Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Boras, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:158:838726

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Ana Boras

Zagreb, lipanj 2019.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Ana Boras

Mentorica: prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak

Zagreb, lipanj 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* 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: Ana Boras

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2019.

Sažetak

Dugi niz godina djeca s teškoćama u razvoju obrazovala su se u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. U zadnjih nekoliko desetljeća došlo je do promjena u sustavu obrazovanja što je dovelo do sve većeg uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne sustave obrazovanja. Kako bi se obrazovna inkluzija uspješno provodila važno je da učitelji posjeduju specifične profesionalne i osobne kompetencije.

Problem ovog istraživanja je utvrditi u kakvom su odnosu samopoštovanje učitelja i njihova samoprocjenjena kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

U istraživanju je sudjelovalo 98 učitelja razredne nastave. Istraživanje je provedeno u 12 osnovnih škola na području Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske i Virovitičko podravske županije. Za potrebe istraživanja korištene su *Rosenbergova skala samopoštovanja*, *Skala samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* koja se sastoji od *Skale kognitivne kompetentnosti* i *Skale emocionalne nesigurnosti i Opći upitnik.*

Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoji povezanost između samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Nadalje, utvrđeno je da postoji statistički značajna negativna povezanost između samoprocjena na *Skali kognitivne kompetentnosti* i *Skali emocionalne nesigurnosti*. Ispitivana je i povezanost samoprocjene kompetencija i godina radnog staža te je utvrđena statistički značajna negativna povezanost između samoprocjene na *Skali kognitivne kompetentnosti* i godina radnog staža, dok između samoprocjena na *Skali emocionalne nesigurnosti* i godine radnog staža ne postoji značajna povezanost.

Ključne riječi: kompetencije učitelja, samopoštovanje, djeca s teškoćama u razvoju, obrazovna inkluzija

Summary

For years have children with disabilities been educated in special educational institutions. In the last few decades there had been a change in the educational system which has brought to more children with disabilities attending regular schools. To make educational inclusion successful, it is important that the teachers possess specific professional and personal competences.

The aim of this research was to determine the relationship between teachers' self-esteem and their self-assessed competence to work with children with disabilities.

98 primary school teachers were involved with this research. The research was conducted in 12 primary schools in Osijek-Baranja, Vukovar-Srijem and Virovitica-Podravina County. For the purpose of this research *Rosenberg's Self-Esteem Scale* and *Scale of Teachers' Self-Assessed Competence to work with children with disabilities* were used. The latter consists of *Scale of Cognitive Competence* and *Scale of Emotional Insecurity and Generic Inquiry.*

The results of this research show that there is no connection between self-esteem and self-assesment of teachers' competences to work with children with disabilities. Further on, it was determined that there is statistically significant negative connection between self-assesment on the of *Scale of Cognitive Competence* and *Scale of Emotional Insecurity.* The research also questioned the connection between the self-assesment of competences and years of experience and statistically significant negative connection was determined between self-assesment on the *Scale of Cognitive Competence* and years of experience, while there was no significant connection between self-assesment on the *Scale of Emotional Insecurity* and years of experience.

Key words: teachers' competences, self-esteem, children with disabilities, educational inclusion

Sadržaj

1. Uvod ... **1**

1.1. Učenici s teškoćama u razvoju ... 2

1.2. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav ... 4

1.2.1. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj ... 6

1.3. Kompetencije ... 7

1.3.1. Kompetencije učitelja ... 8

1.3.2. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju ... 10

1.3.3. Istraživanja o kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju ... 12

1.4. Samopoštovanje ... 14

1.4.1. Samopoštovanje učitelja ... 17

1.5. Samopoštovanje i kompetencije ... 18

2. Problem, ciljevi i hipoteze istraživanja ... **20**

2.1. Problem istraživanja ... 20

2.2. Ciljevi istraživanja ... 20

2.3. Hipoteze i podhipoteze ... 20

3. Metode istraživanja ... **22**

3.1. Uzorak ... 22

3.2. Mjerni instrumenti ... 22

3.3. Način provođenja istraživanja ... 24

3.4. Metode obrade podataka ... 24

4. Rezultati istraživanja ... **26**

4.1. Deskriptivna statistika ... 26

4.2. Povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju ... 30

4.3. Povezanost Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti ... 31

4.4. Povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i radnog staža ... 32

5. Rasprava ... **33**

6. Zaključak ... **40**

7. Literatura ... **41**

1. Uvod

Obrazovanje je važan aspekt života svake osobe te predstavlja „cjeloživotni proces stjecanja znanja i vještina, odnosno razvoja sposobnosti“ (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, NN 42/2017). U članku 66. Ustava Republike Hrvatske (NN 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14) navodi se da je obrazovanje u Republici Hrvatskoj dostupno svakome, pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima osobe. To znači da obrazovanje treba biti dostupno i za učenike s teškoćama u razvoju.

Dugi niz godina problem obrazovanja djece s teškoćama rješavao se smještajem takve djece u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Iskustvo je pokazalo da djeca u posebnim ustanovama ne dobivaju adekvatnu poduku te da izdvajanje učenika dovodi do teškoća u kasnijoj integraciji u društveni život (Good i Brophy, 1995; prema Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003). Sredinom 60-ih godina prošlog stoljeća došlo je do promjena u pristupu djeci s teškoćama u razvoju, a te promjene dovode do procesa integracije. Integracija se definira kao proces kojim se djeca s teškoćama u razvoju uključuju u redovite ustanove i time im se osigurava svakodnevni dodir s djecom bez teškoća (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003). Pojam integracija se polako zamjenjuje pojmom inkluzija. Obrazovna inkluzija upućuje na stvaranje odgojno-obrazovnog programa namijenjenog djeci sa i bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba (Karamatić Brčić, 2011).

Promjene u shvaćanju pojedinih vrsta smetnji dovele su do različitog načina kategorizacije djece s teškoćama. Tako se predodžba o broju djece s teškoćama znatno promijenila (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2003). Sve veći broj učenika s teškoćama uključeno je u redovite razredne odjele što predstavlja poseban izazov u radu učitelja (Zrilić, 2011).

Nastavnici i učitelji imaju ključnu ulogu u procesu provođenja obrazovne inkluzije (Karamatić Brčić, 2012). Oni imaju obvezu stvarati odgovarajuće i poticajno okruženje za učenje za svu djecu (Bukvić, 2014). Kako bi stvorili mogućnosti za lakše učenje učenika s teškoćama u razvoju i kako bi bolje provodili proces obrazovne inkluzije, učitelji trebaju posjedovati specifične profesionalne i osobne kompetencije (Bukvić, 2014).

Kako učitelji procjenjuje vlastite kompetencije, uključujući i profesionalne kompetencije, povezano je i sa njihovim samopoštovanjem. Prema tome učitelji koji smatraju da su uspješni

u svom poslu imaju i više samopoštovanje. Kako učitelj procjenjuje vlastitu kompetentnost i kakvo mu je samopoštovanje utječe na njegov odnos prema radu, kolegama, učenicima, uključujući i učenike s teškoćama u razvoju koji su uključeni u redovne škole.

1.1. Učenici s teškoćama u razvoju

U literaturi možemo susresti dva termina koja se često upotrebljavaju kao istoznačnice, a to su djeca s posebnim potrebama i djeca s teškoćama. Važno je objasniti razliku između ova dva termina.

Termin djeca s posebnim potrebama podrazumijeva svako dijete koje se razlikuje od prosječnog djeteta u: „1. senzornim sposobnostima (oštećenje vida, sluha); 2. komunikacijskim sposobnostima (uključivši teškoće u učenju i govorne smetnje); 3. intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema); 4. socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju; 5. tjelesnim osobinama“ (Vizek-Vidović i sur., 2003; str. 106). Navedene razlike moraju biti takve da zahtijevaju poseban pristup ili dodatan napor u obrazovanju kako bi dijete moglo razviti svoje sposobnosti. Termin djeca s posebnim potrebama obuhvaća, osim ispodprosječne djece, odnosno djece s teškoćama, i iznadprosječnu, odnosno darovitu djecu (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Zrilić (2011) navodi da se učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatraju svi učenici koji imaju teškoća u učenju i zato im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja postižu natprosječne rezultate te im je stoga također potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.

Među djecu s teškoćama ubrajaju se djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s poremećajem iz spektra autizma, gluha i nagluha, slijepa i slabovidna djeca, djeca s poremećajem glasa, govora i jezika, djeca s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, smetnjama u ponašanju, djeca s poremećajem pažnje te djeca sa specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2011).

Išpanović Radojković (2007; prema Bouillet, 2010) navodi da su djeca s teškoćama u razvoju djeca koja pokazuju odstupanja u razvoju te vjerojatno neće moći dostići ili održati zadovoljavajuću razinu razvoja i zdravlja. Zbog toga im je potrebna dodatna potpora u različitim područjima života (na pr. odgoj i obrazovanje, rehabilitacija, zdravstvena njega)

koja ako im se ne pruži može dovesti do pogoršanja ili oštećenja zdravlja i razvoja. Među djecom s teškoćama u razvoju podrazumijevaju se djeca koja imaju poteškoće u mentalnom, motornom, senzornom i socio-emocionalnom razvoju (Zrilić, 2011).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18) u članku 62. navodi se da su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenici s teškoćama i daroviti učenici. Nadalje, u članku 65. istog Zakona (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18) navodi se da su učenici s teškoćama: „učenici s teškoćama u razvoju; učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima; učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima."

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) u članku 2. navodi se da je učenik s teškoćama u razvoju „učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija; te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja."

Sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) je i Orijentacijska lista vrsta teškoća kojoj je svrha definirati orijentacijske skupine te podskupine teškoća kako bi se mogla definirati programska i profesionalna potpora koja je primjerena potrebama učenika.

Prema orijentacijskoj listi vrsta teškoća (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15) skupine vrsta teškoća su:

1. Oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost);
2. Oštećenja sluha (gluhoća i nagluhost);
3. Oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije (poremećaji glasa, jezične teškoće, poremećaji govora, komunikacijske teškoće) i specifične teškoće u učenju (disleksija/ aleksija, disgrafija/ agrafija, diskalkulija/ akalkulija, dispraksija, mješovite teškoće u učenju, ostale teškoće u učenju);
4. Oštećenja organa i organskih sustava (oštećenja mišićno-koštanog sustava, središnjeg živčanog sustava, perifernog živčanog sustava i oštećenja drugih sustava);

5. Intelektualne teškoće (lake, umjerene, teže i teške intelektualne teškoće);
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (organski poremećaj, poremećaji raspoloženja, neurotski poremećaji, shizofrenija, shizotipni i sumanuti poremećaji, poremećaji iz spektra autizma, poremećaji aktivnosti i pažnje, poremećaji u ponašanju i osjećanju);
7. Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju (teškoće iz dvije ili više skupina koje su predviđene ovom Orijentacijskom listom).

1.2. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav

Dugi niz godina učenici s teškoćama u razvoju školovani su u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama (Bouillet, 2010). U posebnim školama djeca s teškoćama u razvoju bila su smještena u grupe sa sebi sličnima. Takvo odvajanje, osim za samu djecu s teškoćama u razvoju, ima negativne posljedice i za djecu bez teškoća koja ne nauče uvažavati različitost i prepoznati vrijednost osoba s teškoćama u razvoju te često prema njima stvaraju niz predrasuda (Zrilić, Brzoja, 2013). Odgojno-obrazovna izolacija trajala je do početka 70-ih godina 20. stoljeća (Bouillet, 2010) kada započinje integracija, odnosno uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovne sustave obrazovanja (Skočić Mihić, 2011).

U Republici Hrvatskoj pravo na obrazovanje učenika s teškoćama u integracijskim uvjetima, tj. u redovitoj školi s ostalim vršnjacima ozakonjeno je 1980. godine kada je donesen Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju. Do tada pravna regulativa je određivala školovanje djece s teškoćama u tzv. specijalnim školama (Igrić, 2015a). Sredinom 90-ih godina počinje se pojavljivati termin inkluzija (Skočić Mihić, 2011). Termini integracija i inkluzija često se upotrebljavaju kao sinonimi, no u njihovom značenju postoji značajna razlika.

