učenja popraćene nižim akademskim uspjehom uz neobično visoku razinu truda i podrške. Teškoće učenja najčešće se primjećuju u predškolskom i školskom razdoblju, kada se pred djecu stavljaju zahtjevi za korištenjem sposobnosti s kojima imaju teškoće (Prior, 2022). Za postavljanje dijagnoze i pružanje procjena i analiza problematičnih područja potreban je multidisciplinarni pristup koji često uključuje specijaliziranu procjenu govora i jezika, te isključivanje drugih mogućih dijagnoza (Prior, 2022). Što se tiče prevalencije teškoća učenja među učenicima postoje različiti nalazi. Prema Ashraf i Najam (2010) dijagnoza disleksije bila je češća kod dječaka, dok su djevojčice češće imale dijagnozu disgrafije i diskalkulije. S druge strane, istraživanje u Španjolskoj navodi kako je prevalencija dječaka koji imaju teškoće učenja naspram djevojčica koje imaju teškoće učenja 7:1 (Bosch i sur., 2021).

Za uspjeh, osobe s teškoćama učenja, zahtijeva se rano prepoznavanje i pravovremene specijalizirane procjene i intervencije koje uključuju dom, školu, zajednicu i radno okruženje. Intervencije trebaju biti prikladne za pojedinca i uključiti pružanje:

- učenja specifičnih vještina;
- prilagodbi;
- kompenzacijskih strategija;
- vještina samozastupanja (LDA,2018).

#### 1.2.1. Disleksija

Disleksija je obilježena trajnim i ometajućim teškoćama čitanja unatoč redovitom školovanju, prosječnoj ili nadprosječnoj inteligenciji i sociokulturnom okruženju koje potiče razvoj vještina čitanja (LDAC, 2015). Obilježena je problemima s točnim i/ili fluentnim prepoznavanjem riječi, problemima s dekodiranjem, razumijevanjem pročitano, snalaženjem u tekstu i slabijim pravopisnim sposobnostima. Disleksija često ometa akademski uspjeh i/ili svakodnevne aktivnosti (DSM-V). Ove poteškoće rezultat su deficita fonološke komponente jezika koji je često neočekivan u odnosu na druge kognitivne sposobnosti. Disleksija nije rezultat nedostatka motivacije, senzorne abnormalnosti ili lošeg obrazovanja i predstavlja doživotno stanje (IDA, 2002).

Teškoće u čitanju kod djece očituju se nefluentnim čitanjem, zastajkivanjima ili zanemarivanjem razgraničenja unutar rečenica (Galić-Jušić, HUD). Također, ponekad je prisutna nepreciznost kod čitanja kratkih riječi kao i kod čitanja višesložnih riječi. Tijekom čitanja javlja se zamjena, skraćivanje ili dodavanje slova, dijelova riječi ili cijelih riječi. Takvo neprecizno čitanje narušava razumijevanje teksta koje dijete čita (Galić-Jušić, HUD).

Teškoće s fonološkom obradom riječi manifestiraju se nemogućnošću da dijete izdvoji početni ili završni glas ili teško uočava rimu i ritam riječi (Galić-Jušić, HUD). Ove fonološke teškoće mogu se ponekad odražavati u djetetovom govoru.

#### 1.2.2. Disgrafija

Disgrafija ili teškoća pisanja obilježena je problemima u pravopisnoj točnosti, gramatici, pisanju interpunkcijskih znakova, u jasnoći ili organizaciji napisanog te u izražavanju (DSM-V).

Prema National Center for Learning Disabilities (NCLD, 2006) disgrafija utječe na probleme s pravopisom, rukopisom i prenošenjem misli na papir te organiziranjem potrebnih komponenti pisanih tekstova, eseja ili zadataka (NCLD, 2006).

Uobičajene karakteristike osoba s disgrafijom uključuju (NCLD, 2006):

- Nečitak rukopis ili loše držanje olovke (nepravilan hvat)
- Izbjegavanje zadataka u kojima se zahtijeva pisanje ili crtanje
- Brzo umaranje tijekom pisanja
- Poteškoće sa sintaksom, strukturiranjem i gramatikom
- Izgovaranje riječi naglas tijekom pisanja
- Nedovršavanje ili izostavljanje riječi u rečenicama
- Poteškoće s organiziranjem misli na papiru
- Veliki jaz između pisanih ideja i razumijevanja prikazanog kroz govor.

### 1.2.3. Diskalkulija

Diskalkulija ili teškoće računanja podrazumijeva teškoće u matematičkim vještinama koje nisu uzrokovane drugim razvojnim, neurološkim, senzornim ili motoričkim poremećajima, a značajno ometa akademski uspjeh ili svakodnevne aktivnosti (Soares i sur., 2015). Razlikujemo diskalkuliju, djelomičan poremećaj u usvajanju matematike, te akalkuliju koja podrazumijeva potpunu odsutnost matematičkog mišljenja (HUD).

Područja u kojima osobe s diskalkulijom imaju probleme su (DSM-V):

- Razumijevanje brojeva i količine – osobe s diskalkulijom mogu imati teškoće s razumijevanjem i korištenjem brojeva, odnosno s razumijevanjem numeričkih koncepata i odnosa
- Pamćenje matematičkih/aritmetičkih činjenica – primjerice pamćenje tablice množenja ili pravila zbrajanja i oduzimanja
- Točno i/ili brzo računanje – ovo se može manifestirati u svim računskim operacijama
- Matematičko zaključivanje – teškoće u sposobnosti logičkog zaključivanja u učinkovitog rješavanja matematičkog problema te teškoće u razumijevanju matematičkih

konceptata, primjeni matematičkih pravila i izvođenju odgovarajućih zaključaka iz brojevnih podataka

Primjeri mogućih teškoća u matematičkim zadacima (Posokhova, 2001):

- dijete zrcalno piše znamenke;
- dijete remeti oblik geometrijskih likova (likovi nerijetko imaju "uši" u svakom kutu);
- dijete ne dovršava crtanje lika (linija ostaje otvorena);
- teškoće u reproduciranju zapamćenih likova;
- proceduralne pogreške u pismenim radovima;
- zadaci na dnu stranice su obavljani lošije nego na početku;
- dijete zapisuje jedno, a čita nešto sasvim drugo;
- teškoće u pismenom računanju - u zapisivanju brojeva u stupce, tablice mjesnih vrijednosti i sl.
- teškoće u svim zadacima koji zahtijevaju manipuliranje sitnim predmetima (pogreške u brojenju u početnoj fazi učenja aritmetike);
- teškoće u razvrstavanju predmeta prema obliku, veličini, boji i dr.

### 1.3. Prilagodbe – smjernice i istraživanja

Nakon identificiranja teškoće učenja kod učenika nužno je omogućiti učeniku adekvatan način poučavanja koji će mu omogućiti ispunjavanje obrazovnog potencijala. S obzirom na učenikove jake i slabe strane, interese i okolinske uvjete, utvrđuju se prilagodbe i metode individualizacije u poučavanju i vrednovanju.

Prema smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021), kada se suočavamo s nedovoljno razvijenim ili nerazvijenim vještinama čitanja i pisanja, potrebno je pružiti odgovarajuću podršku kako bi se olakšao proces učenja. Za učenike koji se bore s razvojem vještine čitanja, preporučuju se sljedeće strategije: (MZO, 2021):

- Korištenje različitih podražaja poput vizualnih, auditivnih i taktilnih kako bi se uključila što veća raznolikost osjetila – multisenzorni pristup

- Davanje prednosti usmenim oblicima poučavanja i provjere znanja.
- Postupno pružanje podrške za samostalan rad, uključujući čitanje umjesto učenika dok se vještina čitanja ne razvije dovoljno.
- Planiranje dužeg vremenskog razdoblja za ostvarivanje nastavnih sadržaja.
- Upotreba prilagođenih tekstova kako bi se omogućilo napredovanje bez smanjenja jezične razine.
- Smanjenje zahtjeva za prepisivanjem teksta pružanjem cjelovitog ili djelomičnog plana ploče koji učenik može dalje uređivati.
- Jasno označavanje važnih mjesta u pisanim materijalima.
- Korištenje konkretnih primjera, slika ili eksperimenata povezanih s učenikovim životnim okruženjem.
- Omogućavanje produženog vremena za rješavanje pisanih zadataka.

Pružanje podrške za razvoj vještine pisanja uključujući korištenje: (MZO, 2021):

- Ploče s planom za bilježenje ključnih riječi, zadataka i bilješki.
- Računala za bilježenje i proučavanje podataka.
- Nagibne ploče za olakšavanje pisanja.
- Papira s podstavom ili grafom za održavanje reda u pisanju.
- Tipkovnice i zaslona osjetljivog na dodir.
- Alternativnih oblika izražavanja u slučaju nemogućnosti samostalnog pisanja.
- Digitalnih alata za pretvaranje govora u tekst.
- Grafičkih organizatora za planiranje pisanja.

Također je važno omogućiti dodatne prilagodbe kao što su pisanje većim crtovljem, fiksiranje papira za pisanje na podlogu, više vremena za izvođenje grafičkih aktivnosti te podršku druge osobe u procesu pisanja. (MZO, 2021).

Učeniku treba omogućiti odgovaranje na način koji najbolje odgovara njegovim potrebama, bilo pisanjem ili usmeno, te izbjegavati situacije koje bi mogle dodatno otežati proces učenja (MZO, 2021).

Učeniku koji ima nedovoljno razvijenu vještinu računanja također treba pružiti podršku kroz različite metode i prilagodbe. One uključuju primjenu multimodalnog pristupa, davanje jasnih korak-po-korak uputa te zorno poučavanje kroz konkretne primjere. (MZO, 2021). Zatim smanjenje teksta, korištenje jasnih rečenica, provjeru poznavanja simbola, kombiniranje različitih materijala, dodatno tumačenje riječi, poticanje razvoja matematičkog jezika te omogućavanje više vremena za ostvarivanje ciljeva. (MZO, 2021). Također, korisno može biti korištenje računala za bilježenje nastavnog sadržaja, kao i postupno uvođenje novih informacije. (MZO, 2021). Zadatke je poželjno podijeliti na korake te koristiti didaktičke materijale poput Cuisenaire štapića, Numicon i kalkulatora. (MZO, 2021). U svim tipovima zadataka učenje i uvježbavanje s malim brojevima do 20 ključno je za razumijevanje temeljnih matematičkih koncepata (MZO, 2021). U svim ovim prilagodbama bitno je pratiti učenikove interese u svrhu ostvarivanja ishoda učenja.

