

Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke

Ožbolt, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:158:855689>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz
individualizirane postupke

Ana Ožbolt

Zagreb, rujan 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke

Ana Ožbolt

Izv.prof.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Zagreb, rujan 2022.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke* 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 Ožbolt

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2022.

Zahvalila bih svojoj mentorici prof. Ivšac Pavliši, koja me stjecajem okolnosti pratila od prvog koraka na fakultetu pa sve do zadnjeg velikog koraka do diplome, na svesrdnoj pomoći u izradi diplomskog rada. Također bih zahvalila mojoj sumentorici prof. Lenček kao i svim ostalim profesorima što su nas upoznali s ovim predivnim područjem znanosti.

Hvala mojim mentoricama. Na stotinu mojih pitanja strpljivo ste odgovarale. Učeci po modelu, zahvaljujući Vama znam kakav stručnjak težim biti jednog dana.

Hvala mojim logopedicama, prijatelju s FER-a i svim divnim ljudima koje sam upoznala tijekom studiranja. Nije me uvijek lako trpjeti, vi ste uspjeli i hvala vam na svim divnim uspomnama.

Mojim roditeljima, bez vas ne bih bila sve što sam danas. Uvijek ste vjerovali u mene i podupirali me, a nekad i dizali kada sam pala. Neizmjereno vam hvala.

Draga bako, hvala ti na svemu...ja to mogu, ja to hoću... uvijek ću se toga sjećati, kao i tebe.

Naslov rada: Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke

Ime i prezime studentice: Ana Ožbolt

Ime i prezime mentorice: Izv. prof.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša i prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Logopedija

Sažetak:

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj njeguje različitost u školama na način da kroz kurikulum nastoji osigurati priliku svoj djeci da ostvare svoj puni potencijal. Redoviti program uz individualizirane postupke dodjeljuje se učenicima koji s obzirom na teškoću mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez zadiranja u sadržaju, ali su im zbog specifičnog funkcioniranja potrebni individualizirani postupci u radu. Kako bi provedba programa bila uspješna, važno je istaknuti ulogu svih članova tima, a među njima posebno učitelja koji provode individualizirane postupke. Cilj rada je ispitati stavove i znanja učitelja osnovnih škola o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke te dobiti uvid o njihovoj samoprocjeni vlastitih kompetencija te procjeni kvalitete podrške obrazovnog sustava i kvaliteti suradnje sa stručnim suradnicima i roditeljima. Za potrebe istraživanja konstruiran je online upitnik namijenjen učiteljima razredne i predmetne nastave s područja Republike Hrvatske. U istraživanju je sudjelovalo 150 učitelja. Dobiveni podatci obrađeni su programom IBM SPSS Statistics. Rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji imaju prosječnu razinu poznavanja poremećaja i postupka poučavanja i ocjenjivanja učenika s IOOP-om. Nadalje, učitelji su izrazito nezadovoljni sa znanjima koja su stekli kroz formalno obrazovanje o radu s učenicima s komunikacijskim poremećajima, ADHD-om i specifičnim poremećajima učenja te nedostatkom stručnih suradnika. Važno je istaknuti da najveće razlike postoje s obzirom na dodatno obrazovanje učitelja, što ukazuje na potrebu za organizacijom edukacija od strane stručnih suradnika, agencija i visokoškolskih ustanova.

Ključne riječi: inkluzivni odgoj i obrazovanje, specifični poremećaj učenja, komunikacijski poremećaji, ADHD, kompetencije učitelja, perspektiva učitelja.

Title of graduate thesis: Teachers's Attitudes and Knowledges about Planning and Implementing Individualized Education Program

Student's name and surname: Ana Ožbolt

Mentor's name and surname: Prof. Jasmina Ivšac Pavliša, PhD and Prof. Mirjana Lenček, PhD

Field of study: Speech and Language Pathology Programme

Summary:

Educational system in Croatia tries to provide an opportunity to all students to reach their full potential. Individualized Education Program is provided to students who although their difficulties can follow regular educational plan and program without changes to content, but due to their specific functioning they demand individualized teaching procedures. Furthermore, in implementing successfully individualized programs, it is important to point out the role of the teacher who are planning and performing programs. The main aim was to investigate teacher's attitudes and knowledges about planning and implementing Individualized Education Program and to have a better view of their self assessment of their competency. Teacher's assessment of support from educational system and quality of collaboration with a mobile team of experts and with parents were investigated, too. For purposes of this research, it is developed an online questionnaire for the teacher in elementary schools from Croatia. 150 teachers participated in research. Collected data was processed in the IBM SPSS Statistics. Results show that teachers assess their knowledge as average in knowing difficulties, teaching and gradeing students with individualized programs. Teachers are displeased with knowledge which they received through formal education about teaching students with specific learning disorders, communication disorders, ADHD and support they are receiving from special educational needs coordinators in schools. It has to be noted that the greatest differences are among teachers considering continuing education. All things considered, teachers needs to provide more support in forms of continuing education from mobile team of experts, but also from government agency for education.

Keywords: Inclusive education, specific learning disorders, communication disorder, ADHD, teacher's competencies, teachers' perspective

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1 Zakonski okviri inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	2
2. POPULACIJA UČENIKA S Odstupanjima u komunikacijskim i jezičnim sposobnostima	5
2.1 Socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj (PSK)	5
2.2 Poremećaj iz spektra autizma (PSA).....	5
2.3 Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD).....	6
2.4 Specifični poremećaj učenja	7
2.4.1 S oštećenjem čitanja (alternativni naziv disleksija)	8
2.4.2 S oštećenjem pismenog izražavanja (alternativni naziv disgrafija)	8
2.4.3 S oštećenjem matematičkog izražavanja (alternativni naziv diskalkulija)	8
3. OBRAZOVANJE DJECE S REDOVITIM PROGRAMOM UZ INDIVIDUALIZIRANE POSTUPKE	9
3.1 Postupak donošenja rješenja o individualiziranom programu uz redovite postupke	9
3.2 Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	11
3.3 Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s teškoćama.....	12
3.4 Istraživanja na području Hrvatske o stavovima i znanjima učitelja o poučavanju učenika s teškoćama.....	14
3.5 Informacijska-komunikacijska tehnologija u obrazovanju učenika s teškoćama	16
4. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	17
4.1 Cilj istraživanja	17
4.2 Istraživačka pitanja.....	17
5. METODOLOGIJA	18
5.1 Uzorak ispitanika.....	18
5.2 Instrumentarij i način prikupljanja podataka.....	19
5.3 Način obrade podataka	20
6. REZULTATI	22
6.1 Opći podatci	22