Zrilić i Brzoja (2013, str. 147) navode da „integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava“. Također, u integraciji je naglasak na procesu i njeguje se isti odnos prema svim učenicima, dok je u inkluziji naglasak na rezultatima i svakom se djetetu daje podrška kako bi moglo maksimalno razviti svoje potencijale (Zrilić, Brzoja, 2013). Igrić (2015b, str. 8) navodi da se „ pod integracijom razumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja“. To bi značilo da u redovitim razredima mogu biti učenici koju mogu uz određene prilagodbe pratiti nastavu koja je namijenjena i svim drugim

učenicima (Igrić, 2015b). Za razliku od toga, inkluzija podrazumijeva spremnost okoline da se promijeni i prilagodi potrebama svih članova društva (Igrić, 2015b).

Obrazovna inkluzija je „proces povećanja sudjelovanja svih učenika poradi smanjivanja njihove isključenosti iz školskog kurikula, kulturne i šire društvene zajednice“ (Booth, 1999; prema Karamatić Brčić, 2012, str. 102). Bouillet (2010, str. 39) navodi da je inkluzija „aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju.“ Prema Zuckerman (2016; prema Goldin, 2017, str. 6) „inkluzija podrazumijeva nov odnos prema različitosti, potiče međusobno podržavanje, izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke.“ Inkluzija nije samo skup postupaka i metoda, već predstavlja interdisciplinarni i timski rad koji omogućuje maksimalan razvoj sposobnosti sve djece u grupi te omogućuje pomoć obiteljima (Zuckerman, 2016; prema Goldin, 2017). Proces inkluzije podrazumijeva da su redovne škole sposobne osigurati primjereno obrazovanje za svu djecu, bez obzira na socijalnu, emocionalnu, kulturalnu ili razvojnu različitost (Hsien i sur., 2009; Florian i sur., 2010; prema Bouillet, Bukvić, 2015).

Poruka inkluzivnog odgoja i obrazovanja je ne izdvajati niti jednog učenika, već raditi na stvaranju adekvatnih uvjeta za sve. Cilj inkluzije nije samo uključiti sve učenike u redovite razrede, nego i poboljšati društveno sudjelovanje učenika (Avramidis, 2010; Lopez, Corcoran, 2014; prema Zrilić, 2015).

Kao osnovni cilj obrazovne inkluzije navodi se osiguravanje uvjeta u kojima će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim odgojno-obrazovnim potreba biti zadovoljene (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u sklopu redovnih škola provodi se kroz niz aktivnosti u školskoj praksi. Primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama podrazumijeva prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, oblika rada, individualizirane pristupe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014).

Inkluzija naglašava uključenost svih sudionika procesa odgoja i obrazovanja. Prema tome, nije samo važno uključiti dijete nego je važno osigurati sve uvjete (kadrovske, materijalne i tehničke) koji će omogućiti sudjelovanje djeteta u sustavu odgoja i obrazovanje, pri tome poštujući individualne razlike i potrebe svih učenika (Karamatić Brčić, 2011). Kao ključni sudionici procesa obrazovne inkluzije u školama navode se učitelji i nastavnici (Karamatić Brčić, 2012).

Inkluzivni sustav temelji se na vjerovanju da djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba uključiti u redoviti sustav i pri tome zadovoljiti potrebe svih učenika. To u prvom redu podrazumijeva učitelje koji moraju biti kompetentni za poučavanje sve djece u razredu (Skočić Mihić, 2014) te pri tom moraju omogućiti da se svako dijete osjeća prihvaćeno (Karamatić Brčić, 2012).

1.2.1. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj se podržava proces obrazovne integracije koji se odnosi na uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u formalni sustav odgoja i obrazovanja. Termin obrazovna integracija se u zadnje vrijeme zamjenjuju terminom obrazovna inkluzija, odnosno uključenost svih u obrazovanje (Karamatić Brčić, 2011). U UNESCO-voj „Konvenciji o pravima djeteta“ i UN-ovoj „Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom“ kao primarni cilj navodi se razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Potpisnik ovih dviju konvencija je i Republika Hrvatska (Kudek Mirošević, 2007; prema Karamatić Brčić, 2011).

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS, 2011) navodi se da se inkluzivno obrazovanje temelji na stvaranju uvjeta u redovitom sustavu obrazovanja koji omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Nadalje, navodi se da se djeca i učenici s teškoćama uključuju u odgojno-obrazovni sustav uz odgovarajuću potporu prema potrebama djece i učenika. Tako učenici s teškoćama koji su uključeni u razredne odjele u osnovnim i srednjim školama dobivaju primjerenu potporu koju im pruža sama odgojno-obrazovna ustanova i/ili u suradnji sa službama potpore na području lokalne zajednice.

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) navodi se da se učenici s teškoćama u razvoju mogu ostvariti pravo na primjerene programe školovanje i primjerene oblike pomoći školovanju. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su „redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15, Čl. 3.). Primjereni programi odgoja i obrazovanja mogu se ostvariti u redovitom ili posebnom

razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu ili u odgojno-obrazovnoj skupini (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

Redoviti program uz individualizirane postupke i redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke provodi se u redovitom razrednom odjelu škole. Učenici koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke nemaju problema sa svladavanjem sadržajnog dijela programa, već su im potrebni individualizirani postupci u radu zbog njihovog specifičnog funkcioniranja. Za razliku od toga učenici koji se školuju po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke imaju poteškoće i u svladavanju sadržajnog dijela programa, tako da im je potrebna i sadržajna i metodička prilagodba. Ove programe izrađuju i provode učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima škole (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

Iz navedenog se može vidjeti da je u Republici Hrvatskoj uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele i zakonski regulirani te sustav odgoja i obrazovanja provodi inkluziju kroz definirane programe koji su usmjereni na pružanje podrške u učenju i poučavanju djece s teškoćama (Karamatić Brčić, 2011). U provedbi procesa inkluzije ključnu ulogu imaju učitelji. Kvaliteta njihovih profesionalnih kompetencija važan je element sustava inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2010).

1.3. Kompetencije

Pojam kompetencija dolazi od latinske riječi „competentia“ i znači mjerodavnost, odnosno sposobnost suca za suđenje ili ocjenjivanje. Prema tome, „biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja“ (Brust Nemet, 2013, str.79).

Postoje brojne definicije pojma kompetencije, odnosno kompetentnosti. Anić (2003, str. 596) definira kompetenciju kao „priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže“. Hrvatić (2007; prema Jurčić, 2012, str. 15) definira kompetencije „kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta, osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretaciju te situacije.“ Nadalje, Waters i Sroufe (1983; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, str. 210) definiraju kompetentnog pojedinca kao onog koji je „sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat.“ Njemački institut za međunarodna pedagoška istraživanja kompetencije

definira kao „pojedincima raspoložive ili njihove naučene kognitivne sposobnosti i vještine za rješavanje specifičnih problema, a time i povezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti za uspješno i odgovorno rješavanje problema“ (Klieme, 2003; prema Foro, 2015, str. 55).

Kompetencija predstavlja sposobnost učinkovitog djelovanja u različitim situacijama te se temelji na stečenom znanju, no nije njime ograničena (Perrenoud, 2002; prema Jurčić, 2012). Baranović (2006; prema Jurčić, 2012) navodi da osoba treba posjedovati vještine, znanja i stajališta kako bi se samoostvarila na radnom mjestu i dalje razvijala. Kompetencija je povezana s radnom učinkovitosti te se može poboljšati obrazovanjem i razvojem. Kao glavne komponente kompetencija navode se znanje, sposobnosti, vještine, ponašanje, stavovi i osobnost (Brust Nemet, 2013).

Epstein i Hundert (2002; Kaslow, 2004; prema Dodig i Ricijaš, 2011, str. 155) navode da „kompetencije treba promatrati kao razvojna obilježja koja se razlikuju ovisno o stupnju profesionalnog funkcioniranja pojedinca, duljini radnog staža, području interesa i sl.“ Parry (1996; Kaslow 2004; prema Dodig i Ricijaš, 2011) također smatra da kompetencije koreliraju s uspjehom i načinom rada i da se mogu unaprijediti edukacijom i treningom.

U svim područjima ljudskog rada, bez obzira na složenost, potrebno je posjedovati barem neke kompetencije. Što je rad složeniji i zahtjevniji to je potrebno posjedovati više kompetencija (Jurčić, 2012).

1.3.1. Kompetencije učitelja

Posao učitelja zahtjevan je i odgovoran tako da su učiteljima potrebne različite kompetencije kako bi uspješno mogli obavljati svoj posao. Potrebne kompetencije učitelja stječu se kroz formalno obrazovanje i putem profesionalnog usavršavanja (Hrvatić i Piršl, 2007; prema Jurčić, 2012). Kompetencija, odnosno kompetentnost učitelja „sustavna je veza njegova znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnoj razini“ (Jurčić, 2014, str. 78).

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) navode kako kompetentan učitelj ima sposobnost izgraditi kvalitetne odnose sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (učenici, roditelji, kolege) te pri tome stvoriti uvjete za kvalitetnu interakciju na svim razinama. „Kompetentan učitelj posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja,

poticanja i sl. te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice“ (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008, str. 149-150).

Bognar i Matijević (2002; prema Jurčić, 2014) navode da kompetencijski profil suvremenog nastavnika objedinjuje strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategije odgoja odnose se na postupke, metode i načine aktiviranja učenika u procesu razvoja socijalizacije i individualizacije, dok se strategije obrazovanja odnose na postupke, metode i načine aktiviranja učenika: u učenju, u vježbanju i u stvaranju. Kao krajnji rezultat kompetentnog učitelja navode se ishodi učenikove odgojenosti i obrazovanosti koji su postignuti učiteljevim autoritetom i pedagoškim taktom (Jurčić, 2014).

Jurčić (2014) navodi da se kompetencijski profil suvremenog učitelja sastoji od dimenzija pedagoške i didaktičke kompetencije. Dimenzije pedagoške kompetencije učitelja u suvremenoj nastavi su: osobna, komunikacijska, emocionalna, socijalna, refleksivna, razvojna, interkulturalna i vještine u rješavanju problema. Činitelji osobne kompetencije učitelja su razumijevanje, empatičnost, uvažavanje učenika, smirenost, pravednost, objektivnost, fleksibilnost te odabir ponašanja koje odgovara određenoj situaciji (Jurčić, 2014). Komunikacijska kompetencija odnosi se na socijalne vještine započinjanja i održavanja razgovora s učenicima razmjenjujući verbalne i neverbalne simbole (Brooks i Heath, 1993; prema Jurčić, 2014). Emocionalna kompetencija predstavlja sposobnost učitelja da svoje probleme ostavi izvan učionice, a da u učionicu uđe vedar i nasmijan. Uključuje i sposobnost osobe da se nosi sa vlastitim problemima, ali i da ovlada odnosima s drugim ljudima (Goleman, 1996; prema Jurčić, 2014). Socijalna kompetencija se odnosi na odgovorno ponašanje, prihvaćanje običaja i pravila te uspostavljanje odnosa kako sa kolegama tako i s učenicima i roditeljima (Jurčić, 2014). Refleksivne kompetencije se očituju prilikom analize nastavnog sata (jesu li učenici motivirani, analiza različitih aspekata nastave, tijek realizacije nastave) (Juul, 2013; prema Jurčić, 2014). Razvojna kompetencija temelji se na misiji i viziji razvoja vlastitog zvanja, a interkulturalna kompetencija uključuje poznavanje i poštivanje različitosti. Vještine rješavanja problema podrazumijevaju korištenje problemskih rješenja prilikom različitih situacija u nastavi, tj. odnose se na pozitivan stav, realna očekivanja te djelovanje u skladu s individualnim potrebama učenika (Jurčić, 2014).

Didaktičke kompetencije nastavnika očituju se u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razrednog ozračja,

utvrđivanja postignuća učenika i izgradnje modela odgojnog partnerstva s roditeljima. U kompetencijama učitelja, koje su očituju u ovim područjima, naglašeni su njegovo znanje, sposobnost i vrijednosti. Teorijska znanja koja učitelj stječe tijekom studija osposobljavaju ga za razumijevanje vlastitog poziva. Kroz primjenu stečenih znanja učitelj razvija vlastite sposobnosti koje mu pomažu u planiranju, organizaciji, kontroli te vođenju i vrednovanju procesa odgoja i obrazovanja. Važne komponente kompetencije učitelja su i vrijednosti koje upravljaju njegovim ponašanjem (Jurčić, 2014).