#### 1.4. Važnost prepoznavanja i edukacije o specifičnim teškoćama učenja

U literaturi se ističu tri problema koja se javljaju u području rada s učenicima s disleksijom. Prvi se fokusira na rano prepoznavanje disleksije (Sieknecht, 2020; Ferrer i sur., 2015; Washburn i sur., 2017), što uključuje identifikaciju učenika od početka njihovog školovanja. Drugi se odnosi na pružanje intervencijskih tehnika i strategija za poboljšanje čitalačkih vještina učenika (Colenbrander i sur., 2018; Ness i Southall, 2010; Washburn i sur., 2011) nakon što se identificira nedostatak vještina. Konačno, ističe se potreba za povećanjem znanja učitelja i nastavnika o disleksiji, (Lyon i Weiser, 2009; Moats, 2009; Nascimento i sur., 2018; Van den Hurk i sur., 2017), kako bi sami učitelji mogli poboljšati vještine svojih učenika. Prisutnost sva tri ova aspekta, koja surađuju, povećat će šanse učenicima za kvalitetnom nastavom (Ness i Southall, 2010). Stoga bi bilo razumno zaključiti da bi poboljšanje u sve tri navedene teme moglo doprinijeti potencijalnom napretku u čitalačkim vještinama i rezultatima učenika u nižim čitalačkim skupinama (Sieknecht, 2020).

Kao što su otkrili Ness i Southall (2010), postoji dosljedni raskorak u postignućima učenika s disleksijom, primjetan već u prvom razredu. Ako se taj jaz ne adresira, učenici vrlo vjerojatno nikada neće uspjeti sustići tipične čitateljske vršnjake (Colenbrander i sur., 2018). Stoga je, neovisno o tome provodi li se rano prepoznavanje na temelju obiteljskog podrijetla ili postupaka

probira pri upisu u školu, nužno identificirati učenike koji imaju faktore rizika za kašnjenje u čitanju kako bi uključili primjerenu intervenciju i intervenirati s njima u ranim razredima. Nadalje, rano prepoznavanje učenika omogućuje im više vremena da razumiju i nose se s dijagnozom (Battistutta, Commissaire i Steffgen, 2018), dok kasnije prepoznavanje može rezultirati frustracijom, niskim samopouzdanjem, ponašajnim problemima i nedostatkom truda (Tunmer i Greaney, 2010). Lipka, Lesaux i Siegel (2006) su također otkrili utvrdili burnije i antisocijalne reakcije negativne reakcije kod starijih učenika u socijalnim situacijama i školskim aktivnostima, što može dovesti do kasnijih problema poput depresije, anksioznosti i problema s samopouzdanjem (Kong, 2012).

Colenbrander i sur. (2018) zagovaraju rano prepoznavanje, ali isto tako navode potrebu da ono ide ruku pod ruku s ciljanim intervencijama i praćenjem napretka (Mather & Wendling, 2012) kako bi bilo učinkovito tijekom vremena.

Budući da su učitelji ti koji rade s učenicima koji imaju disleksiju, ključno je da steknu dublje znanje o poučavanju osoba s disleksijom (Nascimento i sur., 2018). Škole bi trebale osigurati dodatne prilike za obuku svim profesionalnim djelatnicima (psiholozima, učiteljima, logopedima, trenerima itd.) kroz različite radionice (Nascimento i sur., 2018), mogućnosti stručnog usavršavanja (Washburn i sur., 2011) te različite metode poučavanja usmjerene na instrukciju učenika s poteškoćama. Na primjer, studija (Thompson i sur., 2018) provedena s višim razredima (4.-6. razred) pokazala je napredak kod učenika s disleksijom kada se koristi eksplicitno podučavanje, multimodalni pristup nastave, socijalne priče (koje grade socijalno-emocionalno blagostanje, priče o pojedincima koji nisu bili uspješni u školi, ali su kasnije postigli uspjeh u životu), te jezično usmjereno programiranje uz korištenje računala, uključujući angažirajuće, učenički usmjereno učenje. Stoga, ako škole omoguće učiteljima da koriste različite metode pristupanju učeniku, taj bi se ulog mogao isplatiti povećanom motivacijom i napretkom učenika (Nascimento i sur., 2018; Thompson i sur., 2018).

### 1.5. Zakonski okvir u Republici Hrvatskoj

Učenicima s teškoćama učenja nužno je utvrditi primjeren program obrazovanja, odnosno primjereni individualizaciju kako bi učenik ispunio svoj potencijal. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015 (NN, 24/2015) programska potpora obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje



provode djelatnost odgoja i obrazovanja. Za donošenje odluke o individualizaciji uzima se u obzir sva medicinska, psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska i druga dokumentacija koju roditelj/skrbnik podnese (NN 24/2015), uz mišljenje i procjene učitelja te stručne službe škole.

Prema Pravilniku (NN 24/2015, čl.4, stavak 7) *"Škola je dužna u najkraćem roku osigurati nužnu pedagoško-didaktičku prilagodbu potrebnu učeniku sukladno njegovim potrebama,..., te kontinuirano pratiti rezultate odgoja i obrazovanja učenika."*

Individualizirani postupci razrađuju se kao pisani dokument u školi uz suradnju učitelja i stručnih suradnika, primjerice edukacijskih rehabilitatora, psihologa i/ili pedagoga. Primjenjuje se na jednom ili više predmeta, ovisno o učeniku. Individualizirani edukacijski program učitelji/nastavnici dužni su dati na uvid roditelju/skrbniku učenika tijekom prve polovice polugodišta (NN 24/2015, čl.5,st.3).

Individualizirani postupci koji se Pravilnikom predviđaju za učenike s teškoćama učenja uključuju *"različite oblike potpore, prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete."* (NN 24/2015. čl.5, stavak 2 ) . Odnosno, s obzirom na učenikove karakteristike, individualizacija zahtijeva proučavanje učenikovih metoda učenja, kako bi utvrdili koja metoda poučavanja je prihvatljiva. Osim metode poučavanja, potrebno je individualizirati metode vrednovanja učenika, aktivnosti u razredu te materijale korištene u učionici kako bi svakom učeniku omogućili najveći mogući stupanj obrazovanja.

Prema prije navedenom Pravilniku (NN 24/2015, čl.8) navodi se kako profesionalnu potporu učenicima u obrazovanju provode stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila. Velik problem u Republici Hrvatskoj predstavlja manjak stručnjaka edukacijskih rehabilitatora, kao i neotvaranje radnih mjesta stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora u školama. Taj problem prisutan je i u gradu Vukovaru, gdje postoji 6 redovnih osnovnih škola. U samo jednoj od 6 škola, u OŠ Blago Zadro, postoji zaposleni edukacijski rehabilitator u posebnom odjelu kao edukacijski rehabilitator-učitelj. Trenutno niti u jednoj redovnoj osnovnoj školi ne postoji zaposleni stručni suradnik edukacijski rehabilitator (podaci iz veljače 2024. godine). Na području grada Vukovara djeluje i Osnovna škola Josipa Matoša u Vukovaru, koja je jedina samostalna škola za učenike s teškoćama u razvoju u Vukovarsko - srijemskoj županiji.

Nedostatak stručnjaka edukacijskih rehabilitatora problem je u svim obrazovnim institucijama grada Vukovara.

## 2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati razinu podrške učenicima s teškoćama učenja i učiteljima učenika s teškoćama učenja u gradu Vukovaru. Postavljeni su specifični ciljevi.

Prvi specifični cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove prema učenicima i znanja o učenicima s teškoćama učenja.

Potom, drugi specifični cilj bio je ispitati razinu podrške koji učitelji dobivaju u osnovnim školama.

Treći specifični cilj bio je utvrđivanje postojanja razlike u stavovima i znanjima o teškoćama učenja učitelja predmetne i razredne nastave, te u razini podrške koju primaju učitelji predmetne i razredne nastave.

Četvrti specifični cilj je utvrđivanje učestalosti korištenja metoda prilagodbi u nastavi.

### 2.2. Metode rada

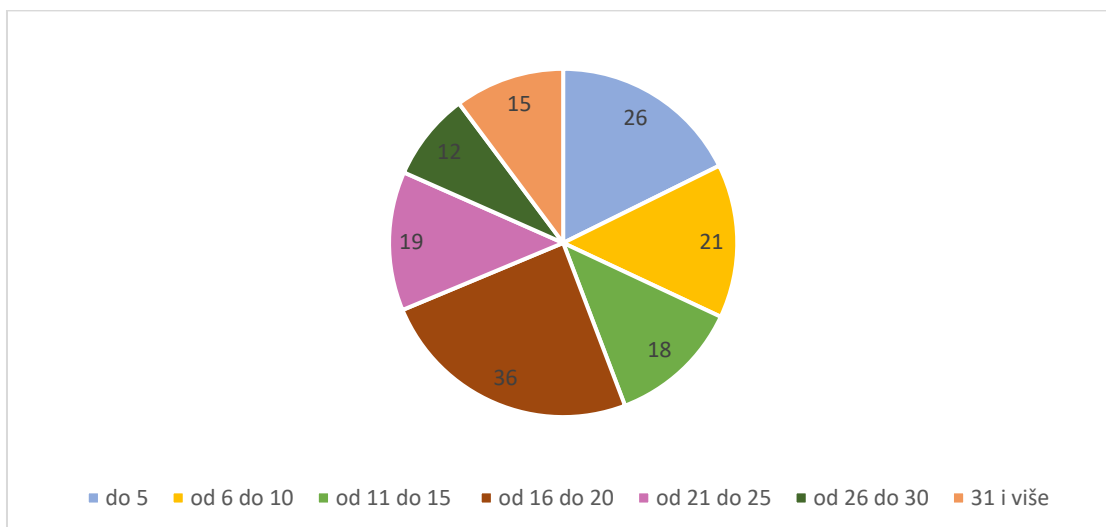
#### 2.2.1. Uzorak ispitanika

U ovom istraživanju uzorak sudionika činilo je 147 učitelja koji su djelatnici 6 osnovnih škola grada Vukovara, odnosno svih redovnih osnovnih škola grada Vukovara. Od toga uzorak čini 121 učiteljica (82,3%) i 26 učitelja (17,7%). veći udio činili su učitelji/ce predmetne nastave, njih 98 (66,7%), dok su manji udio činili učitelji/ce razredne nastave njih 49 (33,3%). Najviše učitelja predmetne nastave predaje hrvatski jezik (N=15; 15,3%) i engleski jezik (N=14; 14,3%). Matematiku i informatiku predaje po 10 ispitanika (10,2%). Kemiju, kao i biologiju predaje 8 ispitanika (8,2%). Likovnu kulturu, tjelesnu i zdravstvenu kulturu, povijest, geografiju predaje po 7 ispitanika (7,1%). Vjeronauk i njemački predaje po 6 ispitanika (6,1%).