6.2 Znanje učitelja i primjena postupaka u individualizaciji programa	23
6.3 Administrativni poslovi.....	37
6.4 Školsko okruženje	41
7. RASPRAVA.....	46
8. ZAKLJUČAK.....	49
LITERATURA	50
POPIS TABLICA	56
POPIS SLIKA.....	57
PRILOG	58

1. UVOD

Svakom učeniku, bez obzira na njegova specifična obilježja, pripada pravo na obrazovanje i podršku sustava sukladno njegovim sposobnostima i svakodnevnom funkcioniranju što se smatra jednim od ključnih izazova u odgoju i obrazovanju. Ovo načelo je u srži obrazovnih politika različitih zemalja, a provodi se kroz procese integracije i inkluzije koji se još uvijek znaju koristiti kao istoznačni pojmovi. Integracijski procesi prethodili su inkluzivnim procesima i referiraju se na uključivanje djece s manjim teškoćama koje ih ne ometaju da uz manje izmjene postupaka u učenju i poučavanju prate redovitu nastavu (Igrić, 2015). Za razliku od integracije, u inkluzivnom pristupu naglasak je stavljen na okolinu koja je spremna prilagoditi se potrebama svih članova društva, nevažno odnosi li se to na darovito dijete ili učenika s teškoćama. Befring (2001) smatra kako je integracija pružila ruku učenicima s teškoćama, a inkluzija je obogatila sve koji su uključeni u obrazovanje. Međunarodno zakonsko uporište inkluzivne edukacije nalazimo u UN-ovoj Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1949.) i Konvenciji o pravima djeteta (1989) koja ističe kako bi djeci s teškoćama u razvoju treba biti osiguran djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi što im omogućuje puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njihov kulturni i duhovni napredak (čl. 23). Odredba o inkluzivnoj edukaciji koja je donesena na Svjetskoj konferenciji o posebnim edukacijskim potrebama u Salamanci (UNESCO, 1994) propisuje sljedeća prava:

- pravo sve djece, uključujući i one s privremenim i stalnim posebnim edukacijskim potrebama, na obrazovne prilagodbe,
- pravo da sudjeluju u edukaciji usmjerenoj djetetu koja će odgovarati potrebama svakog pojedinog djeteta
- pravo sve djece na kvalitetan i osmišljen odgoj i obrazovanje.

Nadalje, nužno je osigurati jednako obrazovanje. „Škole bi trebalo prilagoditi djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično i drugo stanje (UNESCO, 1994). S navedenom izjavom slažu se sve europske zemlje koje zagovaraju da se pristup poučavanju

treba temeljiti na individualnim snagama učenika, radije nego nedostacima, ne samo učenicima s dijagnosticiranim teškoćama nego svakom učeniku (Meijer, 2010).

1.1 Zakonski okviri inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj početkom 21. stoljeća aktivnije započinje slijediti politiku zapadnih zemalja što se očituje u donošenju zakonskih regulative kao što su *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja* (2008) i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Trenutno je aktualan *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) koji uključuje prilagodbu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja potrebama svakog djeteta, kao i profesionalnu podršku učenicima s teškoćama, njihovim roditeljima i djelatnicima. Unatoč zakonskim regulativama, stručnjaci su svjesni i suglasni da postoje brojne prepreke na putu uvođenja prilagodbi u obrazovni sustav. Nadalje, uvjeti za obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim školama nisu optimalni, te se ne može u potpunosti pružiti podrška potrebama učenika i njihovih roditelja (Bouillet, 2013; Stančić, Kiš-Glavaš i Nikolić, 2015).

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/18) kao učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama navodi darovite učenike i učenike s teškoćama. Nadalje, učenike s teškoćama se može razvrstati u kategorizirati u 3 skupine (čl. 65), a to su:

1. učenici s teškoćama u razvoju
2. učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
3. učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Navedena podjela je sukladna podjeli učenika kreirana od strane Centra za edukacijska istraživanja i inovacije (CERI) s namjerom objedinjavanja višestrukih međunarodnih podjela učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u jedinstvenu klasifikaciju (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). Termini koji se koriste su *learning disabilities*, *difficulties* i *disadvantages* (OECD, 2005). Prva navedena kategorija- učenici s teškoćama u razvoju odgovaraju terminu „*learning disabilities*“, druga skupina učenika istoznačna je pojmu „*learning difficulties*“, dok učenici s teškoćama

uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima se mogu klasificirati kao „*learning disadvantages*“

Prema aktualnoj raspodjeli MZO-a, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima su oni učenici čiji problemi proizlaze iz interakcije učenika i odgojno-obrazovnog okruženja i/ili u kojih su prisutni čimbenici rizika, koji proizlaze iz osobina samog učenika ili karakteristika njegovog užeg i šireg socijalnog okruženja te koji zahtijevaju odgojno-obrazovnu podršku u svrhu njihovoga daljnjeg pozitivnog razvoja.