Istraživanja upućuju na postojanje četiri područja učiteljskih kompetencija koja su vrlo važna i neophodna u radu učitelja, a to su sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke, didaktičke i kompetencije vođenja razreda. Ove kompetencije se ne razvijaju spontano već ih je potrebno stjecati kroz obrazovanje i usavršavanje (Palekčić, 2007; prema Foro, 2015).

Kyriacou (1995; prema Zagorec, 2018) kao temeljne kompetencije učitelja koje su potrebne za uspješno izvođenje nastave navodi: planiranje i pripremanje te izvedba nastavnog sata, disciplina u razredu, ocjenjivanje učeničkog napretka te evaluacija vlastitog rada.

Bouillet (2010) navodi da su za kvalitetan odgoj i obrazovanje sve djece važne sljedeće kompetencije: poznavanje emocionalnog i socijalnog razvoja djece, poznavanje individualnih razlika kod djece u procesu učenja, poznavanje tehnika za kvalitetno vođenje razreda, komunikacijske vještine i poznavanje tehnika podučavanja.

Od učitelja se očekuje, osim razvijanja navedenih kompetencija, ljubav prema svome poslu, humanost, moralnost, odanost djeci i spremnost da uvijek postupa za dobrobit djece. Učiteljska uloga je zahtjevna i njoj mogu udovoljiti samo oni koju imaju visoku razinu pedagoške kompetentnosti. Oni učitelji koji ne postižu željene rezultate ne osjećaju se kompetentnima i općenito su nezadovoljni što onda negativno utječe na cjelokupni odgojno-obrazovni proces (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Posao učitelja je odgovoran te stoga zahtjeva stjecanje kompetencija i osobina, ne samo tijekom visokoškolskog obrazovanja, nego i kroz profesionalna usavršavanja koja se temelje na načelima cjeloživotnog obrazovanja te obuhvaća formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2012).

1.3.2. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Suvremeni učitelji rade u sustavu obrazovanja koji provodi integraciju i inkluziju i od njih se očekuje kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama. Djeca s teškoćama u razvoju

predstavljaju dodatan izazov u radu učitelja. Kako bi se dijete s teškoćama uspješno uključilo u redoviti odgojno-obrazovni sustav, potrebno je kontinuirano stjecanje novih kompetencija. Važno je da učitelj razvije kompetencije koje će mu pomoći u prepoznavanju posebnosti svakog učenika te u izboru najprikladnijih oblika rada, didaktičko-metodičkih pristupa i načina vrednovanja. Također, učitelj treba posjedovati kompetencije za stvaranje pozitivnog ozračja, što pridonosi djetetovu osjećaju poštovanja, prihvaćenosti, sigurnosti i mogućnosti postizanja uspjeha (Zrilić, 2011).

Zuckerman (2016; prema Novak, 2018) navodi da se od učitelja koji rade u inkluzivnom obrazovanju očekuje i da dobro surađuju s roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim suradnicima te da su otvoreni za timski rad i primjenu noviteta u nastavi.

Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2008; prema Bouillet 2010, str. 269).

Nadalje, Vizek Vidović (2009; prema Kudek Mirošević, 2012) navodi specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a to su primjena različitih strategija u poučavanju i učenju te sposobnost savjetovanja roditelja i učitelja o različitim pitanjima koja se mogu javiti u procesu obrazovanja te o razvojnim problemima. Moran (2009; prema Kudek Mirošević, 2012) kao važnu kompetenciju za rad s učenicima s teškoćama navodi i suradničko učenje.

Zrilić (2011) navodi da učitelji imaju značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Oni planiraju rad s djecom te su prvi koji otkrivaju problem ukoliko on nije detektiran prije polaska djeteta u školu. Važno je da učitelj bude kompetentan za metodički pristup pri čemu mora zadovoljiti niz uvjeta: imati osnovno znanje o različitim kategorijama posebnih potreba, biti spreman na cjeloživotno obrazovanje, biti sposoban uspostaviti emotivan kontakt s djecom, voljeti djecu, održavati kontakt s roditeljima i socijalnom sredinom u kojoj dijete živi te imati razvijene socijalne kompetencije za rad u timu.

Učitelj za rad u inkluzivnoj školi treba imati sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika pri tome uvažavajući njegove karakteristike (dob, podrijetlo, razinu obrazovanja), poštivati prava učenika, biti spreman na obradu kontroverznih tema te biti sposoban suočiti se sa složenim i nejasnim situacijama u školi. Važno je da učitelj ima dobar teorijski temelj te da poznaje etiologiju oštećenja, obiteljsku situaciju i dr. (Zrilić, 2015). Učitelj mora biti stručan te dobro poznavati spoznaje iz pedagogije, didaktike, metodike i psihologije (Dulčić, 2003; prema Novak 2018). Dio suvremenog kurikuluma odgoja i obrazovanje je i metodički pristup u radu s učenicima s teškoćama u razvoju te on od učitelja zahtjeva otvorenost i spremnost na suradnju, kreativnost, socijalnu kompetenciju (verbalna i neverbalna komunikacija), empatiju i prihvaćanje različitosti (Sekulić-Majurec, 2007; prema Zrilić, 2015).

Suvremeni učitelj bi trebao raditi na sebi, stjecati potrebne vještine i znanja, integrirati nova i postojeća znanja te primjenjivati stečena znanja u neposrednom odgojno-obrazovnom radu (Glasser, 1994; prema Zrilić, 2015). Tijekom studija učitelji stječu određena znanja o učenicima s teškoćama, no u praksi, s obzirom na brzi rast općih i specifičnih znanja, uočava se potreba za proširenjem postojećih znanja. Prema tome važno je da se učitelji sustavno stručno usavršavaju u području odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 2007; prema Zrilić, 2015).

1.3.3. Istraživanja o kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama važne su u inkluziji i trebale bi se stjecati tijekom inicijalnog obrazovanja. Istraživanja pokazuju da učitelji potrebne kompetencije za rad u inkluzivnim razredima ne stječu u potrebnoj mjeri (Dinnebeil, Mclnerney, Fox i Juchartz-Pendrey, 1998., Bouillet, 2008., Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić, 2014). Obrazovanje učitelja u Hrvatskoj, ali i većini visokorazvijenih zemalja sastoji se samo od jednog kolegija koji se bavi područjem inkluzivnog odgoja i obrazovanja (McHatton i McCray, 2007; Bouillet, 2008; Skočić Mihić, 2011; prema Skočić Mihić, 2014).

Istraživanja samoprocjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju pokazuju da tek jedna trećina učitelja smatra da ima potrebne vještine za implementaciju inkluzivne prakse (Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Skočić Mihić, 2014), također učitelji percipiraju da im nedostaje znanja o zadovoljavanju potreba djece s teškoćama i zbog toga ne mogu osigurati adekvatno inkluzivno ozračje (Dinnebeil, Mclnerney, Fox i Juchartz-Pendry,

1998; prema Skočić Mihić, 2014) te su zabrinuti oko toga posjeduju li potrebne resurse i vrijeme za inkluzivan rad (Bailey, McWilliam, Buysse i Wesley, 1998; prema Skočić Mihić, 2014). Nadalje, glavni izazov za sve učitelje predstavlja poučavanje djece različitih sposobnosti u razredu i prilagođavanje metoda poučavanja individualnim razlikama (Yuen,Westwood i Wong, 2004; prema Skočić Mihić, 2014).

Strana istraživanja koja su ispitivala spremnost učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju pokazala su da učitelji, zbog nedostatka znanja o karakteristikama učenika s teškoćama u razvoju i posebnih vještina za njihovo poučavanje, imaju negativne stavove prema inkluziji (De Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Cagran, Schmidt, 2011; prema Movkebaieva, Oralkanova i Uaidullakyzy, 2013). Nadalje, istraživanja o stajalištu učitelja o inkluziji pokazuju da učitelji imaju pozitivno mišljenje o samoj inkluziji, no negativno procjenjuju vlastitu pripremljenost za njeno provođenje (Bouillet, 2010).

Istraživanje Movkabaieva i sur. (2013) pokazalo je nedostatno obrazovanje učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja provedenog u Indiji (Das, Kuyini, Desai, 2013) pokazuju da učitelji procjenjuju da imaju vrlo ograničene ili niske kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te da gotovo 70% učitelja izvještava kako nije obrazovano za rad u inkluzivnom razredu.

U istraživanju Dulčić i Bakota (2008), koje je provedeno u Hrvatskoj, učitelji podržavaju integraciju, no nezadovoljni su uvjetima rada jer procjenjuju da nisu dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja (Bukvić, 2014) pokazuju da 70% ispitanih učitelja na području Varaždinske županije procjenjuje da nema nikakvih ili vrlo malo znanja o učenju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te da mlađi učitelji bolje procjenjuju svoje kompetencije. Nadalje, u istraživanju koje je provela Županić Benić (2017) dobiveno je da mlađe generacije učitelja procjenjuju svoje kompetencije u radu s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom bolje u odnosu na starije, ali samoprocjena svih ostalih kompetencija raste s dobi i radnim stažem.

Blažević (2015) je provela istraživanje o razvijenosti kompetencija učitelja. Rezultati su pokazali da se učitelji uglavnom procjenjuju profesionalno kompetentnima te su spremni na daljnje profesionalno usavršavanje. Područja za koja su učitelji procijenili da ne posjeduju dovoljno znanja su područja rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, područje razvoja umjetničkih, računalnih i interkulturalnih kompetencija te suradnja s roditeljima.

Zrilić i Brzoja (2013) se u svom radu predstavile rezultate istraživanja koji su pokazali da se učitelji procjenjuju nekompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, dok se studenti procjenjuju kompetentnijima jer na studiju imaju nove obvezne i izborne kolegije.

Skočić Mihić i sur. (2014) navode da se studenti procjenjuju djelomično kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi te rezultati istraživanja upućuju na potrebu za uvođenjem promjena u sustav obrazovanja s ciljem jačanja kompetencija učitelja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Rezultati istraživanja, koje je provela Goldin (2017) pokazuju da se samo 41,8% ispitanika (učitelja) smatra dovoljno obrazovanim za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama, no 81,6 % ispitanika je spremno na daljnje obrazovanje.

Batarelo Kokić i sur. (2009; prema Brodar, 2015) u svom istraživanju ispitivali su kojoj je mjeri inkluzivni pristup ugrađen u proces obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika na području zapadnog Balkana. Rezultati su pokazali da se nastavnici za vrijeme studija pripremaju za rad u homogenim razredima, dok se u praksi susreću sa skroz drugačijim razredima. Nadalje, učitelji su izjavili da se ne osjećaju dovoljno kompetentno za rad s učenicima s teškoćama, dok su studenti izjavili da ne poznaju strategije rada u inkluzivnoj školi te da ne uče metode i oblike prilagodbe sadržaja kurikula učenicima s različitim teškoćama. Istraživanja u Hrvatskoj (Vizek Vidović, 2005; prema Skočić Mihić, 2014) pokazuju da su učitelji tijekom studija stekli najmanje znanja i vještina za rad s učenicima s teškoćama u učenju te učenicima s emocionalnim problemima i problemima u ponašanju.

Istraživanja su ukazala na potrebu razvijanja specifičnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnim uvjetima kako tijekom studija, tako i kroz njihovo cjeloživotno stručno usavršavanje (Kudek Mirošević, 2012) putem konferencija, seminara i radionica koje provode Agencija za odgoj i obrazovanje, različite udruge, fakulteti i učilišta (Stančić, Horvatić, Nikolić, 2011).