Glazbenu kulturu, kao i tehničku kulturu predaju 3 ispitanika (3%), a fiziku, kao i srpski jezik predaju po 2 ispitanika (2%).

Dob ispitanika kreće se u rasponu od 21 godine do 64 godine ( $M=42,95$ ,  $SD=10,37$ ). Četvero ispitanika za vrijeme ispitivanja nije odradilo ni jednu punu godinu radnog staža u praksi, a najviše jedan ispitanik ima 42 godine radnog staža. Većina ispitanika (21.1%) ima do 5 godina radnog staža, dok najmanji broj ispitanika (2, 9.8%) u ima 26 do 30 godina radnog staža. Ostali podaci pokazuju da 21 ispitanik (17.1%) ima između 6 i 10 godina radnog staža, 18 (14.6%) ima između 11 i 15 godina, 36 (29.3%) ima između 16 i 20 godina, 19 (15.4%) ima između 21 i 25 godina, dok 15 (12.2%) ispitanika ima 31 ili više godina radnog staža, a prikaz je vidljiv na Grafu 1.

*Graf 1 – Broj učitelja s obzirom na godine radnog staža u struci:*



### 2.2.2. Mjerni instrument i metoda obrada podataka

Podaci su prikupljeni metodom anketiranja pomoću anonimnog upitnika posebno sastavljenog za ovo istraživanje. Upitnik su učitelji ispunjavali uživo u 6 osnovnih škola grada Vukovara. Upitnik se sastojao od 3 dijela. U prvom dijelu su navedena opća pitanja o spolu, zanimanju i godinama, zatim je ispitano imaju li stručnu podršku u školi te imaju li iskustvo u radu s djecom s teškoćama učenja. U drugom dijelu navedeno je 28 tvrdnji koje su tvorile dvije skale: Skala znanja i stavova učitelja o teškoćama učenja koja se sastoji od 21 tvrdnje te Skala podrške učiteljima koja se sastoji od 7 tvrdnji. Od 28 početno uključenih tvrdnji, nakon analize 3 tvrdnje

su isključene zbog niske valjanosti. Procjena odgovora izražena je na Likertovoj skali od 5 stupnjeva s numeričkim vrijednostima: 1 (uopće se ne slažem), 2 (djelomično se slažem), 3 (ne mogu procijeniti), 4 (djelomično se slažem), 5 (u potpunosti se slažem).

Statistički podaci o pouzdanosti Skale znanja i stavova učitelja o teškoćama učenja prikazani su pomoću Cronbachovog alfa koeficijenta, koji je mjera unutarnje konzistentnosti. Cronbachov alfa koeficijent za navedenu Skalu znanja i stavova učitelja o teškoćama učenja iznosi 0.712, što ukazuje na solidnu pouzdanost.

Statistički podaci o pouzdanosti Skale podrške učiteljima su također prikazani pomoću Cronbachovog alfa koeficijenta kao mjere unutarnje konzistentnosti te Cronbachov alfa koeficijent za Skalu podrške učiteljima iznosi 0.662. On ukazuje na razumnu pouzdanost s obzirom na mali broj čestica te je očekivan.

U trećem dijelu upitnika, koji se sastojao od 11 čestica, ispitalo se korištenje prilagodbi. Učiteljima je ponuđeno 11 metoda prilagodbi koje su označavali ukoliko ih koriste s učenicima tijekom nastavnog procesa. Metode prilagodbi obuhvaćale su prilagodbe materijala, prilagodbe poučavanja i prilagodbe ocjenjivanja. Također, učitelji su imali mogućnost otvorenog odgovora, odnosno mogli su nadopisati što još koriste kao metodu prilagodbe s učenicima teškoćama učenja.

Istraživanje je provedeno tijekom veljače 2024. godine u skladu sa svim etičkim načelima koja se odnose na upoznavanje učitelja s ciljem istraživanja, anonimnošću iznošenja vlastitog mišljenja, mogućnošću odustajanja od nekog odgovora te da će se rezultati koristiti isključivo za potrebe ovog istraživanja (Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu).

### 3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

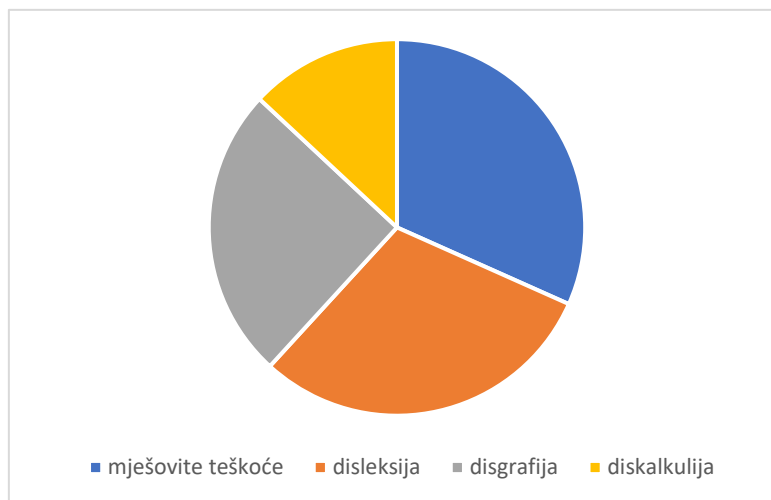
Provedenom analizom utvrđeno je kako većina ispitanika, njih 91% (N=134), navodi kako imaju iskustvo u radu s djecom s teškoćama učenja. Najviše ih navodi da imaju iskustvo u radu s djecom s mješovitim teškoćama učenja (N=102; 69,39%). Njih 65% (N=97) navodi kako imaju iskustvo u radu s djecom sa disleksijom, 54,42% (N=81) učitelja u svom radu se susrelo s disgrafijom, i samo 27,89% (N=42) sa dijagnozom diskalkulije, prikazano u Tablici 1.

*Tablica 1: Iskustvo učitelja u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama*

Vrsta teškoće učenja	Postotak (%)	Broj učitelja (N)
Mješovite teškoće učenja	69,39%	102
Disleksija	65%	97
Disgrafija	54,42%	81
Diskalkulija	27,89%	42

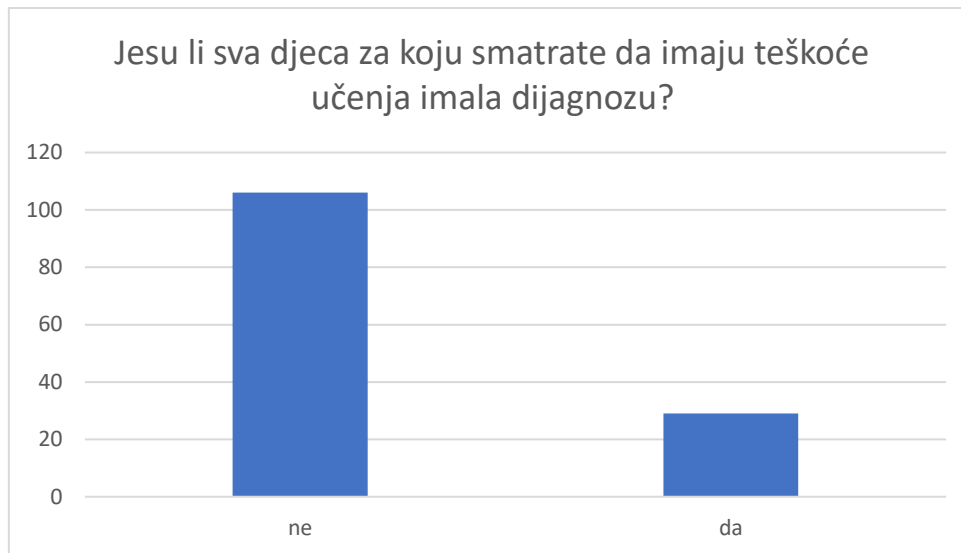
N=147

*Graf 2 – Susret svih ispitanih učitelja sa specifičnim teškoćama učenja*



Dobiveno je da od učitelja koji navode da nisu imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama učenja, njih troje ima preko 25 godina radnog staža, 9 je učitelja predmetne nastave, a četvero su učitelji razredne nastave.

Od učitelja koji navode kako su imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama učenja, njih 106 (78,5%) smatra da nisu sva djeca koja imaju teškoće učenja bila dijagnosticirana.



Što se tiče dostupnosti stručne podrške učiteljima u školama, analizom rezultata ovog istraživanja pokazalo se da samo 24 ispitanika u svojoj školi imaju stručnjaka edukacijskog rehabilitatora, odnosno u samo jednoj školi postoji edukacijski rehabilitator, koji je zaposlen kao učitelj-edukacijski rehabilitator, a ne kao stručni suradnik. Niti u jednoj školi ne postoji stručni suradnik edukacijski rehabilitator koji bi sudjelovao u izradi IEP-a i ponudio stručnu podršku učiteljima u radu s djecom s teškoćama učenja. U izradi IEP-a učiteljima podršku u najvećoj mjeri nude pedagozi (76,87%) i psiholozi (74,83%), dok se 36,73% učitelja oslanja na pomoć drugih učitelja.

*Tablica 2. Dostupni tip stručne podrške učiteljima u školama*

	Postotak (%)	Broj učitelja koji se oslanjaju na x stručnjaka (N)
Psiholog	76,87	113
Pedagog	74,83	110
Drugi učitelji	36,83	54
Edukacijski rehabilitator	0	0
<i>N=147</i>		

### 3.1. Rezultati na skali Stavova i znanja učitelja o učenicima s teškoćama učenja

Kako bi se utvrdila razina podrške učenicima osnovnih škola analizirani su podaci na Skali znanja i stavova učitelja o TU i u Tablici 3 su prikazani najveći i najniži postignuti rezultat te je totalni raspon dobivenih rezultata TR=53 što upućuje na veliku razliku u znanju među učiteljima koji se u svom radu susreću s učenicima s teškoćama učenja.