Učenici koji se nalaze u nepovoljnom položaju i imaju teškoće (npr. u odgovaranju na odgojno-obrazovne zahtjeve, u odnosu s vršnjacima, odnosu s odraslim osobama i/ili autoritetima, odnosu sa samim sobom itd.) pripadaju trećoj skupini, a njihove teškoće proizlaze iz nepovoljnih prilika uvjetovanih odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima na koje je potrebno djelovanje u vidu primjerenih oblika odgojno-obrazovne podrške.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja ([MZO], 2021) učenike s teškoćama u razvoju definira kao one učenike čije sposobnosti uz utjecaj čimbenika iz okoline narušavaju njihovo aktivnu te ravnopravnu uključenost u obrazovnu proces, a uzrok može biti tjelesno, mentalno, intelektualno, osjetilno oštećenje i poremećaj funkcija ili komorbiditet više vrsta oštećenja i poremećaja. Kao vrste teškoća u razvoju navode se: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, razvojne teškoće učenja, motorički poremećaji i kronične bolesti, intelektualne teškoće, deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD), poremećaj u ponašanju i poremećaju iz spektra autizma (MZO,2021). Od navedenih poremećaja, populaciju učenika koja najčešće dobivaju rješenje o redovitom programu uz individualizirane postupke su učenici s oštećenjima jezično-govorne-glasovne komunikacije, specifičnim teškoćama u učenju, deficitu pažnje/hiperaktivnom poremećaju i poremećaju iz spektra autizma.

Ipak, spomenuta podjela nije usklađena sa suvremenim dijagnostičkim raspodjelama koje su donijele nova terminološka rješenja. MKB-10 pod šifrom F81 definira specifične razvojne poremećaje školskih vještina kao poremećaje kod kojih su normalni primjeri stjecanja vještina ometeni još od ranoga razvojnog stadija što nije samo posljedica nepostojanja pogodne prilike za učenje, kao ni rezultat mentalne zaostalosti, a ne nastaje ni zbog bilo kojeg oblika stečene traume ili bolesti mozga. Pod tim terminom su uključeni specifičan poremećaj čitanja, specifičan

poremećaj slovanja i specifičan poremećaj računanja. MKB-10 ne upotrebljava termine disleksija, disgrafija i diskalkulija osim u opisnom tekstu, kao ni DSM-5 (2014). Prema DSM-5 (2014), specifični poremećaj učenja je neurorazvojni poremećaj biološkog podrijetla s utjecajem na sposobnost mozga da percipira i obrađuje neverbalne i verbalne informacije. Specifični poremećaju učenja nije istoznačan pojam s teškoćama učenja (TU). Učenici s teškoćama učenja manifestiraju teškoće obrade informacija prilikom učenja zbog različitih razloga, kao što su: neodgovarajuće poučavanje, emocionalni problem ili problemi u ponašanju, senzorička oštećenja, ispodprosječna inteligencija, neodgovarajući socio-ekonomski uvjeti (Westwood, 2004). Učenici sa specifičnim poremećajima učenja imaju prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju, nemaju odstupanja u senzoričkoj obradi informacija, niti su njihove teškoće proizlaze iz emocionalnih problema, lošeg socio-ekonomskog statusa, a izložena su urednim postupcima podučavanja (Block, 2003). U ovom radu naglasak je stavljen na učenike čije teškoće proizlaze iz nedostataka na području komunikacije, jezika, vještina čitanja, pisanja, računanja te poremećaju pažnje i hiperaktivnosti.

Prilagodbe u obrazovnom sustavu s ciljem integracije učenika s teškoćama koje su razvile druge države sadržavaju razlike, ali i sličnosti s hrvatskim modelom obrazovanja. Npr. u Velikoj Britaniji postoje škole isključivo namijenjene za djecu s disleksijom, kao i inkluzivni oblici u redovnim školama gdje učenik može pohađati cjelokupnu nastavu u posebnim odjeljenjima ili samo jezičnih predmeta (Reid, 2013). Ipak, sličnosti hrvatskog s britanskim obrazovnim sustavom ogleda se u činjenici da svaka škola u Britaniji mora zaposliti učitelja koji se dodatno specijalizirao za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Učitelj je poznatiji pod nazivom SENCo (Special Educational Needs Co-ordinator) i njegova uloga je ekvivalentna ulozi stručnog suradnika u hrvatskom obrazovnom sustavu. Glavna uloga SENCo-a je osiguravanje dodatne podrške učenicima s obzirom na njihove odgojno-obrazovne potrebe te koordinacija između roditelja učenika, učitelja i ostalih suradnika uključenih u odgojno-obrazovni proces (Prosperoteaching, 2018).

Prije samo pola stoljeća obrazovni sustav u SAD-u je prepoznao te počeo tretirati SPU-u kao stanje s potencijalno negativnim utjecajem na učenikovo akademsko i socijalno funkcioniranje, te je 1975. izdan zakon o obrazovanju učenika s teškoćama *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA 2004) (Grigorenko i sur., 2020). Najvažnija odredba zakona je pružanje

primjerenog i besplatnog oblika obrazovanja učenicima u dobi između 3 i 21. godine. Prilikom dijagnosticiranja učenika sa SPU-a, jedan od ključnih čimbenika je odgovor na intervenciju (RTI). Naime, probirom učenika na potencijalne teškoće u učenju ili ponašanju izdvoje se učenici koji pokazuju potencijalna odstupanja. Ti učenici ulaze u sustav praćenja i nakon druge procjene uključeni su u instrukcije u manjim grupama. Ako temeljem rada u malim grupama i dalje postoje značajne teškoće i učenik unatoč toj intervenciji i prilagodbama ne može savladavati program, razmatra se drugi oblik programa koji bi bio primjeren potrebama učenika. (Grigorenko i sur., 2020).