1.4. Samopoštovanje

Samopoimanje, self-concept, slika o sebi, pojmovi su koji predstavljaju psihološki koncept koji se definira kao „fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samoj u svim aspektima njezina života“ (Coombs, 1981; prema Lacković-Grgin, 1994, str. 11). Konstrukt samopoimanja jedan je od najstarijih u području humanističkih i društvenih znanosti te predstavlja deskriptivan aspekt sebe (Lacković-Grgin, 1994). Spoznaja o sebi nam

pomaže da si objasnimo naša prošla i sadašnja ponašanja, ali i predvidimo ona ponašanja koja će se dogoditi u budućnosti. Pozitivno samopoimanje obično dovodi do socijalno poželjnog ponašanja, a negativno samopoimanje često dovodi do socijalno neadekvatnog ponašanja (Marsh i sur. 1984; prema Lacković-Grgin, 1994). Teorije koje o samopoimanju govore kao o kognitivnoj shemi unutar koje su organizirane informacije o sebi, kao središnji aspekt samopoimanja ističu samopoštovanje. Prema tome samopoštovanje predstavlja evaluativni aspekt te mu je uloga suočavanje osobe s vanjskim informacijama (Lacković-Grgin, 1994).

Samopoštovanje se definira kao vrednovanje, odnosno evaluacija sebe te je rezultat formiranog pojma o sebi (Jelić, 2011). William James (1890; prema Seligman, 2005) izrazio je samopoštovanje formulom: Samopoštovanje = Uspjeh / Očekivanje. Prema tome, samopoštovanje je veće što imamo više uspjeha, a manje očekivanja. Prema Jamesu (1890; prema Seligman, 2005) samopoštovanje ima dvije funkcije. Prva funkcija je da samopoštovanje osobi daje osjećaj zadovoljstva, a ako osoba ima nisko samopoštovanje osjeća se poniženom. Druga funkcija je da se osoba smatra prihvaćenom ako uspješno odgovara na zahtjeve društva.

Nadalje, Coopersmith (1967; prema Jelić, 2011, str. 444) samopoštovanje definira kao „evaluaciju koju pojedinac stvara ili održava o sebi, a koja odražava stav prihvaćanja ili odbijanja i upućuje na razinu na kojoj pojedinac sebe doživljava sposobnim, uspješnim, značajnim i vrijednim“. Coopersmith (1967; Bezinović, 1988; prema Filipović 2002) je utvrdio da su osobe s visokim samopoštovanjem otpornije na utjecaje okoline, fleksibilnije i maštovitije te originalnije u rješavanju problema od osoba s niskim samopoštovanjem.

Rosenberg (1965; Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002, str. 6) definira samopoštovanje kao „pozitivan ili negativan stav prema sebi“. Osobe s visokim samopoštovanjem smatraju se vrijednim te se poštuju, dok su osobe s niskim samopoštovanjem sklone nezadovoljstvu sobom i odbacivanjem sebe (Rosenberg, 1965; prema Jelić, 2011). Također, osobe s višim samopoštovanjem su zadovoljnije vlastitim životom, imaju manje interpersonalnih problema, manje su podložne psihološkim problemima i bolestima (Brown, 1988; prema Reilly, Dhingra, Boduszek, 2014).

Samopoštovanje je dio naše slike o nama samima koju izgrađujemo tijekom života, ono se razvija i mijenja. Ako svakodnevno dobivamo pozitivne informacije one će pozitivno djelovati na naše samopoštovanje, no ako svakodnevno dobivamo negativne informacije,

razina našeg samopoštovanja će se smanjiti. Najvažnije informacije koje osobe dobivaju su one koje dolaze od ljudi koji su značajni za osobu (Živković, 2006).

Važno je naglasiti da se samopoštovanje temelji na samoopažanju, koje može, ali i ne mora biti u skladu sa stvarnim kvalitetama i sposobnostima pojedinca. Istraživanja sugeriraju da samopoštovanje izravno ne pridonosi uspješnosti u obavljanju zadataka, nego dovodi do jačanja ustrajnosti nakon doživljenog neuspjeha (Baumeister i sur., 2003; prema Mirjanić, Milas, 2011). Nadalje, važno je istaknuti i odnos samopoštovanja i davanja socijalno poželjnih odgovora. Istraživanja pokazuju da je raspodjela samopoštovanja u populaciji pomaknuta prema pozitivnim vrijednostima. Takvi nalazi visokog samopoštovanja u populaciji, mogu se djelomično objasniti fenomenom samouzdizanja, odnosno nastojanjem pojedinca da ostavi povoljan dojam (Baumeister i sur., 2003; prema Mirjanić i Milas, 2011).

Postavlja se pitanje je li samopoštovanje jednodimenzionalan ili višedimenzionalan konstrukt. Rana istraživanja koristila su se jednodimenzionalnim mjerama samopoštovanja. Budući da se samopoštovanje definira kao opći pozitivan ili negativan stav o sebi, mjere samopoštovanja su nastojale obuhvatiti upravo taj opći stav osobe. Neki autori se ne slažu sa ovakvom konceptualizacijom samopoštovanja i smatraju da samopoštovanje ima niz specifičnih aspekata, tj. domena (Jelić, 2011). No, ako se samopoštovanje raščlanjuje na niz specifičnih domena, udaljuje se od izvorne definicije samopoštovanja da je to opća evaluacija sebe. Prema tome, istraživači prihvaćaju da postoje pojedine domene samopoštovanja, no isto tako prihvaćaju koncept općeg samopoštovanja koji se odnosi na opći osjećaj vlastite vrijednosti (Coopersmith, 1967; Harter, 1999; prema Jelić, 2011). Tako osoba može različito procijeniti vlastitu kompetentnost na različitim područjima, ali imati i opću evaluaciju sebe kao manje ili više vrijedne osobe (Jelić, 2011).

Brojni teoretičari prepoznaju dvije osi samopoštovanja, tj. domene koje određuju opće vrednovanje sebe, a to su socijalna vrijednost i kompetentnost (Diggory, 1966; Brisset, 1972; Franks i Marolla, 1976; Gecas i Schwalbe, 1986; Bandura, 1992; Harter, 1999; Brown 1998; Tafarodi i sur., 2003; prema Jelić, 2011). Ove dvije domene u skladu su i s Maslowljevom hijerarhijom potreba, prema kojoj samopoštovanje ima dvije komponente, a to je kompetentnost i poštovanje iskazano od drugih. Upravo ove dvije komponente odražavaju kriterije kojima se koristimo u samoprocjeni, a to je objektivna procjena vlastitih vještina i sposobnosti i evaluacija koja se temelji na socijalnoj prihvaćenosti (Jelić, 2011). Tafarodi i Swann (1995; prema Jelić, 2011) također se slažu s takvom konceptualizacijom

samopoštovanja te oni navode dvije domene koje nazivaju samosviđanje (engl. *self-liking*) i samokompetentnost (engl. self-competence). Ova dva navedena aspekta samopoštovanja nisu u potpunosti nezavisna, nego se često među njima može uočiti umjereno pozitivna povezanost (Tafarodi i Vu, 1997; Tafarodi i sur., 2001; Tafarodi i sur., 2003; prema Jelić, 2011). No, to nije neočekivano jer kompetentni pojedinci su obično i bolje prihvaćeni, a pojedinci koji su zadovoljni sobom i dobivaju potvrdu od okoline imaju i više samopouzdanja. Ova povezanost je upravo razlog zašto se samopoštovanje doživljava kao jednodimenzionalan konstrukt (Jelić, 2011).

Prema tome, neki nalazi govore u prilog multidimenzionalnoj strukturi samopoštovanja, a neki autori ističu važnost opće, odnosno globalne mjere samopoštovanja. I sam Rosenberg (1969; prema Jelić, 2011) se zalagao za istodobno korištenje globalne mjere samopoštovanja i usmjeravanje na pojedine domene samopoštovanja. O samom cilju istraživanja ovisi koju ćemo mjeru samopoštovanja koristiti (Jelić, 2011).

1.4.1. Samopoštovanje učitelja

Samopoštovanje bi trebalo biti povezano sa osjećajem osobe da može uspješno obavljati neki posao (Tafaodi Swann, 1995; prema Huić, Ricijaš, Branica, 2010). Ono je jedna od osobina koja se smatra nužnom za svakog pojedinca, a posebice za učitelje (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008).

Zimmerman (1989; prema Stančić, Horvatić, Nikolić, 2011) opisuje konstrukt samopoštovanja kao „termostat“ koji spremno (samo) regulira različita ponašanja učitelja u razrednoj sredini. Učitelji s visokom samopoštovanjem cijene se i uvažavaju te smatraju da su vrijedni poštovanja od strane drugih osoba (roditelja, učenika, kolega) (Stančić, Horvatić, Nikolić, 2011). Samopoštovanje se smatra, uz didaktičke kompetencije, motiviranost, kao jedno od ključnih profesionalnih osobina učitelja (Kuzijev, Topolovčan, 2013).

Samopoštovanje učitelja povezano je i sa samopoimanjem (Brookover, Thomas, Paterson, 1964;Rosenberg, Schoenbach, Rosenberg, 1995; prema Mbuva, 2016) i sa slikom o sebi (Lawrence, 2006; Brookover, Thomas, Paterson, 1964; Shavelson, Hubner, Szanton, 1976; Bong, Skaalvik, 1976; prema Mbuva, 2016). Ako osoba zna tko je, onda ima i razvijeno samopoimanje. Nažalost, ako učitelji imaju iskrivljenu sliku o sebi, moguće je da budu neuspješni u svome radu. Stoga je važno jačati samopoštovanje budućih učitelja (Mbuva, 2016).

Istraživanja samopoštovanja učitelja ukazuju da su učitelji s visokim samopoštovanjem sretniji i efikasniji u razredu (Crane, 1974; Schultz, Hausafus, 1982; prema Reilly, Dhingra, Boduszek, 2014), veća je vjerojatnost da sami sebe točno procjene (Vukovich, Pfeiffer, 1980; prema Reilly, Dhingra, Boduszek, 2014) te manje doživljavaju stres na poslu (Schultz, Hausafus, 1982; prema Reilly, Dhingra, Boduszek, 2014) nego osobe s niskim samopoštovanjem.

Rezultati istraživanja provedenog u Republici Hrvatskoj (Domović, Martinko, Jurčec, 2010) pokazuju da učitelji imaju relativno visoku razinu samopoštovanja. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju Stančić, Horvatić, Nikolić (2011) koji pokazuju da se učitelji procjenjuju visoko na većini varijabli skale samopoštovanja. Najviše su uvjereni u vlastitu sposobnost, važnost, uspješnost i vrijednost. Upravo odnos važnosti i osobne vrijednosti pridonosi tome da se učitelj i učenik mogu bolje usklađivati. Ovo je vrlo važno za rad u inkluzivnom razredu gdje se očekuje da se učitelj svojim zahtjevima, strategijama i postupcima vrednovanja prilagodi karakteristikama različitih učenika (Zimmerman, 1989; Stančić, Ivančić, 1999; Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2002; prema Stančić, Horvatić, Nikolić, 2011).

1.5. Samopoštovanje i kompetencije

Pozitivna slika o sebi temelj je osjećaja samopoštovanja, odnosno vlastite vrijednosti. Slika o sebi formira se na osnovu podataka o postignutim rezultatima u nekoj aktivnosti, ali i na temelju mišljenja značajnih drugih iz okoline (Čudina-Obradović, 1991; prema Filipović, 2002). Percepcija osobne kompetentnosti ili očekivanje postignuća u nekoj situaciji utječe na motivaciju i poduzimanje akcije, odnosno određuje ponašanje osobe, ustrajnost tog ponašanja te uključene emocije (Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002).

Percepcija kompetentnosti stabilna je karakteristika na temelju koje osoba definira svoj identitet. Percepcija osobne kompetentnosti karakteristika je koju osoba u manjoj ili većoj mjeri treba posjedovati jer mu kompetentnost pomaže u prilagodbi. Prema tome, percepcija osobne kompetentnosti trebala bi biti temelj općeg samopoštovanja (Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002).