*Tablica 3. Deskriptivni podaci o Skali znanja i stavova učitelja o TU:*

	N	T Min	Min	T Max	Maximum	Mean	SD
Ukupni rezultat na Skali znanja i stavova	147	19	26,00	85	79,00	54,4898	8,23654

*T Min= teoretski minimum,*  
*T Max= teoretski maksimum,*  
*SD= standardna devijacija*

Proveden je test normaliteta distribucije ukupnih rezultata na Skali znanja i stavova učitelja o TU. Test normaliteta ključan je za utvrđivanje slijede li podaci normalnu distribuciju što je bitna pretpostavka za provođenje t-testa. Rezultati testa normaliteta sugeriraju da su rezultati na Skali znanja i stavova normalno distribuirani, što je prikazano u sljedećoj tablici:

*Tablica 4. Test normaliteta distribucije ukupnih rezultata na Skali znanja i stavova učitelja o TU*

Variable	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ukupan rezultat na Skali stavova	.090	26	.200	.977	26	.813

Dodatno, mjerene su razlike u znanju i stavovima učitelja razrednih i predmetnih nastava t-testom te nije utvrđena statistički značajna razlika između znanja učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave na Skali procjene znanja i stavova učitelja ( $t=.132$ ,  $df=48$ ,  $sig=.896$ ,  $p>0,05$ ), vidljivo u Tablici 5:

*Tablica 5. T-test provjere razlike u znanju i stavovima učitelja razredne i predmetne nastave*

	Paired Differences							
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
<i>Rezultati na Skali znanja i stavova učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave</i>	.22449	11,92034	1,70291	-3,19943	3,64841	.132	48	.896

Pojedinačni rezultati učitelja razredne i predmetne nastave na Skali znanja i stavova učitelja prikazani su u Tablici 6 s vidljivim postotcima i frekvencijama.

*Tablica 6. Rezultati na Skali znanja i stavova učitelja*

		Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Ne mogu procijeniti	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
<b>Učenici s TU uglavnom se ne trude dovoljno</b>	<i>f</i>	27	28	50	30	12
	<i>%</i>	<b>18,4</b>	<b>19,0</b>	<b>34,0</b>	<b>20,4</b>	<b>8,2</b>
<b>Smatram da prisustvo djece s teškoćama učenja otežava rad u razredu.</b>	<i>f</i>	16	23	35	56	17
	<i>%</i>	<b>10,9</b>	<b>15,6</b>	<b>23,8</b>	<b>38,1</b>	<b>11,6</b>
<b>Svi bi učenici trebali rješavati ispite jednakog oblika</b>	<i>f</i>	80	32	19	9	7
	<i>%</i>	<b>54,4</b>	<b>21,8</b>	<b>12,9</b>	<b>6,1</b>	<b>4,8</b>
<b>Učenici s TU ometaju u radu učenike bez teškoća</b>	<i>f</i>	29	36	33	39	10
	<i>%</i>	<b>19,7</b>	<b>24,5</b>	<b>22,4</b>	<b>26,5</b>	<b>6,8</b>
<b>Smatram da sve učenike treba ocjenjivati jednakim metodama</b>	<i>f</i>	74	42	13	13	5
	<i>%</i>	<b>50,3</b>	<b>28,6</b>	<b>8,8</b>	<b>8,8</b>	<b>3,4</b>
<b>Ne mogu imati jednaka očekivanja od učenika s TU kao od ostalih učenika</b>	<i>f</i>	9	7	16	35	80
	<i>%</i>	<b>6,1</b>	<b>4,8</b>	<b>10,9</b>	<b>23,8</b>	<b>54,4</b>
<b>Učenici s TU koriste svoje teškoće kao opravdanje za neprimjereno ponašanje</b>	<i>f</i>	30	31	44	37	5
	<i>%</i>	<b>20,4</b>	<b>21,1</b>	<b>29,9</b>	<b>25,2</b>	<b>3,4</b>



Učenci s TU generalno su više lijeni od ostalih učenika	<i>f</i>	56	38	34	16	3
	<i>%</i>	<b>38,1</b>	<b>25,9</b>	<b>23,1</b>	<b>10,9</b>	<b>2,0</b>
TU rezultat su nemara roditelja	<i>f</i>	50	33	34	24	6
	<i>%</i>	<b>34,0</b>	<b>22,4</b>	<b>23,1</b>	<b>16,3</b>	<b>4,1</b>
Učenik s TU uglavnom je manje prihvaćen u razredu	<i>f</i>	26	32	37	50	2
	<i>%</i>	<b>17,7</b>	<b>21,8</b>	<b>25,2</b>	<b>34,0</b>	<b>1,4</b>
Uzrok TU je nepoznat	<i>f</i>	13	28	84	20	2
	<i>%</i>	<b>8,8</b>	<b>19,0</b>	<b>57,1</b>	<b>13,6</b>	<b>1,4</b>
Učenci s TU mogu napredovati ako se u radu s njima koristi individualizirani pristup	<i>f</i>	4	9	16	69	49
	<i>%</i>	<b>2,7</b>	<b>6,1</b>	<b>10,9</b>	<b>46,9</b>	<b>33,3</b>
Učenci s TU često griješe zbog nepažnje	<i>f</i>	6	26	45	61	9
	<i>%</i>	<b>4,1</b>	<b>17,7</b>	<b>30,6</b>	<b>41,5</b>	<b>6,1</b>
Mogu prepoznati simptome TU	<i>f</i>	4	5	37	75	26
	<i>%</i>	<b>2,7</b>	<b>3,4</b>	<b>25,2</b>	<b>51,0</b>	<b>17,7</b>
Učenik s TU može funkcionirati jedino uz asistenta u nastavi	<i>f</i>	17	36	44	39	11
	<i>%</i>	<b>11,6</b>	<b>24,5</b>	<b>29,9</b>	<b>26,5</b>	<b>7,5</b>
TU imaju češće dječaci	<i>f</i>	47	19	69	10	2
	<i>%</i>	<b>32,0</b>	<b>12,9</b>	<b>46,9</b>	<b>6,8</b>	<b>1,4</b>
Učenci s TU imaju ispodprosječnu inteligenciju.	<i>f</i>	47	28	56	15	1
	<i>%</i>	<b>32,0</b>	<b>19,0</b>	<b>38,1</b>	<b>10,2</b>	<b>0,7</b>
Učenci s TU imaju često ADHD	<i>f</i>	30	24	61	31	1
	<i>%</i>	<b>20,4</b>	<b>16,3</b>	<b>41,5</b>	<b>21,1</b>	<b>0,7</b>
	<i>f</i>	8	17	27	52	43

<b>Učenicima s TU u redu je tolerirati neuredan rukopis, ukoliko je rješenje točno</b>	%	5,4	16,6	8,4	35,4	29,3
<b>Učenicima s TU potrebno je više vremena za učenje</b>	<i>f</i>	4	3	20	51	69
	%	2,7	2,0	13,6	34,7	46,9

---

N= 147

F=frekvencija

%=postotak

---

Uvidom u Tablicu 6. vidljivo je kako gotovo polovica učitelja vjeruje da učenici s teškoćama učenja ometaju rad učenika bez teškoća. Ovo sugerira da postoji percepcija da prisustvo učenika s teškoćama može imati negativan utjecaj na ostale učenike. Bitno je da učitelj može stvoriti atmosferu prihvaćanja u razredu, jer empatija drugih učenika iz razreda može pogodovati učeniku s teškoćama učenja, posebno tijekom pažljivo planiranih grupnih aktivnosti, gdje drugi učenici mogu motivirati učenika s teškoćama učenja (Reid, 2006).

Bitan nalaz provedenog istraživanja je da dvije trećine učitelja je izjavilo da se ne slažu s tvrdnjom da se učenici s teškoćama učenja ne trude dovoljno, što nam sugerira da učitelji uglavnom prepoznaju napore koje ti učenici ulažu. Međutim, trećina smatra da ne ulažu dovoljan napor, što je zabrinjavajući broj učitelja.

S obzirom da gotovo trećina učitelja ne može procijeniti jesu li učenici s teškoćama lijeni, vidljivo je da postoji oprez u stigmatizaciji ovih učenika kao lijenih, iako i dalje kod nekih učitelja postoje negativni stavovi. Negativan stav o učenicima s teškoćama učenja može biti opravdan negativnim iskustvom ili preopterećenošću učitelja te nedovoljnim znanjem o specifičnoj teškoći s kojom se učitelj susreće.

S druge strane, većina učitelja smatra da ne mogu imati jednaka očekivanja od učenika s teškoćama učenja kao od ostalih učenika. To sugerira da neki učitelji imaju niska očekivanja od ovih učenika. Treba razmotriti smatraju li učitelji da učenici s teškoćama učenja nemaju

kapacitet ispuniti očekivanja kao učenici tipičnog razvoja ili učitelji ne očekuju da će učenici ispuniti očekivane ishode jednakim metodama.

Oko polovice učitelja (54.3%) vjeruje da učenici s teškoćama učenja koriste svoje teškoće kao opravdanje za neprimjerno ponašanje. Ovo ukazuje na percepciju da neki učenici možda iskorištavaju svoje teškoće kako bi izbjegli odgovornost te može utjecati na jačanje negativnog stava prema teškoćama učenja.

Mišljenje većine ispitanika je da učenici s teškoćama učenja često griješe zbog nepažnje, dok se 41,5% djelomično slaže s njom.

Nadalje, četvrtina učitelja navodi kako se djelomično ili uopće ne slaže s izjavom da im učenici s teškoćama učenja otežavaju rad u razredu, dok polovica učitelja navodi kako im učenici s teškoćama učenja otežavaju rad. Veći postotak učitelja navodi kako učenici s TU ometaju druge učenike u radu (33%, N=49).

Što se tiče metoda ocjenjivanja, većina učitelja izjavljuje kako ne treba koristiti jednake metode ocjenjivanja, njih 79% (N=116). Jednako tako, 76% (112) učitelja se ne slaže da trebaju svi rješavati ispite jednakog oblika. Samo 4,8% učitelja se u potpunosti slaže da trebaju svi imati ispite jednakog oblika.

Da je učenicima s TU u redu tolerirati neuredan rukopis ukoliko je rješenje točno, slaže se 64% učitelja, dok njih 22% navodi kako ne tolerira neuredan rukopis.

S izjavom da su TU rezultat nemara roditelja slaže se 20% učitelja, dok se 56% učitelja u potpunosti ili djelomično ne slaže. O tome da je uzrok teškoća učenja nepoznat čak 57% učitelja navodi kako se niti slažu niti ne slažu.

O tome da teškoće učenja češće imaju dječaci slaže se 33,9% učitelja, dok njih gotovo polovica (46,9%) se niti slaže niti ne slaže. Slično tom rezultatu, 41,5% učitelja nije sigurno imaju li učenici s TU često ADHD, ali se 39% učitelja u potpunosti ili djelomično slaže.