2. POPULACIJA UČENIKA S ODSUPANJIMA U KOMUNIKACIJSKIM I JEZIČNIM SPOSOBNOSTIMA

2.1 Socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj (PSK)

Socijalni pragmatički komunikacijski poremećaj (PSK) karakteriziraju teškoće neverbalne i verbalne komunikacije koje se ne mogu objasniti nižim kognitivnim sposobnostima (DSM-5, 2014). Djeca s PSK-om imaju teškoća s tumačenjem višestrukog neverbalnog ponašanja, uspostavi odnosa s vršnjacima, tumačenju osjećaja drugih osoba, komunikaciji, iniciranju i održavanju razgovora te pretjeranom uporabom stereotipnog ili repetitivnog govora. Poremećaj učestalo ima negativan utjecaj na učinkovitost komunikacije i uspostavljanju socijalnih veza, kao i na školski, akademski i profesionalni napredak pojedinca.

2.2 Poremećaj iz spektra autizma (PSA)

Poremećaj iz spektra autizma (u daljnjem tekstu PSA) je kompleksno razvojno stanje čije se glavne odrednice manifestiraju u obliku postojanja izazova na području govora i neverbalne komunikacije, socijalne interakcije i restriktivnih i repetitivnih ponašanja. Ova skupina poremećaja se smatra najkompleksnijom među teškoćama u razvoju (Melillio, 2016). Djeca s PSA-om mogu pokazivati teškoće u komunikaciji slične onima kao kod djece s PSK-om, ali razlika je da su kod djece s PSA prisutni B-kriteriji kojih DSM-5 (2014) definira kao:

- stereotipne ili repetitivne motoričke pokrete, uporabu predmeta ili govora
- pridržavanje rutina, ritualiziranih oblika verbalnog i neverbalnog ponašanja, pretjerana otpornost promjenama
- vrlo ograničene, fiksirajuće interese koji odstupaju od urednog razvoja s obzirom na intenzitet i usmjerenost
- hiper ili hipo reaktivnost na senzoričke inpute ili neobični interesi za senzoričke aspekte u okolini

Učenici s PSA-om se nalaze na kontinuumu teškoća od blažih do iznimno teških. Kako bi prilagodili okolinu učeniku s PSA-om, učiteljima se savjetuje da koriste sljedeće postupke u poučavanju: smanjiti prekomjerne podražaje iz okoline, u nastavu implementirati strukturu i rutine i njih se pridržavati; svaku promjenu rutine bi trebalo najaviti, koristiti vizualne materijale u nastavi i davati upute u kraćim, jasnim rečenicama (Elemy, 2021).

2.3 Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD)

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD) je termin koji opisuje spektar ponašanja s glavnim karakteristikama nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti (Southall, 2007). Radi se o poremećaju samokontrole s podlogom u neurološkom funkcioniranju, što dovodi do narušenog djetetovog funkcioniranja u svakodnevnom životu i u svim socijalnim okruženjima, od kućnog okruženja, škole, te i s odnosima s vršnjacima (Velki i Romstein, 2015). Djeca s ADHD-om imaju znatne teškoće prilikom učenja u okolnostima koje zahtijevaju trajnu zauzetost i završavanje zadataka (Cooper i Hughes, 2009). Prema DSM-5 (2014) neke od obilježja ADHD-a su:

- teškoće zadržavanja pažnje na zadacima ili igri
- problemi s organiziranjem zadataka ili aktivnosti
- ne obraćanje pažnje detaljima ili činjenje neopreznih pogrešaka prilikom obavljanja različitih zadataka

Prva tri simptoma su obilježja deficita pažnje, dok su simptomi koji se manifestiraju kod hiperaktivnosti/impluzivnosti sljedeći:

- manifestiranje ponašanja poput vrpoljenja, lupkanja rukama ili nogama, meškoljenja
- pretjerano govorenje i odgovaranje prije no što je pitanje završeno

2.4 Specifični poremećaj učenja

Današnji termin specifični poremećaj učenja (SPU) zamijenio je raniji termin specifične teškoće učenja (STU) koji je dugo korišten, a uključivao je, osim disleksije, disgrafije i diskalkulije, koje danas obuhvaća termin SPU, ali i ADHD jer su osobitosti funkcioniranja ove djece nerijetko bile obilježene teškoćama u čitanju, pisanju i matematici. SPU je termin koji se odnosi na neurorazvojni poremećaj pod utjecajem interakcije genetskih, epigenetskih i okolinskih čimbenika. Pojam SPU-a obuhvaća populaciju učenika koja ne može savladati temeljne školske vještine, odnosno, ne može naučiti čitati, pisati ili služiti se brojevima u roku koji je za to predviđen i na način koji je većini djece donio uspjeh (DSM-5, 2014). Spoznajni razvoj djece s navedenim teškoćama, na kojeg jezični nedostatak svakako ima određeni utjecaj, nije dio općeg sniženog intelektualnog funkcioniranja (Galić- Jušić, 2004). Procjenjuje se da prevalencija učenika sa specifičnim teškoćama učenja kreće između 5-15%, a ovaj poremećaj osim na akademskom aspektu također polučuje negativan utjecaj na socijalno, emocionalno i ponašajno funkcioniranje (Grigorenko i sur., 2020.). Iako je nesrazmjer između prosječnog ili iznadprosječnog intelektualnog statusa pojedinca te sniženog akademskog postignuća dugo smatrana jednim od glavnih indikatora SPU-a, DSM-5 (2014) taj kriterij isključuje. Iako je termin specifični poremećaj učenja kroz povijest uključivao različite poremećaje uključujući ADHD, DSM-5 (2014) u SPU uvrštava samo disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju pod terminima *specifični poremećaj učenja s oštećenjem čitanja, s oštećenjem pismenog izražavanja te s oštećenjem matematičkog izražavanja.*

U radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja važne su prilagodbe na razini zahtjeva i na razini percepcije na način da se omogući učeniku da izabere preferirani način ispitivanja (npr. pismeni ili usmeni), dok je na razini percepcije posebno važno prilagodba materijala na način: kraće rečenice pisane u odlomcima, veći font i prored, isticanje važnih fontova (Bouillet, 2019). Kako bi učenicima sa STU-om olakšali proces učenja, u postupci poučavanja trebaju uključivati mogućnost korištenja računala, dostupan pisani material u svrhu izbjegavanja dodatnog

prepisivanja i pisanja, produženo vrijeme odgovaranja za 25 do 30%, zadavanje preciznih, postupnih uputa za rješavanje zadataka (Lenček, 2012).