Istraživanja koja je proveo Bezinović (1988; prema Filipović, 2002) pokazala su da je percepcija osobne kompetentnosti temeljna dimenzija globalnog samopoštovanja. Nadalje, Bezinović (1993; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008; str. 210) navodi da je kompetencija „globalna ili specifična subjektivna percepcija (osjećaj, očekivanja, uvjerenje)

pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (efekte,ciljeve) kojima teži ili koji se od njega očekuju.“ Maslow (Bezinović, 1993; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008; str. 210) „ističe želju za kompetentnošću kao jednu od esencijalnih komponenti samopoštovanja te naglašava kako bi zadovoljenje potrebe za kompetentnošću moglo značajno pridonositi razvoju samopoštovanja pojedinca.“

Osobe koje se percipiraju kompetentnima zadovoljnije su, imaju unutarnji lokus kontrole te su manje socijalno anksiozne od osoba koje se percipiraju manje kompetentnima. Nadalje, osobe koje se percipiraju kompetentnima često se percipiraju ustrajnijima i stvarno su ustrajnije (Tipton i Woethington, 1984; Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002), a to pridonosi njihovom postignuću. Prema tome, kognitivna interpretacija osobne kompetentnosti doprinosi ukupnom samovrednovanju osobe i važna je dimenzija samopoimanja.

Osjećaj osobne kompetentnosti razvija se tijekom djetinjstva, stoga je vrlo važno u tom razvojnom periodu obratiti pažnju na razvoj pozitivnog stava prema sebi i to tako da se podiže razina osjećaja osobne kompetentnosti kroz niz aktivnosti. Nizom pozitivnih iskustava razvija se globalni osjećaj kompetentnosti (Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002) koji je temelj općeg samopoštovanja.

Samopoštovanje je važno i za profesionalno područje života osobe. Kako osoba percipira profesionalnu kompetentnost ovisi o slici koju osoba ima o sebi. Osjećaj osobe da može uspješno obavljati neki posao povezan je sa samopoštovanjem te osobe. Prema tome, pojedinci s nižim samopoštovanjem u manjoj mjeri percipiraju da mogu uspješno obavljati neki posao (Huić, Ricijaš, Branica, 2010). Bezinović (1993; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008) navodi da osobe koje se percipiraju kompetentnima imaju više samopoštovanje, a samopoštovanje je osobina koja je važna za svakog pojedinca pa tako i za učitelja.

2. Problem, ciljevi i hipoteze istraživanja

2.1. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja je utvrditi u kakvom su odnosu samopoštovanje učitelja i njihova samoprocjenjena kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

2.2. Ciljevi istraživanja

Sukladno istraživačkom problemu, postavljeni su sljedeći ciljevi:

1. Utvrditi postoji li povezanost samopoštovanja i samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

2. Utvrditi postoji li povezanost između dviju dimenzija samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (dimenzija kognitivne kompetentnosti i dimenzija emocionalne nesigurnosti).

3. Utvrditi postoji li povezanost između samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i duljine radnog staža učitelja.

2.3. Hipoteze i podhipoteze

Sukladno navedenim ciljevima te u skladu s rezultatima ranije navedenih znanstvenih istraživanja, formulirane su tri glavne hipoteze s pripadajućim podhipotezama:

H1. Postoji povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

H1.1. Postoji pozitivna povezanost između samopoštovanja učitelja i dimenzije samoprocjene kognitivne kompetentnosti učitelja.

H1.2. Postoji negativna povezanost između samopoštovanja učitelja i dimenzije samoprocjene emocionalne nesigurnosti.

H2. Postoji negativna povezanost između dimenzije kognitivne kompetentnosti i dimenzije emocionalne nesigurnosti.

H3. Postoji povezanost između duljine radnog staža učitelja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama.

H3.1. Postoji negativna povezanost između duljine radnog staža i samoprocjenjene emocionalne nesigurnosti.

H3.2. Postoji pozitivna povezanost između duljine radnog staža i samoprocjenjene kognitivne kompetentnosti.

3. Metode istraživanja

3.1. Uzorak

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine učitelji razredne nastave. Uzorak je prikupljen u 6 osnovnih škola na području Osječko-baranjske županije, 4 osnovne škole na području Vukovarsko-srijemske županije i 2 osnovne škole na području Virovitičko-podravske županije.

Istraživanje je provedeno na N= 98 ispitanika, od toga je 2 ispitanika muškog spola, a 96 ispitanika ženskog spola. Raspon dobi bio je od 24 do 62 godine, a godine radnog staža se kreću od 0 do 38 godina.

3.2. Mjerni instrumenti

U ovome istraživanju korišteni su sljedeći mjerni instrumenti:

1) **Opći upitnik** sastavljen je za potrebe ovog istraživanja. Sadrži pitanja o spolu, dobi, godinama radnog staža, stručnoj spremi, broju učenika u školi te o stručnim suradnicima koje ima škola u kojoj su učitelji zaposleni.

2) ***Skala samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*** adaptirana je verzija *Skale samoprocjene kompetencije studenata za rad u inkluzivnoj nastavi* (Skočić Mihić i sur., 2014). Skala se sastoji od deset čestica te se slaganje s navedenim tvrdnjama procjenjuje na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem).

Skočić Mihić i sur. (2013) navode da šest čestica opisuje kognitivnu, a četiri čestice emocionalnu dimenziju osjećaja kompetencije. Kognitivna komponenta obuhvaća osjećaj kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama, upoznatost s metodama rada i karakteristikama, dostatnost usvojenih znanja i spremnost za prilagodbu uvjeta rada i entuzijazam za rad s učenicima s teškoćama. Emocionalna dimenzija ispituje osjećaj nesigurnosti pri radu s učenicima s teškoćama u smislu poučavanja, ulaganja dodatnog napora te pripreme sve djece da surađuju i prihvate djecu s teškoćama u razvoju.

Pouzdanost *Skale samoprocjene kompetencije studenata za rad u inkluzivnoj nastavi* (Skočić Mihić, 2013) ispitana je metodom unutarnje konzistencije. Cronbach alfa skale Emocionalne

nesigurnosti iznosi 0,89, a Kognitivne kompetencije 0,80, što znači da su obje skale pouzdane. Izračunati je koeficijent pouzdanost za verziju korištenu u ovom istraživanju te on za *Skalu emocionalne nesigurnosti* iznosi 0,83, a za *Skalu kognitivne kompetentnosti* 0,78.

Sumarni rezultat na skalama predstavlja aritmetičku sredinu rezultata čestica koje čine skalu.

U nastavku su navedene adaptirane čestice korištene u ovom istraživanju za pojedine skale:

a) *Skala kognitivne kompetentnosti*

- Spreman/spremna sam primijeniti različite prilagodbe (pripremiti učionicu, materijale za učenje i slično).
- Tijekom studija/stručnog usavršavanja upoznao/la sam se s osobinama i načinom učenja učenika s teškoćama u razvoju.
- Tijekom studija/stručnog usavršavanja upoznao/la sam se s osnovnim metodama rada s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Oduševljen/a sam kada pomislim da trebam raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Osjećam se kompetentno raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Tijekom studija/stručnog usavršavanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

b) *Skala emocionalne nesigurnosti*

- Osjećam se uplašeno kad pomislim kako na istom satu moram poučavati (objasniti gradivo) sve učenike uključujući i učenike s teškoćama u razvoju.
- Osjećam se uplašeno kada pomislim da trebam raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.
- Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u razredu učenik s teškoćama u razvoju.
- Osjećam se uplašeno kad pomislim kako pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate učenike s teškoćama u razvoju.

3) ***Rosenbergova skala samopoštovanja*** (RSE) mjerni je instrument koji je konstruiran 1965. godine te se koristi za ispitivanje samopoštovanja. Skala sadrži deset tvrdnji od kojih je pet pozitivno, a pet negativno. Slaganje s navedenim tvrdnjama procjenjuje se na skali Likertovog tipa od 1 (uopće NE) do 5 (u potpunosti DA).

Kratkoća skale i dobra unutarnja konzistencija koja se kreće od 0,74 do 0,89 čine ju prikladnom za korištenjem u praktične i znanstvene svrhe (Lacković-Grgin, 1994). Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi 0,77.

Ukupan rezultat se određuje zbrajanjem procjena ispitanika na svih 10 čestica, s tim da se odgovori u 2.,3.,4.,6. i 9. tvrdnji boduju u obrnutom smjeru. Tako minimalan broj bodova na skali iznosi 10, a maksimalan 50. Veći rezultat upućuje na višu razinu samopoštovanja.

3.3. Način provođenja istraživanja

Prije provedbe istraživanja kontaktirane su osnovne škole koje su upoznate s ciljem i svrhom istraživanja. Istraživanje se provodilo tijekom ožujka, travnja i svibnja 2019. godine. Upitnici su predani u stručnu službu škole koja je podijelila upitnike učiteljima razredne nastave te obavijestila učitelje da je sudjelovanje u istraživanju anonimno i dobrovoljno. Na samom početku upitnika učitelji su upoznati sa svrhom istraživanja te su obaviješteni da je osigurana anonimnost i da će se dobiveni rezultati koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Nakon što su učitelji ispunili upitnik, predali su ga u stručnu službu.

3.4. Metode obrade podataka

Podaci su analizirani statističkim paketom za obradu podataka, verzija 25.0. Prije statističke analize ispitani su uvjeti za korištenje parametrijskih postupaka prilikom obrade rezultata.

Normalnost distribucija pojedinih varijabli (samopoštovanje, skala kognitivne kompetentnosti, skala emocionalne nesigurnosti i radni staž) provjerena je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Skala kognitivne kompetentnosti normalno je distribuirana, a ostale varijable (samopoštovanje, skala emocionalne kompetentnosti i radni staž) pokazale su značajna odstupanja od normalne distribucije. Jednake rezultate pokazao je i Shapiro-Wilkov test. Prema, tome u ovom istraživanju korišteni su neparametrijski postupci obrade podataka.

Od deskriptivne statistike izračunate su frekvencije za varijable spol, stručna sprema, broj učenika u školi i stručne suradnike zaposlene u školi te aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimumi i maksimumi za varijable dob, godine radnog staža, ukupno samopoštovanje te ukupne rezultate na Skali kognitivne kompetentnosti i Skali emocionalne nesigurnosti. Kako bi se utvrdila povezanost između samopoštovanja i pojedinih skala samoprocjenjene kompetentnosti izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije između

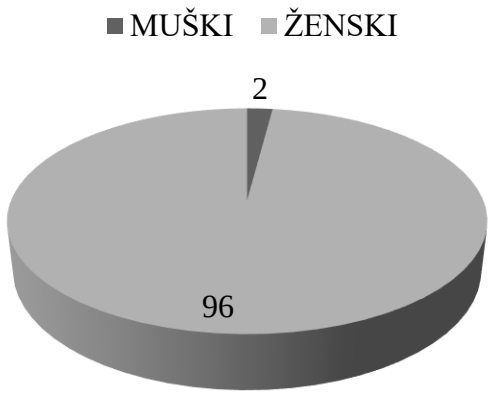
varijabli ukupno samopoštovanje, Skala kognitivne kompetentnosti i Skala emocionalne nesigurnosti. Također, računat je Spearmanov koeficijent korelacije između varijabli radni staž te Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između radnog staža i samoprocjenjene kompetentnosti učitelja.

4. Rezultati istraživanja

4.1. Deskriptivna statistika

Kako bi se dobili podaci o sudionicima istraživanja, izračunate su frekvencije za varijable spol, stručna sprema, broj učenika u školi te stručni suradnici koje škola ima. Također, izračunate su aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimumi i maksimumi za varijable dob i godine radnog staža.

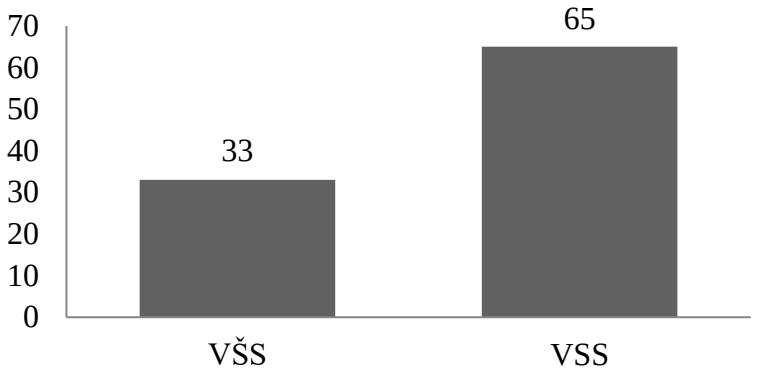
U istraživanju je sudjelovalo 96 učiteljica i 2 učitelja razredne nastave (vidi *Slika 1.*). Prosječna dob sudionika je 44, 26 godina (SD=10,16), pri čemu je najmlađi sudionik imao 24 godine, a najstariji 62. Prosječan broj godina radnog staža učitelja iznosi 18,90 godina (SD=10,16), pri čemu je najmanji broj godina radnog staža 0, a najveći 38 (vidi *Tablica 1.*).