68% učitelja djelomično se ili u potpunosti slaže s izjavom da mogu prepoznati simptome teškoća učenja, dok 25,% ne navode ni da se slažu niti da se ne slažu.

Što se tiče mogućnosti napredovanja uz korištenje individualiziranog pristupa, 80% učitelja navodi kako vjeruju da je napredak učenika moguć ako se koristi individualizirani pristup, iako 8,8% učitelja se ne slaže s tim.

### 3.2. Rezultati na Skali podrške učiteljima

Rezultati na Skali podrške pokazuju da je raspon stvarnih rezultata u uzorku maksimalno iskorišten, od najnižeg do najvišeg mogućeg rezultata. Prosječan rezultat od 12,74 ukazuje da se većina ispitanika nalazi gotovo u sredini skale, ali uz relativno veliko odstupanje (SD=3).

*Tablica 7. Deskriptivni podaci o skali podrške učiteljima*

	N	T Min	Minimum	T Max	Maximum	Mean	SD
Ukupni rezultat na skali podrške	147	4	4,00	20,00	20,00	12,7415	2,99563

*T Min – teoretski minimum*

*T Max – teoretski maksimum*

Proveden je test normaliteta distribucije za učitelje predmetne nastave i za učitelje razredne nastave na Skali procijenjene podrške, te je utvrđeno kako rezultati nisu normalno distribuirani, što je prikazano u tablici:

*Tablica 8. Test normaliteta distribucije ukupnih rezultata na Skali podrške učiteljima*

Variable	Kolmogorov-Smirnova <sup>aa</sup>			
	Statistic	df	Sig.	Statistic
<b>Ukupni rezultat na skali podrške</b>	<b>.126</b>	<b>147</b>	<b>.000</b>	<b>.006</b>

a. Lilliefors Significance Correction

S obzirom da rezultati na Kolmogorov-Smirnov testu pokazuju da rezultati nisu normalno distribuirani na Skali podrške učiteljima, proveden je neparametrijski test, Mann-Whitney U test za utvrđivanje razlike u rezultatima između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. Na osnovu ovog testa, nema statistički značajne razlike na Skali podrške između učitelja predmetne i učitelja razredne nastave (Mann-Whitney U= 2184,000, Z= -0,897, Asymp. Sig. (2-tailed)= 0,370, p>0.05). Rezultati su prikazani u Tablici 9.

*Tablica 9. Mann-Whitney U test za utvrđivanje razlike na Skali podrške između učitelja predmetne i razredne nastave*

Test	U	Z	p-vrijednost (2-tailed)
<b>Mann-Whitney U Test za rezultate na Skali podrške</b>	<b>2184,0</b>	<b>-.897</b>	<b>0.370</b>

a. Grouping Variable: razredna ili predmetna nastava

\* U= Mann-Whitney U statistika, Z=Standarizirana vrijednost Z

Pojedinačni rezultati na Skali procijenjene podrške prikazani su u Tablici 10.

*Tablica 10. Rezultati na Skali podrške učiteljima*

		Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Ne mogu procijeniti	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
<b>Smatram da imam dovoljnu podršku stručne službe</b>	<i>f</i>	5	15	18	51	58
	%	<b>3,4</b>	<b>10,2</b>	<b>12,2</b>	<b>34,7</b>	<b>39,5</b>
<b>Smatram da imam dovoljno znanja za rad s djecom s TU</b>	<i>f</i>	12	34	56	39	6
	%	<b>8,2</b>	<b>23,1</b>	<b>38,1</b>	<b>26,5</b>	<b>4,1</b>
<b>Postoji dovoljno edukacija u mojoj okolini o TU</b>	<i>f</i>	30	39	53	18	7
	%	<b>20,4</b>	<b>26,5</b>	<b>36,1</b>	<b>12,2</b>	<b>4,8</b>
<b>U školi imamo dovoljno materijala i opreme za rad s djecom s TU</b>	<i>f</i>	10	20	51	51	15
	%	<b>6,8</b>	<b>13,6</b>	<b>34,7</b>	<b>34,7</b>	<b>10,2</b>

N=147

*f*- frekvencija

%- postotak

Tablica Skale podrške pokazuje varijabilnost u percepciji podrške i dostupnosti resursa za rad s djecom s teškoćama učenja prema procjeni učitelja. Iz tablice vidimo da se 39.5% ispitanika (N=58) potpuno slaže da imaju dovoljnu podršku stručne službe. Ovo sugerira da većina

ispitanika percipira da stručna služba pruža adekvatnu podršku za rad s djecom s teškoćama učenja. Dodatnih 34.7% ispitanika (N=51) djelomično se slaže s tvrdnjom, što ukazuje na široko prihvaćanje percepcije da postoji određena razina podrške. S druge strane, 22.4% ispitanika (N=33) ili djelomično se ne slaže (15 ispitanika, 10.2%) ili uopće se ne slaže (5 ispitanika, 3.4%) da imaju dovoljnu podršku stručne službe. Ovo sugerira da postoji manji, ali značajan dio ispitanika koji percipira nedostatak podrške. Iz analize se zaključuje da učitelji smatraju da im je potrebna veće razina podrške, u obliku omogućavanja edukacija i materijala. Ukupno gledajući, ovi rezultati naglašavaju važnost osiguranja adekvatne podrške stručne službe kako bi se osiguralo uspješno obrazovanje i napredak učenika s teškoćama učenja.

Nadalje, iz Skale saznajemo da 38.1% učitelja (N=56) djelomično ili potpuno se slaže da imaju dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama učenja. To sugerira da veliki dio ispitanika ne percipira svoje znanje kao adekvatno za rad s ovom populacijom učenika. 31.3% ispitanika (N=46) nije potpuno sigurno u svoje znanje ili smatra da im nedostaje.

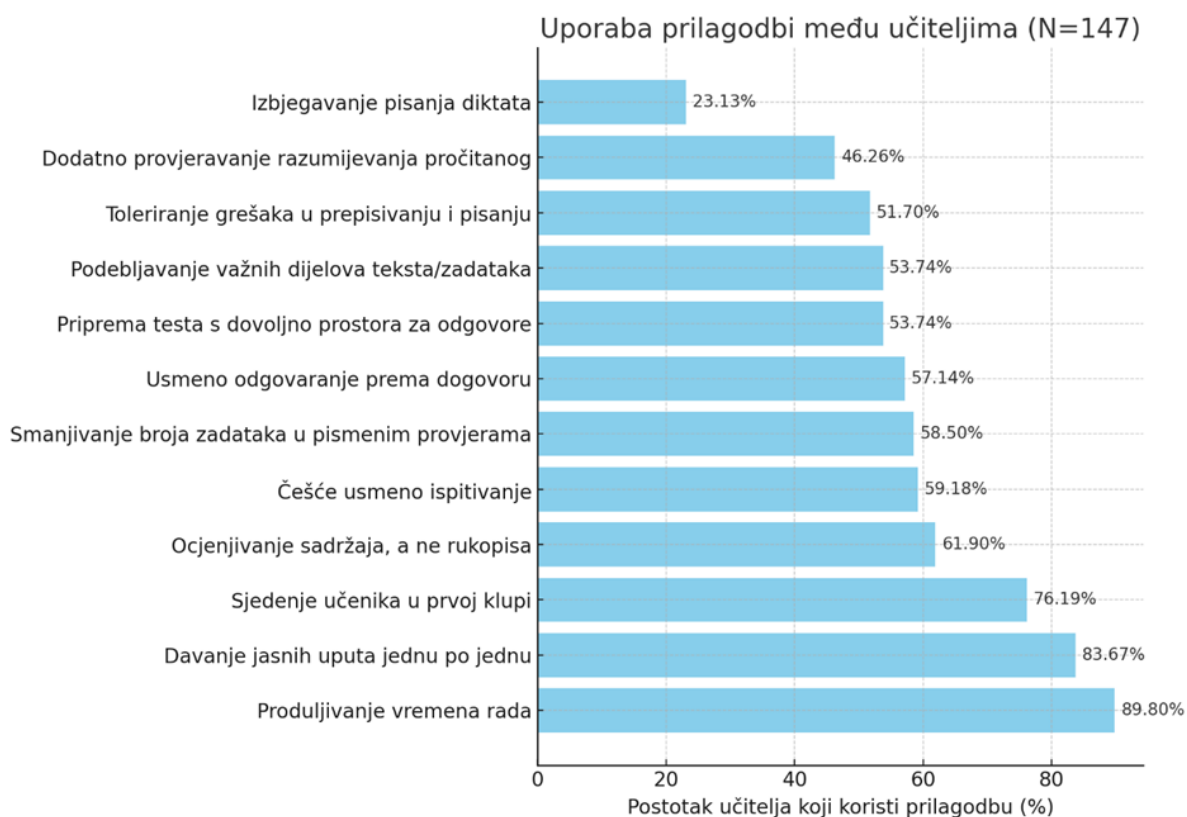
Što se tiče percepcije učitelja o dostupnosti edukacija o teškoćama učenja u okolini, 36.1% ispitanika se djelomično ili potpuno slaže da postoji dovoljno edukacija, a značajan broj ispitanika (46.9%) nije potpuno uvjeren u tu tvrdnju.

Rezultati ankete ukazuju na percepciju ispitanika o dostupnosti materijala i opreme za rad s djecom s teškoćama učenja u njihovoj školi. Od ukupno 147 ispitanika, 68% (N=100) ispitanika djelomično ili potpuno se slaže da u njihovoj školi postoji dovoljno materijala i opreme za rad s djecom s teškoćama učenja. To znači da većina ispitanika vjeruje da škola pruža adekvatne resurse za podršku učenicima s teškoćama. S druge strane, 20.4% (N=30) ispitanika djelomično ili potpuno se ne slaže s ovom tvrdnjom.

### 3.3. Rezultati na Upitniku o korištenju prilagodbi

Na upitniku korištenja prilagodbi učitelji su označavali koje od navedenih prilagodbi koriste. Rezultati su prikazani u *Grafu*

*Graf. Korištenje prilagodbi među učiteljima*



Što se tiče individualizacije i korištenja prilagodbi učitelji navode kako najviše koriste mjeru produljivanja vremena rada (N=132, 89,9%), davanje jasnih uputa jednu po jednu (N=123, 83,67%) i sjedenje učenika u prvoj klupi (N=112, 76,19%).