2.4.1 S oštećenjem čitanja (alternativni naziv disleksija)

Specifični poremećaj učenja s oštećenjem čitanja (alternativni naziv je disleksija) je jezično utemeljeni poremećaj kojeg karakterizira teškoće u dekodiranju pojedinih riječi koje su odraz nedostatne sposobnosti fonološke obrade (Dyslexia Association, 2002). European Dyslexia Association (2014) definira disleksiju kao „različitost u usvajanju vještina čitanja, sricanja i pisanja, neurološkog podrijetla“. Kako bi se dijagnosticirala disleksija, čitalačke vještine i vještine pisanja kod učenika trebaju biti ispod očekivane razine za kronološku dob, kao i ispod razine intelektualnih sposobnosti i stupnja obrazovanja djeteta (DSM-5, 2014). Teškoće u čitanju odnose se na teškoće vezane uz: točnost i/ili tečnost te brzinu prepoznavanja riječi, dekodiranje te *spelling*.

2.4.2 S oštećenjem pismenog izražavanja (alternativni naziv disgrafija)

Specifični poremećaj učenja s oštećenjem pismenog izražavanja (alternativni naziv je disgrafija) je stabilna nesposobnost djeteta da ovlada vještinom pisanja (prema pravopisnim načelima određenoga jezika), te koja se onda očituje u mnogobrojnim i trajnim pogreškama. Teškoće, nisu uzrokovane s neznanjem pravopisa, i trajno perzistiraju bez obzira na intelektualni i govorni razvoj, odsustvo oštećenja sluha i vida te redovito školovanje. (Posokhova, 2000). Glavna obilježja disgrafije prema DSM-5 (2014) su narušena točnost sricanja, narušena točnost gramatike i pravopisa te smanjena jasnoća ili organizacija pismenog izražavanja.

2.4.3 S oštećenjem matematičkog izražavanja (alternativni naziv diskalkulija)

Specifični poremećaj učenja oštećenjem matematičkog izražavanja (alternativni naziv je diskalkulija) je teškoća koje utječe na stjecanje matematičkih vještina. Učenici s diskalkulijom mogu izražavati teškoće u razumijevanju jednostavnih brojevnih koncepata, nedostatku intuitivnog osjećaja za brojeve i teškoća s učenjem numeričkih činjenica i procedura (Chinn, 2012).

3. OBRAZOVANJE DJECE S REDOVITIM PROGRAMOM UZ INDIVIDUALIZIRANE POSTUPKE

Hrvatski obrazovni sustav je razvio različite programe primjerenog obrazovanja kako bi učenicima s teškoćama pružio podršku u dostizanju maksimuma u obrazovnim ishodima sukladno njihovim sposobnostima i funkcioniranju. Definirane su u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) i sačinjavaju četiri kategorije:

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

U ovom radu naglasak je stavljen na prvom od navedenih programa, njegovoj provedbi u praksi i obilježja ključna za primjenu u poučavanju i vrednovanju učenika sukladno njegovim sposobnostima. Hoće li učeniku biti dodijeljen redoviti program uz individualizirane postupke ili prilagodbu sadržaja ovisi o: samostalnosti učenika, vremenu rada, metodama rada, provjeravanju vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenju i vrednovanju postignuća učenika, aktivnosti učenika, tehnološkim, didaktičkim i/ili rehabilitacijskim sredstvima za rad i primjerenih prostornih uvjeta (Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO], 2021).

3.1 Postupak donošenja rješenja o individualiziranom programu uz redovite postupke

Koraci u postupku o donošenju rješenja o individualizaciji kurikuluma čija bi razina zahtjevnosti odgovarala učenicovim sposobnostima određeni su *Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva* (2014), *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) i *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Prije pokretanja postupka, na razrednom vijeću učitelji i učenici raspravljaju o učenikovom funkcioniranju u razredu i akademskim postignućima (AZOO, 2021). Kako bi se započeo postupak, Stručno povjerenstvo škole uz odobrenje roditelja predlaže donošenje odluke o primjerenom obliku

osnovnoškolskog obrazovanja za učenika s teškoćama (NN 67/14, čl. 12). Ključno je mišljenje učitelja čiji izvještaj uključuje: informacije o obrazovnim postignućima učenika, metode rada koje pomažu učeniku da postigne pozitivne rezultate, informacije o nastavnim sredstvima u radu, koje su aktivnosti i oblici rada poduzeti kako bi se svladali nastavni sadržaji te opis suradnje s roditeljima.

Stručno povjerenstvo škole analizira prikupljene podatke i donosi zaključak s kojim upoznaju roditelje. Odluka o primjerenom programu obrazovanja i odgovarajućih oblika pomoći tijekom školovanja se temelji na:

- neposredni pregled učenika,
- razgovor s roditeljima,
- pojedinačno mišljenje članova Stručnog povjerenstva škole
- dostavljene dokumentacije učenika koji je bio obuhvaćen zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugim postupkom, odnosno nalaza i mišljenja jedinstvenog tijela vještačenja,
- izvješćima razrednoga i/ili predmetnih učitelja/nastavnika o odgojno-obrazovnim postignućima,
- primjerenim metodama rada uz koje učenik postiže pozitivne rezultate,
- specifičnim nastavnim sredstvima korištenim u radu,
- mišljenju razrednika o učestalosti pohađanja nastave,
- uočenim mogućnostima i sposobnostima, poduzetim mjerama koje bi pomogle da se učeniku pomogne u svladavanju nastavnih sadržaja te u suradnji s učiteljima/nastavnicima i roditeljima,
- postignućima (ocjena) i opisnoga praćenja po nastavnim predmetima (67/14, čl. 12).