Slika 1. Grafički prikaz sudionika prema spolu (N=98).

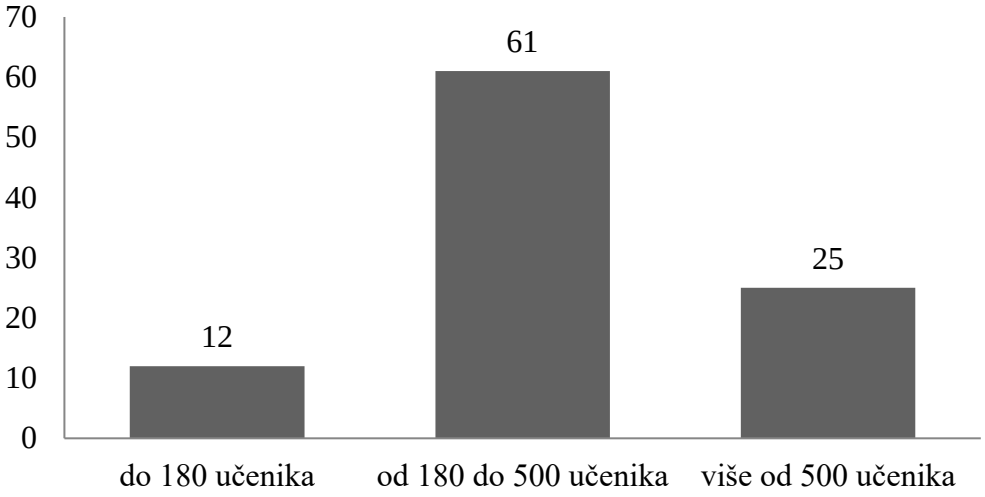
Tablica 1. Aritmetičke sredine, standardne devijacije za varijable dob i godine radnog staža (N=98).

	M	**SD**	**Min**	**Maks**
Dob	44,26	10,16	24	62
Godine radnog staža	18,90	10,16	0	38



Slika 2. Grafički prikaz sudionika s obzirom na stručnu spremu (N=98)

Od ukupnog broja učitelja koji su sudjelovali u istraživanju njih 33 (33,7%) ima višu stručnu spremu (VŠS), a 65 (66,3%) ima visoku stručnu spremu (VSS) (vidi *Sliku 2.*).



Slika 3. Grafički prikaz frekvencija za varijablu broj učenika u školi u kojoj je učitelj zaposlen (N=98).

Tablica 2. Frekvencije za varijablu stručni suradnici koje ima škola u kojoj su učitelji zaposleni (N=98).

Stručni suradnici		**N**
Pedagog	DA	98
	NE	0
Psiholog	DA	75
	NE	23
Edukacijski rehabilitator	DA	15
	NE	83
Logoped	DA	12
	NE	86
Socijalni pedagog	DA	0
	NE	98
Knjižničar	DA	98
	NE	0

12 učitelja (12,2%) koji su sudjelovali u ovom istraživanju radi u osnovnoj školi koja ima do 180 učenika, 61 (62,2 %) radi u školi koja broji od 180 do 500 učenika i 25 učitelja (25,5%) radi u školi koja ima više od 500 učenika (vidi *Sliku 3*.). Sve škole u kojima je prikupljen uzorak imaju kao stručnog suradnika pedagoga i knjižničara. 75 učitelja radi u školi koja kao stručnog suradnika, uz pedagoga i knjižničara, ima zaposlenog psihologa, njih 15 radi u školi koja uz pedagoga, knjižničara i psihologa ima zaposlenog i edukacijskog rehabilitatora, a njih 12 radi u školi koja uz pedagoga, knjižničara i psihologa ima zaposlenog i logopeda. U nijednoj školi nije kao stručni suradnik zaposlen socijalni pedagog (vidi *Tablicu 2*.).

Tablica 3. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti za pojedine čestice i ukupne rezultate na Skali kognitivne kompetentnosti i Skali emocionalne nesigurnosti te za ukupno samopoštovanje (N=98).

	M	**SD**	**Min**	**Maks**
Skala kognitivne kompetentnosti				
Spreman/spremna sam primijeniti različite prilagodbe (pripremiti učionicu, materijale za učenje i slično).	4,83	0,43	3	5
Tijekom studija/stručnog usavršavanja upoznao/la sam se s osobinama i načinom učenja učenika s teškoćama u razvoju.	3,50	1,06	1	5

Tijekom studija/stručnog usavršavanja upoznao/la sam se s osnovnim metodama rada s učenicima s teškoćama u razvoju.	3,35	1,07	1	5
Oduševljen/a sam kada pomislim da trebam raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.	2,96	1,02	1	5
Osjećam se kompetentno raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.	3,27	0,94	1	5
Tijekom studija/stručnog usavršavanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	2,98	1,11	1	5
Ukupan rezultat	3,48	0,67	1,67	5
Skala emocionalne nesigurnosti				
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako na istom satu moram poučavati (objasniti gradivo) sve učenike uključujući i učenike s teškoćama u razvoju.	2,38	1,25	1	5
Osjećam se uplašeno kada pomislim da trebam raditi s učenicima s teškoćama u razvoju.	2,21	1,24	1	5
Osjećam se uplašeno kad pomislim koliko dodatnog napora moram uložiti ako je u razredu učenik s teškoćama u razvoju.	2,54	1,21	1	5
Osjećam se uplašeno kad pomislim kako pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate učenike s teškoćama u razvoju.	2,17	1,20	1	5
Ukupan rezultat	2,33	0,99	1	4,50
Samopoštovanje	44,48	3,84	31	50

Izračunate su aritmetičke sredine i standardne devijacije za pojedine čestice na skalama kognitivne kompetentnosti i emocionalne nesigurnosti. Na Skali kognitivne kompetentnosti najveći prosječan rezultat (M= 4,83; SD= 0,43) postignut je na čestici koja procjenjuju spremnost učitelja za primjenu različitih prilagodbi. Prema tome, učitelji visoko procjenjuju svoju spremnost za primjenu različitih prilagodbi. Najniži prosječni rezultati postignuti su na česticama koje ispituju oduševljenje pri pomisli na rad s učenicima s teškoćama u razvoju (M= 2,96; SD= 1,02) i usvojenost potrebnih znanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija/stručnog usavršavanja (M= 2,98; SD= 1,11). Na Skali emocionalne nesigurnosti najveći prosječan rezultat (M= 2,54; SD= 1,21) postignut je na čestici koja ispituje uplašenost učitelja pri pomisli na to koliko dodatnog napora moraju uložiti ako je u

razredu učenik s teškoćama u razvoju. Što znači da se u pogledu toga učitelji osjećaju najviše emocionalno nesigurnima. Učitelji se osjećaju najmanje nesigurno, tj. imaju najniži prosječni rezultat (M= 2,17; SD= 1,20) na čestici koja ispituje uplašenost pri pomisli na to kako pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate učenika s teškoćama u razvoju. Na svim česticama najmanja procjena je 1, a najveća 5, osim na čestici spremnosti za primjenu različitih prilagodbi gdje je najmanji postignut rezultat 3, a najveći 5.

Ukupan prosječan rezultat na Skali kognitivne kompetentnosti iznosi 3,48 (SD=0,67). Najniži ukupan rezultat postignut na ovoj skali iznosi 1,67, a najviši rezultat iznosi 5. Na Skali emocionalne nesigurnosti ukupan prosječan rezultat iznosi 2,33 (SD=0,99), pri čemu je najniži ukupan rezultat 1, a najviši 4,5. Na Skali kognitivne kompetentnosti viši rezultat upućuje na to da sudionici bolje procjenjuju vlastitu kognitivnu kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, dok na Skali emocionalne nesigurnosti viši rezultat upućuje na to da se sudionici procjenjuju emocionalno nesigurnima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Ukupan prosječan rezultat postignut na Rosenbergovoj skali samopoštovanja iznosi 44,48 (SD=3,84), pri čemu je najniži rezultat 31, a najviši 50 (vidi *Tablica 3.*).

4.2. Povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Kako bi se izračunala povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju izračunat je Spearmanov koeficijent korelacija između ukupnog rezultata na Rosenbergovoj skali samopoštovanja i ukupnih rezultata na Skali kognitivne kompetentnosti i Skali emocionalne nesigurnosti.

Tablica 4. Spearmanov koeficijent korelacije između skale kognitivne kompetentnosti, skale emocionalne nesigurnosti i samopoštovanja.

	Skala kognitivne kompetentnosti	Skala emocionalne nesigurnosti	Samopoštovanje
Skala kognitivne kompetentnosti	1	-0,436**	0,119
Skala emocionalne nesigurnosti		1	-0,101
Samopoštovanje			1

*p<0,05; **p<0,01

Dobivena korelacija između samopoštovanja i Skale kognitivne kompetentnosti iznosi 0,119 i ona nije statistički značajna (p>0,05). Korelacija između samopoštovanja i Skale emocionalne nesigurnosti iznosi -0,101 i također nije statistički značajna (p>0,05) (vidi *Tablicu 4.*). Prema tome, hipoteza H1 nije potvrđena.

Izračunat je i Spearmanov koeficijent korelacije između pojedinačnih čestica *Skale samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* i ukupnog samopoštovanja. Dobiveno je da niti jedna čestica nije statistički značajno povezana s ukupnim samopoštovanjem.

4.3. Povezanost Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna povezanost između Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije.

Tablica 5. Spearmanov koeficijent korelacije između Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti.

	Skala kognitivne kompetentnosti	Skala emocionalne nesigurnosti
Skala kognitivne kompetentnosti	1	-0,436**
Skala emocionalne nesigurnosti		1

*p<0,05; **p<0,01

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti te ona iznosi -0,436 (p<0,01) (vidi *Tablicu 5.*). Ovakav rezultat je u skladu s očekivanjima da postoji statistički značajna negativna povezanost između procjena na Skali kognitivne kompetentnosti i Skali emocionalne nesigurnosti te je prema tome hipoteza H2 potvrđena.

4.4. Povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i radnog staža

Kako bi se ispitala povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i radnog staža, izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije između procjena na Skali kognitivne kompetentnosti, i onih na Skali emocionalne nesigurnosti i duljine radnog staža.

Tablica 6. Spearmanov koeficijent korelacije između procjena na Skali kognitivne kompetentnosti, Skali emocionalne nesigurnosti i radnog staža

	Skala kognitivne kompetentnosti	Skala emocionalne nesigurnosti	Radni staž
Skala kognitivne kompetentnosti	1	-0,436**	-0,202*
Skala emocionalne nesigurnosti		1	-0,018
Radni staž			1

*p<0,05; **p<0,01

Rezultati pokazuju da između Skale kognitivne kompetentnosti i radnog staža postoji negativna, niska, ali statistički značajna povezanost koja iznosi -0,202 (p<0,05), dok između Skale emocionalne nesigurnosti i radnog staža povezanost iznosi -0,018 i ona nije statistički značajna (p>0,05) (vidi *Tablicu 6.*). Prema podhipotezi H3.1. postoji negativna povezanost između duljine radnog staža i samoprocjene emocionalne nesigurnosti, a prema podhipotezi H3.2. postoji pozitivna povezanost između duljine radnog staža i samoprocjenjene kognitivne kompetentnosti. Prema tome ni hipoteza H3 nije potvrđena.