Kod prilagodbi ocjenjivanja 61,9% učitelja (N=91) navodi kako ocjenjuje sadržaj, a ne rukopis kao jednu od prilagodbi za djecu s teškoćama učenja. 59,18% (N=87) učitelja koristi češće usmeno ispitivanje umjesto pismenog odgovaranja, a 57,14% (N=84) govori kako usmeno odgovaranje dogovaraju s učenicima, odnosno dogovaraju kada će se usmeno odgovaranje dogoditi. U pismenim provjerama većina učitelja (58,50%) navodi da smanjuje broj zadataka u pismenim provjerama, a 79 (53,74%) učitelja navodi kako pripremaju ispite s dovoljno prostora za odgovore i sa što manje zahtijevanja pisanja. Isto tako 79 (53,74%) učitelja navodi kako podebljavaju važne dijelove teksta i zadataka.

Greške u prepisivanju i pisanju tolerira 51,7% učitelja (N=76), dok samo 46,26% učitelja dodatno provjerava razumijevanje pročitano kod učenika. Najmanji broj ispitanika navodi kako izbjegavaju pisanje diktata (N=34; 23,13%). Od 34 ispitanika koja navode da izbjegavaju pisanje diktata, 12 su učitelji razredne nastave, 8 su učitelji hrvatskog jezika, 5 su učitelji engleskog jezika, 3 učitelja njemačkog jezika i jedan učitelj/ica matematike.

Dodatne prilagodbe koji su učitelji naveli su:

- čitanje umjesto učenika po potrebi,
- *"asistencija"*,
- dodatno preoblikovanje pitanja,
- korištenje slikovnog materijala, shema i grafova,
- pisanje uputa na materinskom jeziku (učitelj/ica engleskog jezika),
- korištenje prilagođenog materijala na žutom papiru,
- pisanje većim fontom,
- prepisivanje rečenica umjesto diktata,
- nadopunjavanje slova, riječi ili rečeničnih znakova umjesto diktata,
- sastavljanje ispita *"tako da učenik dobije pozitivnu ocjenu"*,

Jedan od ispitanika navodi: *"Slušam ih (učenike), dogovaramo se oko svega"*.



## 4. RASPRAVA

Analizom rezultata ovog istraživanja pokazalo se da samo 24 ispitanika u svojoj školi imaju stručnjaka edukacijskog rehabilitatora, odnosno u samo jednoj školi postoji edukacijski rehabilitator, koji je zaposlen kao učitelj-edukacijski rehabilitator, a ne kao stručni suradnik. Niti u jednoj školi ne postoji stručni suradnik edukacijski rehabilitator koji bi sudjelovao u izradi IEP-a i ponudio stručnu podršku učiteljima u radu s djecom s teškoćama učenja. U izradi IEP-a učiteljima podršku u najvećoj mjeri nude pedagozi i psiholozi, ili se učitelj oslanja na pomoć drugih učitelja. Zabrinjavajuća je činjenica da ne postoji niti jedan stručni suradnik edukacijski rehabilitator, koji je među ostalim pomagačkim strukama, najusmjereniji djeci s teškoćama učenja u svom obrazovanju i radu. Prema Zakonu o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (NN 18/22), edukacijski rehabilitatori usmjereni su ka ranom prepoznavanju i dijagnostici, planiranju, provođenju i evaluaciji intervencija, i time predstavljaju bitnu stavku interdisciplinarnog pristupa u radu s djecom s teškoćama učenja. Treba naglasiti da su edukacijski rehabilitatori i dalje deficitarno zanimanje u Republici Hrvatskoj, a tako i u gradu Vukovaru (HZZ, 2024).

Od učitelja koji navode kako su imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama učenja, većina učitelja smatra da nisu sva djeca koja imaju teškoće učenja bila dijagnosticirana. S pretpostavkom da učitelji prepoznaju simptome teškoće učenja, dovodi se u pitanje zašto se brojna djeca ne dijagnosticiraju, iako su navodno prepoznata. Osjećaj neuspjeha i srama, smanjenje samopouzdanja i akademski neuspjeh samo su neki od mogućih posljedica nedijagnosticiranja teškoća učenja kod učenika, kao i ne iskorištavanje osobnog potencijala (Orenstein, 2008).

Tipično učenje zahtijeva istovremenu uporabu slušne, vizualne i perceptivne snage kako bi se adekvatno obrađivale informacije i prevele u razumljivo znanje (Laasonen, Service, & Virsu, 2001). Međutim, za učenike s teškoćama učenja ti procesi mogu biti dugotrajni, frustrirajući i naporni, a teško im može biti pronaći motivaciju za učenje određenih vještina, ostati fokusirani ili zapamtiti sadržaj (Hong, 2013). Dodatno otežavajući proces, neki učenici s teškoćama učenja imaju ograničene i slabe izvršne vještine u dva specifične područja: (a) navike učenja (npr. upravljanje vremenom, organizacija, donošenje odluka, samoregulacijsko ponašanje, rješavanje problema i logičko zaključivanje); i (b) vještine učenja (npr. zadržavanje fokusa, pažnja, razvijanje dugoročnih i kratkoročnih strategija pamćenja i vježbanje vještina rješavanja testova) (Hong, 2013). Poznavanjem učenikova stila učenja i jakih strana, možemo učeniku olakšati sam

proces učenja, izbjegavajući pojavu frustracija. Autor Hong (2013) zaključuje da kada je u pitanju rad s studentima s teškoćama učenja, tri osnovna pravila su: (1) dati studentima vremena za procesuiranje; (2) izložiti studente učinkovitim strategijama učenja i proučavanja; i (3) uvježbavati.

Nadovezujući se na prethodnu stavku, većina učitelja tvrdi kako se uglavnom ili u potpunosti slaže se tvrdnjom da učenici s teškoćama učenja mogu napredovati ako se u radu s njima koristi individualizirani pristup. Autori Sonia i sur. (2014) naglašavaju važnost individualiziranog pristupa prilikom pružanja podrške izvršnim funkcijama, uzimajući u obzir specifične potrebe i jača područja svakog učenika, kako bi se učenicima s teškoćama učenja omogućilo uspješno učenje i postizanje akademskog napretka. Također, ističu važnost uključivanja obitelji i nastavnika u proces podrške, kako bi se osiguralo dosljedno primjenjivanje strategija i podrške u različitim kontekstima učenja.

Nadalje, većina učitelja podržava ideju da svi učenici trebaju rješavati ispite jednakog oblika. Ovo može biti odraz želje za jednakim postupanjem prema svim učenicima. No korištenje jednakog tipa ocjenjivanja, može otežavati pokazivanje ishoda učenja učenicima s teškoćama učenja. Autori poput Shaywitz (2003) te Kudek Mirošević (2014) navode potrebu prilagođavanja ocjenjivanja učenika s teškoćama učenja, kako bi pokazali svoje stvarno znanje, i umanjili utjecaj vlastite teškoće. Jednako tako, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju N.N. 24/2015, u članku 5. navodi kako „Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore, prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete“. Uz to, smjernice za rad s učenicima s teškoćama Ministarstva znanosti i obrazovanja ističu ulogu učitelja koja uključuje „prilagođavati aktivnosti, vrednovanje, metode i strategije učenja i poučavanja odgojno obrazovnim potrebama učenika s teškoćama“ (MZO, 2021). Isto tako, većina učitelja se slaže da sve učenike treba ocjenjivati jednakim metodama. Ovo ukazuje na potrebu za pravednom procjenom i evaluacijom učenika. No, s druge strane potrebno je ponovno uzeti u obzir jake strane i slabosti svakog učenika, kako određena karakteristika teškoća učenja ne bi prikrivala stvarno znanje učenika (Shaywitz, 2003).

Oko polovice učitelja smatra da prisustvo učenika s teškoćama učenja otežava rad u razredu. Ovo ukazuje na izazove s kojima se učitelji suočavaju kad pokušavaju prilagoditi nastavu

raznolikom skupinom učenika. Istraživanja sugeriraju da se učitelji suočavaju s brojnim izazovima u radu s učenicima s teškoćama učenja, uključujući rano prepoznavanje teškoća u čitanju, korištenje podataka iz procjene te izradu individualiziranog obrazovnog programa (Sonia, 2012; Lindstrom, 2019).

Negativni stavovi o učenicima s teškoćama učenja i smanjena očekivanja mogu stvoriti Pigmalion efekt, odnosno psihološki fenomen koji opisuje situaciju u kojoj očekivanja jedne osobe prema drugoj utječu na ponašanje te druge osobe, često na način koji potvrđuje ta očekivanja. Drugim riječima, kada netko vjeruje da će druga osoba postići određeni rezultat, ta osoba može biti sklonija ostvariti taj rezultat upravo zbog tih očekivanja, odnosno u situaciji u razredu očekivanja učitelja mogu utjecati na postignute ishode učenika (Lee i sur., 2015). Iz tog razloga potrebno je educirati učitelje kako bi bili svjesniji svojih metoda i jakih strana učenika.

Istraživanje provedeno u Hrvatskoj 2008. godine (Igrić i sur., 2009) pokazalo je da učitelji pokazuju veću naklonost prema djeci bez teškoća u razvoju. No, istraživanje sugerira da je odnos učitelja prema djeci s teškoćama učenja posebno nepovoljan zbog njihovog neprilagođenog ponašanja. To dalje utječe na kvalitetu uključenosti tih učenika u redovne razrede, što ovisi o spremnosti učitelja da ih prihvate i prilagode metode odgoja i obrazovanja (Igrić i sur. 2009).

Istraživanje je provjeravalo i stavove ispitanika u vezi s inteligencijom učenika s teškoćama učenja. Rezultati su pokazali da se većina ispitanika nije složila s tvrdnjom kako učenici s teškoćama učenja imaju ispodprosječnu inteligenciju. U potpunosti je pogrešno misliti da osobe s teškoćama učenja imaju ispodprosječnu inteligenciju, jer sama definicija teškoća učenja navodi kako u ovu skupinu ne spadaju osobe koje imaju sniženu inteligenciju (LDAC, 2015).

Većina ispitanika nije potpuno podržala tvrdnju da učenici s teškoćama učenja često imaju ADHD. Ovi rezultati sugeriraju da većina ispitanika nije podržavala ideju da učenici s teškoćama učenja često imaju ADHD. Prema Crisci i sur. (2021) stopa komorbiditeta između teškoća učenja i ADHD-a kreće se od 31% do 45% (DuPaul i sur., 2013), ali se incidencija mijenja kada se uzmu u obzir specifična akademska područja. Budući da je komorbiditet između ADHD-a i teškoća učenja tako čest, ponekad se čini da se ta dva različita neuropsihološka profila preklapaju (de Jong i sur., 2009), ali u drugim slučajevima, čini se da se pojavljuje novo jedinstveno problematično stanje (Crisci i sur., 2021 prema Bental i Tirosh, 2007).