Ako roditelj odbije ili ne sudjeluje aktivno u procesu prikupljanja potrebne dokumentacije, osnovna ili srednja škola odnosno Ured obavijestit će nadležni centar za socijalnu skrb (NN 67/14, čl. 13). Također, roditelj ima pravo žalbe Ministarstvu na odluku o primjerenom programu (NN 67/14, čl. 14). Na kraju nastavne godine, na osnovi učenikovih postignuća ujedno se i procjenjuje realizacija ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda koja su predviđena individualiziranim kurikulumom i razmatra se da li je potrebno izmijeniti postojeći program obrazovanja i oblika stručne podrške ili za poništenjem rješenja o IOOP-u (MZO, 2021).

3.2 Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju propisuje da se ovaj oblik programa dodjeljuje učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu (NN 24/15), a provodi se u redovitome razredu od strane učitelja/nastavnika koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razredu.

Redoviti program uz individualizirane postupke (IOOP) u obliku pisanog dokumenta izrađuje se na početku tekuće školske godine u okviru redovitog godišnjeg planiranja učitelja/nastavnika na način da se uz sve sastavnice koje sadrži redovito godišnje planiranje nadoda i sastavnica koja sadržava strategije podrške (individualizacija metoda, sredstava, oblika, postupaka i zahtjeva) koje će se primjenjivati za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju.

Planiranje individualiziranih postupaka polazi od učenikovih sklonosti i mogućnosti te sadržava podatke o potrebnim oblicima potpore, tijeku provođenja potpore i te postignutim ishodima (Kuvač Kraljević i sur., 2014). Potrebno je specificirati odrednice koje sačinjavaju individualizirani program, a one mogu biti: posebno određenje odgojno-obrazovnih predmeta i sadržaja, posebno određenje razine usvajanja pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja, posebno određenje vremenskih dimenzija za pojedine odgojno- obrazovne sadržaje i/ili na posebno određenje nastavnih metoda, oblika i sredstva rada (Bajramović i sur., 2005).

Postupci individualizacije uključuju individualizaciju postupaka, metoda i oblika poučavanja i vrednovanja, a realiziraju se prilagođavanjem:

- način prezentiranja sadržaja i/ili zahtjeva
- vremena koje je potrebno za postupke poučavanje, učenje ili obavljanje zadatka
- uključivanja učenika u procese učenja, poučavanja i vrednovanja
- kako se vrednuje razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda
- primjerenih prostornih uvjeta
- materijala i primjeni asistivne tehnologije u nastavi (MZO, 2021)

Ivančić i Stančić (2002) prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa su kategorizirale na sljedeći način:

- na razini percepcije (prilagodba sredstava za predočavanje, isticanje u tekstu...)
- na razini spoznaje (planiranje, sažimanje, pojednostavljivanje teksta...)
- na razini govora (prilagodba izražajnosti, razgovjetnosti, razumljivosti...)
- na razini zahtjeva (samostalnost, vrijeme i način rada...)

U nastavku teksta će biti navedeni samo neki od postupaka prilagodbe materijala, načina poučavanja i vrednovanja učenika s rješenjima propisane od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja (2021) i Agencije za odgoj i obrazovanje (2021).

Prilikom poučavanja učitelji bi trebali prilagoditi način prezentiranja gradiva tako da učenici s teškoćama mogu lakše pratiti nastavu i usvojiti nastavne sadržaje. Kako bi se to ostvarilo, učitelji bi tijekom održavanja nastave trebali koristiti multimodalni pristup prezentiranja informacija, postupno uvoditi nove podatke i češće ih ponavljati, naglašavati ključne riječi, učestalo provjeravati razumijevanje učenika, davati kratke i jasne upute i pojednostaviti iskaz (AZOO, 2021).

Nadalje, učenicima sa specifičnim poremećajem učenja usvajanje nastavnih sadržaja može olakšati grafička i jezično-semantička prilagodba teksta (Galić Jušić, 2004). Grafičke prilagodbe teksta uključuju korištenje određenog fonta; optimalna veličina fonta 14 ili veći, dvostruki prored, kao vrstu fonta preporuča se Arial, Verdana, Comic Sans i dr. (AZOO, 2021).

Treba naznačiti da je učiteljev pristup poučavanju određen brojnim čimbenicima kao što su: okolina i stav prema djeci tj. nestimulativna okolina, učitelji koji ne poznaju procese učenja i/ili ih pogrešno shvaćaju te pristup učenju i didaktički materijali. Prema Skjortenu (2001) bez adekvatne realizacije, ti čimbenici mogu polučiti veći negativan značaj na akademski uspjeh nego sami poremećaj. U osobine učenika koji mogu unaprijediti ili naštetiti procesu učenja Skjorten (2001) ubraja znatiželju, motivaciju, temperament, način i stil učenja te sposobnosti za učenje. Ispravan način poučavanja kao ključni faktor u procesu obrazovanja obuhvaća samo jedan dio uloge učitelja.

3.3 Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s teškoćama

Učitelj je osoba koja s djecom provede najviše vremena i koja će ih voditi kroz obrazovni, ali i odgojni proces u najosjetljivijem razdoblju koje može odrediti njihov daljnji životni put.

Učitelji/nastavnici planiraju i provode odgojno-obrazovne aktivnosti kroz neposredan rad s učenicima, ali i sudjeluju u stvaranju stimulirajućeg okruženja za učenje koja je jedna od njihovih glavnih uloga u radu sa svim učenicima (MZO, 2021). Iako bi u stvaranje inkluzivne kulture trebala biti cilj u kojem sudjeluju različite instance, od Ministarstva do lokalnih vlasti, upravo su učitelji i odgojitelji ti koji najviše doprinose, iako im u hrvatskom obrazovnom sustavu nedostaju potrebna materijalna sredstva i vrijeme za provedbu svih aktivnosti (Igrić, 2015).