5. Rasprava

Ovim istraživanjem željelo se ispitati kako učitelji razredne nastave procjenjuju svoje kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te utvrditi u kakvom su odnosu samopoštovanje učitelja i njihova samoprocjenjena kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Istraživanje je provedeno na 98 učitelja razredne nastave, od toga je 96 učiteljica i 2 učitelja. Prema tome, uzorak je neujednačen prema spolu, no takav odnos muških i ženskih učitelja razredne nastave nije neočekivan i predstavlja odraz stanja u razrednoj nastavi, ali i u školstvu općenito. Što se tiče godina radnog staža sudionika u istraživanju on se kreće od 0 do 38 godina. Od ukupnog broja sudionika u istraživanju, 14 učitelja ima do 5 godina radnog staža te ih stoga možemo smatrati učiteljima početnicima, a 17 ispitanika ima 30 i više godina radnog staža. Važno je naglasiti da skoro polovica ispitanika (njih 48) ima više od 20 godina radnog staža. Nadalje, 33 ispitanika navodi da ima višu stručnu spremu, dok 65 ispitanika ima visoku stručnu spremu. U literaturi se navodi da je od 1992. godine Učiteljski studij u Republici Hrvatskoj ustrojen kao četverogodišnji studij te su od tada učitelji počeli stjecati visoku stručnu spremu (Gazdić-Alerić, Aladrović, 2009). U Osijeku je četverogodišnji sveučilišni učiteljski studij ustrojen dvije godine kasnije. Prema tome, s obzirom na raspodjelu sudionika prema radnom stažu, očekivana je navedena raspodjela sudionika prema stečenoj stručnoj spremi.

Jedno od pitanja u Općem upitniku bilo je vezano za stručne suradnike koje ima škola u kojoj su učitelji zaposleni. Rezultati pokazuju da je samo 15 sudionika zaposleno u školi koja kao stručnog suradnika ima edukacijskog rehabilitatora. Odnosno, u samo dvije od dvanaest osnovnih škola u kojima je provedeno istraživanju zaposlen je edukacijski rehabilitator. Ovi rezultati odražavaju stanje zaposlenosti edukacijskih rahabilitatora u osnovnim školama na području Slavonije. Stručni suradnici u školi su iznimno važni za razvoj kompetencija učitelja, a edukacijski rehabilitatori su oni koji daju poseban doprinos razvoju kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Prema tome moguće je da nedostatak edukacijskih rehabilitatora u osnovnim školama utječe na kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a samim time i na njihovu samoprocjenu.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitivala se i razina samopoštovanja učitelja razredne nastave. Prosječan rezultat dobiven na Rosenbergovoj skali samopoštovanja iznosi 44,48 (SD=3,84), maksimalan rezultat koji se mogao postići na ovoj skali iznosi 50. Prema tome, može se

zaključiti da se učitelji procjenjuju visoko na skali samopoštovanja. Ovi rezultati su u skladu s rezultatima istraživanja (Domović, Martinko, Jurčec, 2010) koji pokazuju da učitelji u Republici Hrvatskoj imaju relativnu visoku razinu samopoštovanja. Također i u istraživanju Stančić, Horvatić, Nikolić (2011) dobiveno je da se učitelji procjenjuju visoko na većini varijabli skale samopoštovanja.

U istraživanju učitelji su također procjenjivali vlastite kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati dobiveni na Skali kognitivne kompetentnosti i Skali emocionalne nesigurnosti ukazuju na to da se učitelji procjenjuju djelomično kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama, tj. da ne posjeduju u dostatnoj mjeri kompetencije za rad s učenicima s teškoćama. Slični nalazi dobiveni su i u drugim istraživanjima. U istraživanju koje su proveli Dulčić i Bakota (2008) učitelji procjenjuju da nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Također, u istraživanju Batarelo Kokić i sur. (2009; prema Brodar, 2015) učitelji su izjavili da se ne osjećaju dovoljno kompetentno za rad s učenicima s teškoćama. Slični rezultati su dobiveni i na studentima učiteljskog fakulteta koji se procjenjuju djelomično kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi (Skočić Mihić i sur., 2014).

Promatrajući prosječne rezultate na pojedinim česticama Skale kognitivne kompetentnosti možemo vidjeti da učitelji najviše procjenjuju vlastitu spremnost za primjenu različitih prilagodbi. Dobiveni rezultat se može povezati s istraživanjima koja ukazuju na pozitivno mišljenje učitelja o samoj inkluziji te da učitelji podržavaju inkluziju (Bouillet, 2010; Dulčić, Bakota, 2008). Ako učitelji imaju pozitivno mišljenje o inkluziji, tada će biti spremni provoditi inkluzivnu praksu, odnosno biti spremni primijeniti različite potrebne prilagode. Također, studenti učiteljskog fakulteta također najviše procjenjuju vlastitu spremnost za primjenu različitih prilagodbi (Skočić Mihić i sur., 2014). Nadalje, na Skali kognitivne kompetentnosti učitelji se najmanje procjenjuju na česticama koje ispituju usvojenost potrebnih znanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija/stručnog usavršavanja i oduševljenje pri pomisli na rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Što se tiče usvojenosti potrebnih znanja za rad s učenicima s teškoćama i u drugim istraživanjima su dobiveni slični rezultati. Strana istraživanja pokazuju da učitelji nemaju dovoljno znanja o karakteristikama učenika s teškoćama u razvoju i vještinama potrebnim za njihovo poučavanje (De Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Cagran, Schmidt, 2011; prema Movkebaieva, Oralkanova i Uaidullakyzy, 2013). Također, učitelji percipiraju da im nedostaje znanja o brizi za potrebe djece s teškoćama u razvoju (Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendry, 1998;

prema Skočić Mihić, 2014). I u Hrvatskoj su dobiveni slični rezultati, tako u istraživanju Blažević (2015) učitelji procjenjuju da ne posjeduju dovoljno znanja na području rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Budući da je rad s učenicima s teškoćama u razvoju vrlo složen i zahtjevan, a učitelji ne procjenjuju da su usvojili potrebna znanja za rad s učenicima s teškoćama, vjerojatno zato ni ne iskazuju oduševljenje pri pomisli na rad s učenicima s teškoćama

Na Skali emocionalne nesigurnosti najveći prosječni rezultat učitelji imaju na čestici koja ispituje uplašenost učitelja pri pomisli na to koliko dodatnog napora moraju uložiti ako je u razredu učenik s teškoćama u razvoju, tj. u pogledu toga se osjećaju najviše nesigurnima. Iako su na Skali kognitivne kompetentnosti učitelji iskazali spremnost za primjenu različitih prilagodbi, na Skali emocionalne kompetentnosti pokazuju uplašenost pri pomisli na to koliko dodatnog napora moraju uložiti ako je u razredu učenik s teškoćama u razvoju. Primjerna različitih prilagodbi (priprema učionica, materijala i sl.) jedan je od zahtjeva koji se stavljaju pred učitelje u inkluzivnoj školi, no uz to postoje još mnogi drugi poput izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, suradnja s roditeljima, primjena različitih metoda rada itd. za koje se učitelji možda ne procjenjuju dovoljno kompetentnima. To je mogući razlog zašto su učitelji iskazali uplašenost pri pomisli na dodatan napor koji moraju uložiti ako je u razredu učenik s teškoćama. Najmanje emocionalno nesigurno učitelji se osjećaju pri pomisli na to kako pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate učenika s teškoćama u razvoju. I studenti učiteljskog fakulteta su također izrazili da se osjećaju najmanje uplašeno pri pomisli na to kako će pripremiti djecu u razredu da surađuju i prihvate učenika s teškoćama u razvoju (Skočić Mihić i sur., 2014).

U ovom istraživanju ispitivalo se postoji li povezanost između samopoštovanja i samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Pregledom literature mogu se uočiti istraživanja koja se bavi odnosom samoprocjene kompetencija i samopoštovanja općenito, no vrlo je mali broj istraživanja koja istražuju povezanost samoprocjene kompetencija učitelja i samopoštovanja, a posebice koja istražuju povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama i samopoštovanja.

U ovom istraživanju nije dobivena statistički značajna povezanost između samopoštovanja i Skale kognitivne kompetentnosti, kao ni između samopoštovanja i Skale emocionalne nesigurnosti.

Rezultati istraživanja koja je proveo Bezinović (1988; prema Filipović, 2002) pokazuju da je percepcija osobne kompetentnosti temeljna dimenzija samopoštovanja, tj. osobe koje se procjenjuju kompetentnijima imaju i višu razinu samopoštovanja. Također, rezultati istraživanja provedenog na studentima (Huić, Ricijaš, Branica, 2010) pokazuju da postoji povezanost između samopoštovanja studenata i njihove percepcije kompetentnosti za budući rad, tj. studenti s višim samopoštovanjem percipiraju se kompetentnijima za budući rad u praksi.

Rezultati istraživanja (Khan, Fleva, Quazi, 2015) pokazuju da postoji pozitivna povezanost između samopoštovanja učitelja i samoprocjene efikasnosti učitelja koja se definira kao uvjerenje o posjedovanju kompetencija. Također, učitelji se procjenjuju pozitivno i vrlo visoko i na dimenziji općih kompetencija i na dimenziji općeg samopoštovanja (Zlatković i sur., 2012). Slično je dobiveno i u istraživanju Stančić, Horvatić, Nikolić (2011) gdje su se učitelji procijenili kompetentnima za ulogu učitelja te izrazili visoko samopoštovanje. U zadnja dva navedena istraživanja nije ispitana povezanost između kompetencija i samopoštovanja, tako da ne možemo govoriti o odnosu između ovih dviju varijabli.

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju nisu u skladu s navedenim istraživanjima, no nijedno navedeno istraživanje nije ispitivalo povezanost samoprocjene kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i samopoštovanja. Dobiveni rezultati mogu se objasniti time da su kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju samo dio kompetencija učitelja te da samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama ne utječe toliko na samoprocjenu profesionalnih kompetencija učitelja te samim time ne utječe na njihovo opće samopoštovanje. Također, moguće je da samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama ne utječe na kognitivnu interpretaciju osobne kompetentnosti koja je prema literaturi važna dimenzija samopoimanja (Bezinović, 1988; prema Filipović, 2002). U ovom istraživanju koristio se upitnik koji mjeri opće samopoštovanje, no svakako bi bilo zanimljivo vidjeti postoji li povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama s pojedinim domenama samopoštovanja.

Nadalje, ispitana je povezanost između dviju dimenzija samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (dimenzija kognitivne kompetentnosti i dimenzija emocionalne nesigurnosti). Dobivena je statistički značajna negativna povezanost između Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti. Prema tome,

učitelji koji se procjenjuju kognitivno kompetentniji odnosno više znaju o radu s djecom s teškoćama u razvoju, manje su emocionalno nesigurni.

U istraživanju provedenom na studentima učiteljskih studija (Skočić Mihić i sur., 2014) također je dobivena statistički značajna negativna povezanost između Skale kognitivne kompetentnosti i Skale emocionalne nesigurnosti. Nadalje, učitelji percipiraju da im nedostaje znanja o načinima zadovoljenja potreba djece s teškoćama (Dinnebeil, Mclnerney, Fox i Juchartz-Pendry, 1998; prema Skočić Mihić, 2014) te iskazuju zabrinutost oko toga posjeduju li potrebne resurse i vrijeme za inkluzivan rad (Bailey, McWilliam, Buysse i Wesley, 1998; prema Skočić Mihić, 2014).

Osjećaj nesigurnosti i uplašenosti u vezi poučavanja učenika s teškoćama u razvoju proizlazi iz osjećaja nedovoljne osposobljenosti za uspješnu implementaciju inkluzivne prakse (Scruggs i Mastropieri, 1996; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010; Cornoldi, Terreni, Scruggs i Mastropieri, 1998; Killoran, Tymon, Frempong, 2007; Buysse i Bailey, 1993; Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn i Beckman, 1998; prema Skočić Mihić, 2014). Upravo je kognitivna procjena kompetencija učitelja povezana s njegovim emocionalnim doživljajem iste (Yuen, Westwood i Wong, 2004; prema Skočić Mihić, 2014).

Dobiveni rezultati u ovom istraživanju u skladu su s prijašnjim nalazima koji govori u prilog negativnoj povezanosti između samoprocjene kognitivne kompetentnosti i emocionalne nesigurnosti.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitana je i povezanost samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i radnog staža. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna negativna povezanost između Skale kognitivne kompetentnosti i radnog staža. Prema tome, s porastom godina radnog staža učitelji svoje kognitivne kompetencije procjenjuju nižima. Između Skale emocionalne nesigurnosti i radnog staža nije dobivena statistički značajna razlika.