U rezultatima upitnika vidljivi su dijelom negativni stavovi učitelja u česticama o očekivanju učitelja o učenicima s teškoćama učenja, kao i u tvrdnji da učenici koriste svoje teškoće kao opravdanje za neprimjereni ponašanje. Bitno je istaknuti da se više od trećine učitelja izjasnilo kako ne može procijeniti istinitost tvrdnje da se učenici s TU ne trude dovoljno te da mali ali i dalje značajan broj učitelja smatra da su TU rezultat nemara roditelja. S obzirom da velik broj učitelja navodi kako ima iskustvo u radu s djecom s TU, pitanje je je li uzrok negativnim stavovima loše iskustvo, preopterećenost, nedovoljna podrška učitelju, neznanje ili drugi faktori. Da dio učitelja ima loše iskustvo, navodi nas i tvrdnja da prisustvo učenika s TU otežava rad u razredu s kojom se u potpunosti ili djelomično slaže gotovo polovica ispitanika. Iskustvo učitelja bitna je problematika koju treba daljnje ispitati.

Učitelji su u ovom istraživanju pokazali i nesigurnost oko etiologije teškoća učenja, kroz tvrdnje "Uzrok TU je nepoznat", "TU imaju češće dječaci", "Učenici s TU često imaju ADHD". Na ovim tvrdnjama velik broj učitelj nije mogao procijeniti slažu li se ili ne. Ovo je pokazatelj da je potrebno više edukacija, kako na učiteljskim fakultetima, tako i kroz cjeloživotne edukacije učitelja.

S druge strane velik broj učitelja navodi kako može prepoznati simptome teškoća učenja, što je ključan faktor za dijagnostiku i omogućavanje optimalnog obrazovanja učeniku. Ovakav pozitivan odgovor može ukazivati na samopouzdanje učitelja kada se radi o prepoznavanju TU, ali ovu tvrdnju potrebno je daljnje istražiti usmjerenim istraživanjima.

Učitelji su se na ovoj Skali izjasnili kako ne trebaju svi rješavati ispite jednakog oblika niti svi učenici moraju biti ocjenjivani jednakim metodama, što pokazuje svijest o važnosti korištenja metoda prilagodbi. Jednako tako, navode kako je uredu tolerirati neuredan rukopis ukoliko je rješenje točno.

Skala podrške učiteljima sugerira da postoji manji, ali značajan dio ispitanika koji percipira nedostatak podrške u obliku stručne podrške. Također, istraživanja ukazuju na nedostatak odgovarajuće edukacije za učitelje, nedovoljnu suradnju s roditeljima, manjak prilagođenog materijala, nepostojanje individualiziranih obrazovnih planova i kurikuluma te ograničenost vremena za svakog učenika kao izazove s kojima se suočavaju (Sonia, 2012; Stampoltzis, Tsitsou, & Papachristopoulos, 2018). Ukupno gledajući, ovi rezultati naglašavaju važnost osiguranja adekvatne podrške stručne službe kako bi se osiguralo uspješno obrazovanje i napredak učenika s teškoćama učenja.

Većina ispitanika ne percipira svoje znanje kao adekvatno za rad s ovom populacijom učenika, a gotovo trećina nije potpuno sigurna u svoje znanje ili smatra da im nedostaje. Ovo ukazuje na potrebu za kontinuiranim obrazovanjem i podrškom učitelja kako bi se poboljšala njihova stručnost i samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama učenja, kako bi bili spremniji za rad s ovom populacijom učenika. Ukupno gledajući, ovi rezultati naglašavaju važnost ulaganja u profesionalni razvoj učitelja kako bi se osigurala kvalitetna podrška i obrazovanje za sve učenike, uključujući i one s teškoćama učenja.

Rezultati također ukazuju na to da postoji značajan broj ispitanika koji smatraju da njihova škola ne posjeduje dovoljno materijala i opreme za rad s ovom populacijom učenika. Ovi rezultati sugeriraju da, iako većina ispitanika percipira postojanje dovoljnih resursa, postoji i značajan broj onih koji osjećaju nedostatak potrebnih materijala i opreme. To može imati implikacije na kvalitetu podrške koja se pruža učenicima s teškoćama učenja te naglašava važnost osiguranja adekvatnih resursa kako bi se omogućilo učinkovito učenje i napredak svih učenika.

Što se tiče percepcije učitelja o dostupnosti edukacija o teškoćama učenja u okolini, značajan broj ispitanika ukazuje na to da ne postoji dovoljan broj edukacija. Ovo ukazuje na potrebu za daljnjim istraživanjem i poboljšanjem dostupnosti edukacijskih resursa o teškoćama učenja u obrazovnom okruženju.

Važno je naglasiti da je broj pitanja na Skali podrške učiteljima bio ograničen, te bi daljnja istraživanja bila značajna za otkrivanje potreba za podrškom učiteljima koji rade s djecom s teškoćama učenja.

S obzirom da su ovom istraživanju sudjelovali učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave, na uzorku je utvrđeno da nema statistički značajne razlike u stavovima i znanjima o teškoćama učenja, iako se nose se različitim izazovima. Što se tiče podrške učiteljima, utvrđeno je kako nema statistički značajne razlike između učitelja predmetne i razredne nastave.

Učitelji razredne nastave su oni koji bi prvi trebali prepoznati simptome teškoća učenja u nižim razredima. Osim toga, trebaju upoznati dijete tako da prepoznaju njegove jake strane kako bi se stvorio kvalitetan individualizirani edukacijski program usmjeren na djetetov napredak. Osim usmjerenosti na svako dijete pojedinačno, moraju se pobrinuti za ostvarivanje zdrave i podržavajuće okoline u razredu te kroz sve predmete koji predaju u nižim razredima osnovne škole. S druge strane, specifičnost rada učitelja predmetne nastave je što za svoje predmete u danu mijenjaju veći broj razreda, te bi trebali za svaki razred prilagoditi dinamiku rada. Ovisno

o tome koji predmet predaju, različiti izazovi mogući su u individualiziranju metoda poučavanja i ocjenjivanja. Važno je naglasiti da su u istraživanju sudjelovale sve redovne osnovne škole grada Vukovara, uz napomenu da nisu sudjelovali svi učitelji, te da je potrebno daljnje istraživanje za utvrđivanje razlika među ove dvije populacije.

Što se tiče individualizacije i korištenja prilagodbi učitelji navode kako najviše koriste mjeru produljivanja vremena rada. Studija koju je proveo Runyan (1991) istražila je kako dodatno vrijeme utječe na performansu sveučilišnih studenata, kako onih s teškoćama učenja, tako i onih bez njih, na testu razumijevanja čitanja pod uvjetima s vremenom i dodatnim vremenom. U istraživanju je sudjelovalo 16 studenata s identificiranim teškoćama u učenju i 15 redovitih studenata, svi upisani na Sveučilište u Kaliforniji. Korišten je Nelson-Denny test čitanja i brzine čitanja. Rezultati su pokazali značajnu razliku između rezultata studenata s teškoćama učenja i redovitih studenata pod vremenskim pritiskom, ali nisu pokazali značajnu razliku u performansu kada su studenti s teškoćama u učenju imali dodatno vrijeme za testiranje. Ovo ukazuje na to da dodatno vrijeme omogućuje studentima s teškoćama učenja da postignu rezultate usporedive s onima koji nemaju teškoće. Dodatno, rezultati su pokazali da redoviti studenti nisu pokazali značajno poboljšanje u performansama kada su imali dodatno vrijeme za testiranje, što sugerira da dodatno vrijeme nije imalo značajan utjecaj na njih (Runyan, 1991). Jedno drugo istraživanje navodi kako su studenti s teškoćama učenja čije su osnovne poteškoće bile u čitanju i čiji IEP nije uključivao ciljeve iz matematike, imali veće poboljšanje u rezultatima na matematičkim testovima zbog produženog vremena u usporedbi sa studentima s teškoćama učenja koji su imali primjetne teškoće s matematikom (Fuchs, Fuchs, Eaton, Hamlett i Karns, 2000). Ovo istraživanje sugerira da ova prilagodba ne koristi svim studentima s teškoćama učenja na jednak način, odnosno kako je potrebno individualizirati, a ne generalizirati. Važno je napomenuti da je produženo vrijeme najčešće dodijeljena prilagodba za studente s teškoćama učenja (Fuchs i Fuchs, 2001).

Kao prilagodba koja se najmanje koristi izdvojeno je izbjegavanje korištenja diktata, što sugerira da ova metoda nije toliko široko prihvaćena ili prepoznata kao potrebna u većini slučajeva. To može ukazivati na potrebu za dodatnom edukacijom učitelja o specifičnim potrebama učenika s teškoćama učenja. S druge strane, diktat kao metodu ocjenjivanja ne koriste svi učitelji zbog prirode svog predmeta, te je moguće da je zato ovako nizak broj odabiranja ove metode prilagodbe. Diktat se najčešće koristi na predmetima poput hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika te matematike, kao i kod učitelja razredne nastave, stoga brine podatak da većina učitelja razredne nastave ovu prilagodbu ne koristi.

Jedna od navedenih prilagodbi bila je davanje jasnih uputa koja omogućava bolje razumijevanje učenika, odnosno smanjuje zbunjenost učenika, te je velik broj učitelja potvrdio korištenje ove metode. No, s druge strane manje od polovice učitelja dodatno provjerava razumijevanje zadataka koji učenici pročitaju. Razlog tomu može biti zaključivanje da je napisano dovoljno jasno, ili nedostatak vremena tijekom sata ili needuciranost o problematici, što je potrebno bolje istražiti.

Sjedenje učenika u prvoj klupi također je metoda koju učitelji navode da često koriste, koja bi trebalo smanjiti distraktore (MZO, 2014). Potrebno je uzeti u obzir ovom slučaju da se učenik ne izdvaja od grupe i ne izlaže dodatno stresu (Ornestein, 2000).

Metoda ocjenjivanja sadržaja, a ne rukopisa nije u potpunosti još prepoznata u radu s djecom s teškoćama učenja, a ona je ta koja stavlja fokus na sadržaj i razumijevanje, a ne na tehničke aspekte pisanja.

Većina učitelja koristi prilagodbe kao što su češće usmeno ispitivanje umjesto pismenog odgovaranja i smanjivanje broja zadataka u pismenim provjerama. Ove prilagodbe su važne jer pružaju alternativne načine ocjenjivanja znanja učenika, omogućujući im da pokažu svoje sposobnosti na način koji im najbolje odgovara.