Tradicionalniji pristup ulozi učitelja uključuje planiranje poučavanja, fizičkog okruženja u učionici, upravljanje učenicima, materijalom i aktivnostima, održavanje discipline u razredu i procjenjivanje napretka učenika (Charles i Malian, 1980). Uključivanje učenika s teškoćama podrazumijeva skrb o obrazovnim, socijalnim i emocionalnim zahtjevima učenika (Igrić, 2015).

Europska agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe navodi kako bi učitelj koji provodi inkluzivnu politiku trebao posjedovati temeljne vještine, znanja i razumijevanje, stavove i vrijednosti potrebne za kvalitetno provođenje nastave (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Definirane su četiri temeljne vrijednosti i područja kompetencija svih učitelja u inkluzivnom obrazovanju:

- vrednovanje različitosti kod učenika kao resursa i vrijednosti obrazovanja;
- podrška svim učenicima i visoka očekivanja za postignuća svih učenika;
- suradnja i timski rad temeljni su pristupi za sve učitelje;
- profesionalni razvoj uključuje poučavanje kao aktivnost učenja i učitelje koji preuzimaju odgovornost za svoje cjeloživotno obrazovanje.

Nadalje, da bi se kvaliteta obrazovanja poboljšala, kako za redovne učenike, ali posebno za učenike s posebnim potrebama, važne su sljedeće kompetencije učitelja (Bouillet, 2010):

- znanje o pojedinim teškoćama u razvoju
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa
- praktično iskustvo u radu s učenicima s teškoćama
- spremnost na timski rad

Učitelji trebaju specifične kompetencije, metodička znanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju, specifične profesionalne vještine, te se IOOP izrađuje timski, kroz suradnju

rehabilitatora, učitelja i drugih stručnjaka (Bouillet, 2010). S obzirom da je u razredu profil učenika sve heterogeniji postavlja se pitanje imaju li učitelji dostatnu edukaciju za kvalitetan rad. Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) smatraju da nedostatne kompetencije učitelja i odgajatelja proizlaze iz tradicionalnog obrazovanja koje je usmjereno k poučavanju tipičnih učenika. Učitelji razredne nastave kompetencije za rad u inkluzivnom razredu stječu samo u jednom obveznom kolegiju (Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Učiteljski studiji uključuju uglavnom samo jedan kolegij različitih naziva koji obrazuje učitelje o radu u inkluzivnim razredima. Kontinuirano obrazovanje učitelja podrazumijeva formalna stručna usavršavanja te samostalno učenje (Martan, 2018). Dakle, većinom se učitelji moraju samostalno usavršavati kako bi stekli kompetencije za rad s učenicima s različitim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnim razredima (Skočić Mihić, Beaudoin i Giugno Modrušan, 2016). U većini zemalja razvoj kompetencija učitelja za inkluzivnu nastavu je aktualno pitanje bez univerzalnih odgovora (Bouillet, 2008). S obzirom na navedeno ne iznenađuje činjenica da učitelji daju uvjetnu podršku inkluzivnom obrazovanju (Martan, 2018), kao i odgajatelji. Odgajatelji su spremni izrađivati i provoditi IOOP, ali se ne osjećaju dovoljno kompetentnima i samo 14% odgajatelja samostalno izrađuje IOOP za djecu s teškoćama (Skočić Mihić, Beaudoin i Krsnik, 2016). Među čimbenike koji najviše doprinose stavovima i osposobljenosti učitelja za inkluzivno poučavanje su spol, dob, radni staž, stručna sprema učitelja, daljnji profesionalni razvoj, iskustvo rada i volontiranja s učenicima s teškoćama te čimbenici u obrazovnoj okolini (Martan, 2018). Pregledom dosadašnjih istraživanja Martan (2018) je ustanovila kako se učitelji razredne nastave, za razliku od učitelja predmetne nastave, pozitivnije izjašnjavaju o inkluzivnom obrazovanju, iskazuju viši stupanj kompetencija te češće koriste prilagodbe u poučavanju, što se može objasniti s time da učitelji razredne nastave provedu gotovo cijeli školski dan s učenicima što dovodi do boljeg poznavanja te razumijevanja njihovih potencijala i potreba. Također, odgojni i obrazovni sadržaji u razrednoj nastavi manje su zahtjevni od onih u predmetnoj nastavi te ih je lakše individualizirati shodno potrebama učenika.

3.4 Istraživanja na području Hrvatske o stavovima i znanjima učitelja o poučavanju učenika s teškoćama

Istraživanja o inkluziji u Hrvatskoj su započela krajem 90-ih godina 20. stoljeća i na početcima su se fokusirala na integracijske procese (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2017; Martan, 2018).