Prema Jurčić (2012; prema Županić Benić, 2017) profesionalne kompetencije učitelja stječu se kroz inicijalno obrazovanje, iskustvo i stručno usavršavanje. Prema tome očekuje se da s porastom iskustva, odnosno godina radnog staža povećaju i kompetencije učitelja. Županić Benić (2017) je u svom istraživanju dobila da samoprocjena svih kompetencija učitelja raste s porastom dobi i radnim stažem, osim kompetencija u radu s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom koje mlađe generacije procjenjuju bolje. Rezultati navedenog istraživanja ističu

da dob i radni staž imaju veliku ulogu u samoprocjeni kompetencija učitelja koje se razvijaju iskustvom.

Prema tome, rezultati ovoga istraživanja nisu u skladu s očekivanjima i nalazima iz literature. Dobivena negativna povezanost između samoprocjene kognitivne kompetentnosti i godina radnog staža mogla bi se objasniti promjenama koje su se dogodile u sustavu obrazovanja koje uključuju provođenje inkluzivne prakse. Samim time došlo je i do promjena u programu obrazovanja učitelja gdje se veći naglasak stavlja na usvajanje kompetencija važnih za provođenje inkluzivne prakse nego što je to bilo prije. Prema tome moguće je da se mlađi učitelji, odnosno učitelji s manjim brojem godina radnog staža koji nisu toliko davno završili studij procjenjuju kognitivno kompetentnijima od starijih učitelja s više godina radnog staža. Također, moguće je da su mlađi učitelji spremniji i više motivirani u praćenju promjena koje se događaju u sustavu obrazovanja s obzirom na učenike s teškoćama u razvoju, a samim time razvijaju i potrebne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama.

Rezultati ukazuju da nema povezanosti između samoprocjene emocionalne nesigurnosti i godina radnog staža. Dobiveni rezultati se mogu objasniti time da se učitelji koji smatraju da posjeduju kognitivne kompetencije osjećaju emocionalno sigurni, no isto tako je moguće da su učitelji koji procjenjuju vlastite kognitivne kompetencije nižima kroz iskustvo razvili određene strategije u radu s učenicima s teškoćama te se ne osjećaju emocionalno nesigurnima u radu s njima.

U istraživanju (Bukvić, 2014) koje je provedeno na učiteljima na području Varaždinske županije dobiveni su slični rezultati tj. mlađi učitelji bolje procjenjuju vlastite kompetencije od onih starijih. Dobiveni rezultate objašnjavaju se promjenama koje su se dogodile u programu obrazovanja učitelja u posljednjim desetljećima. Bukvić (2014) također naglašava da u istraživanju nisu uzete u obzir varijable poput profesionalne podrške u školi, broja učenika u razredima, nalazi li se škola u urbanom ili ruralnom području te suradnje s drugim institucijama što je moglo utjecati na interpretaciju rezultata.

Navedena objašnjenja mogla bi se primijeniti i na dobivene rezultate u ovome istraživanju te bi trebalo razmotriti mogućnost uključivanja navedenih varijabli u daljnjim istraživanjima. Nadalje, ograničenja ovoga istraživanja proizlaze iz veličine uzorka te bi svakako u daljnjim istraživanjima trebalo proširiti uzorak te obuhvatiti veći broj škola na području cijele Republike Hrvatske. Time bi se mogle ispitati razlike u samoprocjeni kompetencija za rad s

učenicima s teškoćama u razvoju s obzirom na neke varijable koje se u ovom istraživanju zbog nejednake raspodjele sudionika nisu mogle ispitati. Također, u ovom istraživanju koristila se Rosenbergova skala samopoštovanja kojom se ispituje jedna dimenzija samopoštovanja, odnosno opće samopoštovanje. Svakako bi trebalo uključiti više domena samopoštovanja i ispitati postoji li povezanost samoprocjene kompetencija za rad s učenicima s teškoćama i pojedinih domena samopoštovanja.

Pregledom literature može se uočiti da nema dovoljno istraživanja koja su istraživala odnos samopoštovanja i kompetencija učitelja, a pogotovo onih koji uključuju kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama. Iako u ovom istraživanju nije dobivena očekivana povezanost između samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama, ovo istraživanje daje poseban doprinos i postavlja temelj za provođenje daljnjih istraživanja na ovu temu.

6. Zaključak

U zadnjih nekoliko desetljeća sve se više naglašava važnost uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne sustave obrazovanja. Uspješno provođenje obrazovne inkluzije zahtijeva od učitelja posjedovanje specifičnih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. U literaturi možemo naći brojne radove koji govore o potrebnim kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama te brojna istraživanja u kojima učitelji samoprocjenjuju svoje učiteljske kompetencije, ali i kompetencije za rad s učenicima s teškoćama. Manji broj istraživanja ispituje povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja, a gotovo nema ili su rijetka istraživanja koja ispituju povezanost samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama. Ovim istraživanjem nastojalo se utvrditi u kakvom su odnosu samopoštovanje učitelja i njihova samoprocjenjena kompetencija za rad s u učenicima s teškoćama u razvoju.

Ciljevi istraživanja bili su ispitati postoji li povezanost između samopoštovanja i samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama, postoji li povezanost između dviju dimenzija samoprocjenjene kompetencije za rad s učenicima s teškoćama te postoji li povezanost između samoprocjenjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama i duljine radnog staža.

Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između samopoštovanja učitelja i pojedinih dimenzija samoprocjenjene kompetencije za rad s učenicima s teškoćama. Ovaj rezultat nije bio u skladu s očekivanjima. Nadalje, utvrđeno je da postoji statistički značajna negativna povezanost između dimenzije kognitivne kompetentnosti i dimenzije emocionalne nesigurnosti što je u skladu s očekivanjima. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između duljine radnog staža i samoprocjenjene emocionalne nesigurnosti što nije u skladu s očekivanjima. Između duljine radnog staža i samoprocjenjene kognitivne kompetentnosti dobivena je statistička značajna negativna povezanost, a očekivano je postojanje pozitivne povezanosti.

Iako u ovom istraživanju nije dobivena statistički značajna povezanost između samopoštovanja i samoprocjene kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama, svakako je važno i dalje provoditi istraživanja na ovu temu. Također, važno je kontinuirano raditi na razvoju kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama i njihovom samopoštovanju jer će tako učitelji bolje prihvatiti učenike s teškoćama u razvoju te će biti uspješniji u provođenju obrazovne inkluzije.

7. Literatura

1. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Blažević, I. (2015). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 119-131. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/154590 (8.4.2019.)
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bouillet, D., 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. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_ clanak_jezik=208045 (26.3.2019.)
5. Brodar, K. (2015). *Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika.* (Diplomski rad, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet). Preuzeto s https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1013 (29.3.2019.)
6. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30, 79-95. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_ clanak_jezik=194718 (26.3.2019.)
7. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2 (3), 1585 – 1590. Preuzeto s https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs141.pdf (23.3.2019.)
8. Das, A.K., Kuyini, A.B., Desai, I.P. (2013). Inclusive education in India: Are the - teachers prepared? *International journal of special education*, 28 (1), 27-36. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/235361764_Inclusive_Education_in_ India_Are_the_Teachers_Prepared (5.4.2019.)
9. Dodig, D., Ricijaš, N. (2011). Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga. U Z. Poldrugač, D. Bouillet, N. Ricijaš (ur.), Socijalna pedagogija – znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj (str. 151 – 208). Preuzeto s https://www.researchgate.net/ publication/270761678_Profesionalne_kompetencije_socijalnih_pedagoga (28.3.2019.)
10. Domović, V., Martinko, J., Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151 (3-4), 350-369. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82673 (7.4.2019.)

11. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajem govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31-50. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/30715 (5.4.2019.)
12. Filipović, A. (2002). *Samopoštovanje i percepcija kompetentnosti darovite djece*. (Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet). Preuzeto s http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/45/ (6.4.2019.)
13. Foro, D. (2015). *Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi.* (Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet). Preuzeto s http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5876/1/DR.SC.-08%20-%20FORO%20DIANA%20-%20Profesionalne%20kompetencije%20nastavni.pdf (27.3.2019.)
14. Gazdić-Alerić, T., Aladrović, K. (2009). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. *Lahor*, 7, 139-145. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/file/70670 (3.6.2019.)
15. Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Pula). Preuzeto s https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A1661 (23.3.2019.)
16. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 195-221. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/58882 (7.4.2019.)
17. Igrić, Lj. (2015a). *Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi potpore.* U Lj. Igrić i suradnici (ur.), Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 295 – 337). Zagreb: Školska knjiga.
18. Igrić, Lj. (2015b). *Uvod u inkluzivnu edukaciju*. U Lj. Igrić i suradnici (ur.), Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 3 - 50). Zagreb: Školska knjiga.
19. Jelić, M. (2011). Nove spoznaje u istraživanjima samopoštovanja: konstrukt sigurnosti samopoštovanja. *Društvena istraživanja Zagreb*, 21 (2), 443-463. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=125916 (6.4.2019.)
20. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
21. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883 (27.3.2019.)

22. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280119 (23.3.2019.)
23. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 101-109. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=147096 (23.3.2019.)
24. Khan, A., Fleva, E., Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary School. *Psychology*, 6, 117-125. Preuzeto s https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015012314303457.pdf (3.6.2019.)
25. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20, 147-162. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57985 (27.3.2019.)
26. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 1-89. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/98955 (29.3.2019.)
27. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=193495 (26.3.2019.)
28. Kuzijev, J., Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17 (2), 125-144. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/116177 (8.4.2019.)
29. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada slap.
30. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209-230. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=44990 (26.3.2019.)
31. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, Narodne novine (42/17). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html (23.3.2019.)
32. Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16 (5), 59- 68. Preuzeto s http://digitalcommons.www.na-businesspress.com/JHETP/MbuvaJ_Web16_5_.pdf (8.4.2019.)

33. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum. Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (26.3.2019.)
34. Mirjanić, L., Milas, G. (2011). Uloga samapoštovanja u održavanju subjektivne dobrobiti u primjeni strategija suočavanja sa stresom. *Društvena istraživanja Zagreb*, 20 (3)3, 711-727. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/72448 (6.4.2019.)
35. Movkebaieva Z., Oralkanova, I., Uaidullakyzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549 – 554. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/273852635_The_Professional_Competence_of_Teachers_in_Inclusive_Education (5.4.2019.)
36. Novak, I. (2018). *Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju.* (Diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti). Preuzeto s https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A2844 (8.4.2019.)
37. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine (24/15). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2015_03_24_510.html (24.3.2019.)
38. Reilly, E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28 (4), 365-378. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/261295184_Teachers'_Self-efficacy_Beliefs_Self-esteem_and_Job_Stress_as_Determinants_of_Job_Satisfaction (6.4.2019.)
39. Seligman, Martin E. P (2005). *Optimistično dijete.* Zagreb: IEP.
40. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet). Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/537386.sve_doktorak_fin.doc (23.3.2019.)
41. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Napredak, 155 (3), 303-322. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/138849 (23.3.2019.)
42. Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. Zbornik radova 5. *Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima „Škola, odgoj i učenje za budućnost“*, 343-354.

43. Ustav Republike Hrvatske, Narodne novine (56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14). Preuzeto s https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske (23.3.2019.)
44. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
45. Zagorec, A. (2018). *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljske studije, Petrinja). Preuzeto s https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A508 (24.3.2019.)
46. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine (87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18). Preuzeto s https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli (24.3.2019.)
47. Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G., Todorivić, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/257718239_Self-concept_and_Teachers'_Professional_Roles (3.6.2019.)
48. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru.
49. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/122647 (26.3.2019.)
50. Zrilić, S. (2015). *Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja*. U S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), Odgoj u školi (str. 253 – 277). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
51. Živković, Ž. (2006). *Samopoštovanje djece i mladih*. Đakovo: Tempo.
52. Županić Benić, M. (2017). *Stručne kompetencije učitelja u kurikulu umjetničkim područja.* (Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet). Preuzeto s http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8920/1/doktorski%20rad%20Marijana%20%C5%BDupani%C4%87%20Beni%C4%87-Stru%C4%8Dne%20kompetencije.pdf (5.4.2019.)