Pri korištenju prilagodbi treba razmišljati o pravovremenom i pravilnom uvođenju prilagodbi kako se učenici koji imaju teškoće učenja ne bi osjećali stigmatizirano ili etiketirano. Također, potrebno je paziti na dinamiku grupe kako se ostali učenici ne bi osjećali kao da su u nepovoljnijem položaju. Također, postoji rizik da prilagodbe neće biti učinkovite ako se ne provode pravilno ili ako nisu specifično prilagođene potrebama pojedinog učenika. Na primjer, ako se smanjuje broj zadataka u pismenim provjerama, ali se ne uzima u obzir kvaliteta tih zadataka, prilagodba možda neće rezultirati poboljšanim razumijevanjem ili uspjehom učenika. Implementacija prilagodbi može predstavljati značajan dodatni rad za učitelje, posebno ako se mora prilagoditi svaki test ili zadatak. Ovo može dovesti do stresa i opterećenja za učitelje, koji već imaju mnoge druge odgovornosti. Iz tog razloga potrebno je učiteljima pružiti, ne samo dodatne edukacije koje su nužne, nego i podršku kvalitetnog stručnog tima.

Ovi detalji pružaju dublji uvid u stavove učitelja o učenicima s teškoćama učenja i otkrivaju složenost percepcija i izazova s kojima se učitelji suočavaju u radu s ovom populacijom učenika. Također, podaci sugeriraju da postoji svijest o potrebama učenika s teškoćama učenja, ali i daljnja potreba za razumijevanjem i podrškom.

O teškoćama učenja potrebno je pratiti nova istraživanja i znanja koja se uviđaju. No zbog obujma posla, količine zadataka koji učitelji na dnevnoj razini imaju, zbog količine odgovornosti s kojom se nose, olakšavajuće i nužno bi bilo da postoji stručni suradnik, edukacijski rehabilitator, koji bi mogao svoja znanja strukturirano podijeliti s učiteljima. Takve edukacije u obliku radionica, predavanja ili individualnog savjetovanja uvelike bi olakšale učiteljima i pružile im potrebno znanje. Transdisciplinarni pristup još u hrvatskim školama nije u potpunosti zaživio, no tomu trebamo težiti, posebice u manjim gradovima poput Vukovara, gdje suradnja stručne službe među školama može otvoriti nove vidike i olakšati rad s učenicima s teškoćama učenja.

Važno je uzeti u obzir ove raznolike perspektive kako bi se identificirali nedostaci i potrebe te dalje unaprijedila podrška u obrazovnom okruženju za učenike s teškoćama učenja.

U ovom istraživanju na rezultate je moglo utjecati svjesno davanje socijalno poželjnih odgovora, motivacija ili drugi faktori, te je potrebno dalje istražiti pitanje podrške učenicima s teškoćama učenja, odnosno dodatno ispitati izazove s kojima se nose učitelji u razrednoj i predmetnoj nastavi. Potrebno je sustavno proučiti problem, od edukacije učitelja na sveučilištima, do resursa koje škole imaju, odgojno-obrazovnog kurikulumu kojeg treba zadovoljiti, zatim kakve su mogućnosti cjeloživotnog učenja te kakva je sama motivacija učitelja za edukaciju za rad s djecom s teškoćama učenja. U konačnici, potrebno je raditi na problemu manjka stručnih suradnika u školama, odnosno nepostojanju stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora u školama, u ovom slučaju školama grada Vukovara.



## 5. ZAKLJUČAK

U ovom diplomskom radu ispitani su dostupni oblici podrške učenicima s teškoćama učenja i njihovim učiteljima i nastavnicima na području grada Vukovara. Istraživanje je pokazalo da su stavovi učitelja mješoviti, pri čemu dio učitelja iskazuje negativne stavove prema učenicima s teškoćama učenja, dok drugi prepoznaju važnost prilagodbi i individualiziranog pristupa. Takve razlike u stavovima mogu biti rezultat različitih razina iskustva, edukacije ili podrške koju učitelji primaju. Isto tako, učitelji pokazuju nesigurnost u poznavanju obilježja teškoća učenja, što ističe potrebu za kontinuiranim profesionalnim razvojem i edukacijom učitelja, s ciljem povećanja svjesnosti o potrebama učenika s teškoćama učenja.

Percipirana podrška učitelja u osnovnoškolskom obrazovanju ukazuje na nezadovoljstvo podrškom stručne službe, te manjak dodatnih edukacija i potrebnih materijala za učenika s teškoćama učenja. Također, istraživanje je otkrilo zabrinjavajuće podatke o nedostatku stručnjaka edukacijskih rehabilitatora u školama, što otežava izradu individualiziranih obrazovnih programa (IEP), te utječe na spremnost i rad učitelja.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da nema statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u radu s djecom s teškoćama učenja, što upućuje na univerzalne potrebe i izazove koji se javljaju u obrazovanju ove populacije učenika.

Iako većina učitelja koristi određene prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama učenja, poput produžavanja vremena rada, postoji prostor za poboljšanje u korištenju drugih metoda prilagodbi, odabranih na temelju individualiziranog pristupa. Zato je važno osigurati dodatne resurse i materijale kako bi učitelji mogli učinkovito podržavati učenike s teškoćama učenja i osigurati njihov napredak.

U konačnici, rezultati ovog istraživanja naglašavaju važnost ulaganja u profesionalni razvoj učitelja, educiranje i zapošljavanje stručnih suradnika, posebice edukacijskih rehabilitatora, kao i osiguranje adekvatnih prilagodbi i podrške za učenike s teškoćama učenja. Samo se kroz sveobuhvatan pristup, koji uključuje edukaciju, prilagodbe i podršku, može omogućiti kvalitetno obrazovanje za sve učenike. Daljnja istraživanja potrebna su kako bi se dublje razumjele specifične potrebe učitelja i učenika, te razvile strategije za poboljšanje inkluzivnosti kvalitete obrazovanja učenika s teškoćama učenja.



## 6. LITERATURA

1. Ashraf, F., & Najam, N. (2020). An epidemiological study of prevalence and comorbidity of non-clinical Dyslexia, Dysgraphia and Dyscalculia symptoms in Public and Private Schools of Pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(7), 1659.
2. Battistutta, L., Comissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the time of diagnosis on the perceived competence of adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178. doi:10.1177/0731948718762124
3. Bosch, R., Pagerols, M., Rivas, C., Sixto, L., Bricollé, L., Español-Martín, G., ... Casas, M. (2021). Neurodevelopmental disorders among Spanish school-age children: prevalence and sociodemographic correlates. *Psychological Medicine*, 1–11. doi:10.1017/s0033291720005115
4. Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817–828.
5. Crisci, G., Caviola, S., Cardillo, R., & Mammarella, I. C. (2021). Executive functions in neurodevelopmental disorders: Comorbidity overlaps between attention deficit and hyperactivity disorder and specific learning disorders. *Frontiers in human neuroscience*, 15, 594234.
6. de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instr Sci* 38, 105–134 <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
7. Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu
8. Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). What Is Scientifically-Based Research on Progress Monitoring?. *National Center on Student Progress Monitoring*.
9. Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C. L., & Karns, K. M. (2000). Supplemental teacher judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review*, 29(1), 65–85.
10. Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260–265. doi:10.1016/j.mppsy.2008.04.009
11. Hong, B. S. S., & Chick, K. A. (2013). Understanding Students with Learning Difficulties: How Do They Learn? *Kappa Delta Pi Record*, 49(1), 30–36.
12. Hrvatska udruga za disleksiju (HUD). (n.d.). *Hrvatska udruga za disleksiju*. <http://hud.hr/> (pristupljeno 1.3.2024)
13. Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/45634>
14. International Dyslexia Association. (n.d.). *International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org> (pristupljeno 27.1.2024.)

15. Jung, P.-G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J., & Stecker, P. M. (2018). Učinci individualizacije temeljene na podacima za učenike s intenzivnim potrebama u učenju: Meta-analiza. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 144–155. doi:10.1111/ldrp.12172
16. Laasonen, M., Service, E. i Virsu, V. (2001). Temporal order and processing acuity of visual, auditory, and tactile perception in developmentally dyslexic young adults. *Cognitive, affective and behavioral neuroscience*, 1(4), 394–410. <https://doi.org/10.3758/cabn.1.4.394>
17. Learning Disabilities Association of America. (n.d.). *Learning Disabilities Association of America*. <https://ldaamerica.org/> (pristupljeno 23.1.2024.)
18. Learning Disabilities Association of America - LDA (2018): Core Principles for the Identification and Support of Individuals with Learning Disabilities. What are Learning Disabilities?
19. Learning Disabilities Association of Canada. (n.d.). *Learning Disabilities Association of Canada*. <https://www.ldac-acta.ca/> (pristupljeno 23.1.2024.)
20. Lee, S. W., Min, S., & Mamerow, G. P. (2015). Pygmalion in the classroom and the home: Expectation's role in the pipeline to STEMM. *Teachers College Record*, 117(9), 1-40.
21. Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. Hoboken, NJ: J. Wiley.
22. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*
23. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. N.N. 24/2015
24. Nascimento, I. S. D., Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. D. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista Cefac*, 20, 87-94.
25. National Center for Learning Disabilities. (n.d.). *National Center for Learning Disabilities*. <https://www.nclld.org/> (pristupljeno 1.3.2024.)
26. Ness, M. K., i Southall, G. (2010). Preservice Teachers' Knowledge of and Beliefs About Dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1).
27. Orenstein, M. (2000). *Picking Up the Clues: Understanding Undiagnosed Learning Disabilities, Shame, and Imprisoned Intelligence*. *Journal of College Student Psychotherapy*, Vol. 15(2)
28. Posokhova, I. (2001). Kako specifične teškoće u čitanju i pisanju (disleksija i disgrafija) utječu na ovladavanje matematikom. Hrvatska udruga za disleksiju, 1-4.
29. Prior, Margot. *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press, 2022.
30. Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. Knopf.
31. Sienknecht, M. (2020). *Dyslexia in Schools*. [Diplomski rad, Northwestern College, Iowa]
32. Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24, 128– 139. Preuzeto s <https://onlinelibrary.wiley.com/share/Y4YSFWU7U5HH6S5AHVGV?target=10.1002/dys.1586>

33. Soares, N., & Patel, D. R. (2015). Dyscalculia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 15.
34. Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-43. doi:10.1177/0022219409345009
35. Washburn, Erin i Joshi, R Malt & Binks-Cantrell, Emily. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*. 17. 165-83. 10.1002/dys.426.
36. Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti, NN 18/22