Posljednjih dvadesetak godina istraživanja započinju obuhvaćati procese inkluzije i različite sudionike u tim procesima; odgajatelje, ravnatelje, roditelje, vršnjake djece s teškoćama i odnedavno sve više pažnje se stavlja na istraživanje znanja i kompetencija učitelja (Martan, 2018). Bukvić (2014) je ispitivao stavove učitelja o spremnosti prihvaćanja učenika na temelju različitih vrsta teškoća; 38,2 % ispitanika bi prihvatilo poučavati učenika s motoričkim teškoćama, 23,4% učenika s ADHD poremećajem, 20,1 % učenika s intelektualnim teškoćama, a samo 10,5 % učitelja bi prihvatila učenika s autizmom u razredno odjeljenje, dok se 7,7 % učitelja nije izjasnilo. I ostala provedena istraživanja pokazuju slične rezultate. Učitelji povijesti u Zagrebačkoj županiji uglavnom iskazuju pozitivan stav prema radu i uključivanju učenika s komunikacijskim poremećajima, razvojnim jezično-govornim poremećajima, oštećenjem sluha i specifičnim teškoćama učenja (Dulčić i Bakota, 2008). Istraživanje na uzorku od 233 osnovnoškolska učitelja iz Primorsko-goranske, Karlovačke i Istarske županije pokazalo je pozitivan odnos prema podučavanju učenika s disleksijom. Nadalje, rezultati su pokazali kako su učitelji svjesni važnosti individualiziranog pristupa svakom učeniku, značajnosti prilagodbe materijala i postupka vrednovanja te izgradnju dobrih odnosa na relaciji školskih djelatnika, učenika s teškoćama i roditelja (Martan, Skočić Mihić i Matošević, 2017). Iz navedenih istraživanja jasno je vidljiv pozitivan stav učitelja prema "lakšim" teškoćama. Do istog rezultata je došla Martan (2018) u svom istraživanju. Naime, provedbom metaanalize koja je uključivala 24 znanstvena rada objavljena u razdoblju od 1997. do 2017. pokazalo se kako su učitelji naklonjeniji poučavanju učenika s lakšim teškoćama od učenika čije se odgojno obrazovne potrebe mogu okarakterizirati kao složenije (Martan, 2018). Nasuprot tome, pokazalo se da učitelji ne daju svoju punu potporu inkluzivnom obrazovanju. Razlog tome može biti nedovoljna educiranost učitelja i manjak potpore škole te sustava. Čak 70% učitelja smatra da nemaju znanja o podučavanju učenika s teškoćama ili su ta znanja manjkava (Bukvić, 2014). Rezultati inozemnih istraživanja pokazuju kako stupanj spremnosti za prihvaćanjem i provedbom inkluzije ovisi o sljedećim čimbenicima: obrazovanje, iskustvo, stručna podrška i usavršavanje, vrsta teškoće i obilježja samih učenika, obveze učitelja i uključenost, zadovoljstvo uvjetima rada, itd. (Avramidis i Norwich, 2002; Sosu, Mtika i Gray, 2010).

Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2017 navode da primjerene postupke u radu s učenicima sa STU-om češće primjenjuju učitelji razredne nastave, učitelji koji imaju više od šest godina radnog staža, učitelji koji su tijekom fakultetskog obrazovanja pohađali kolegij o poučavanju

učenika s posebnim potrebama i volontirali s njima, učitelji koji samostalno prepoznaju postojanje teškoća kod učenika te oni učitelji koji ih ne ocjenjuju kao ostale učenike u razredu.

3.5 Informacijska-komunikacijska tehnologija u obrazovanju učenika s teškoćama

Napredak tehnologije ogleda se u svim sferama života, pa tako i u obrazovnom sustavu. Uvođenjem tehnologije u obrazovni sustav najviše bi se pomoglo učenicima s teškoćama jer im uporaba tehnologije pruža prilagodbu materijala specifičnu za svakog učenika te bi tako nadišli svoje teškoće i dostigli svoj puni potencijal. Primjena visoke tehnologije za učenike s teškoćama omogućava im prilagodbu informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT) uključuje različite uređaje, aplikacije i programe koji se koriste za komunikaciju i/ili pohranu informacija, a danas se sve više koriste tijekom obrazovanja, upravo kao pomoć učenicima i studentima (Cidrim i Madeiro, 2017). Brzi razvoj novih tehnologija omogućio je uporabu raznovrsnih uređaja koji olakšavaju učenje učenicima s teškoćama, poput stolnih i prijenosnih računala, tableta, Bluetootha, interneta, aplikacija za obradu teksta, proračunskih tablica, digitalnih knjižnica, virtualnog okruženja, video nastave i videokonferencija (Mishra, Sharma i Tripathi, 2010). Mnogobrojne su prednosti korištenja IKT-a u razredu, a neke od njih su simultano korištenje vizualnog, auditivnog i taktalnog podražaja (Obradović i sur., 2015). Mishra i sur. (2010) navode kako se značajke teksta mogu prilagoditi specifičnim potrebama učenika. Nažalost, brojna su ograničenja prilikom uporabe IKT-a u nastavi, npr. učitelji nemaju dovoljno znanja za primjenu IKT-a u radu s učenicima s teškoćama, deficit odgovarajuće obrazovne politike o primjeni IKT-a, financijska ograničenja...

Neke od aplikacija na hrvatskom jeziku koje se mogu primjeniti u obrazovnom procesu su Omoguru Reader/Omotype¹, Aplikacija Izzi², ICT- AAC aplikacije³.

¹ <https://www.omoguru.com/hr/pocetna/>

² <https://www.profil-klett.hr/izzi>

³ <http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/>

4. PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

4.1 Cilj istraživanja

S obzirom da uloga učitelja uključuje zamjećivanje učenikove teškoće u praćenju nastave, prilagodbi načina poučavanja i vrednovanja učenikovih znanja sukladno učenikovim slabim, ali i jakim stranama te suradnji i informiranju roditelja, temeljni cilj istraživanja bio je ispitati kompetencije učitelja za postupke poučavanja i vrednovanja učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke, dobiti uvid u samoprocjenu znanja učitelja i ispitati zadovoljstvo suradnje učitelja s roditeljima i stručnim suradnicima.

4.2 Istraživačka pitanja

U skladu s ciljevima, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

P1: U kojoj mjeri su učitelji zadovoljni potporom obrazovnog sustava u planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke.

P2: U kojoj mjeri su učitelji zadovoljni kvalitetom suradnje sa stručnim suradnicima i roditeljima učenika.

P3: Prema mišljenju učitelja koje sastavnice pri procesu provedbe individualizacije redovitog programa treba poboljšati.

P4: Kakva je samoprocjena kompetencija učitelja potrebnih za planiranje i provedbu redovitog programa uz individualizirane postupke.

5. METODOLOGIJA

5.1 Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je namjieran, te se sastoji se od 150 učitelja razredne i predmetne nastave u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. U istraživanju su podjednako zastupljeni učitelji razredne i predmetne nastave (N= 75). Udio ispitanika s radnim stažem do 5 godina iznosi 9.7% (N= 25), s 5 do 15 godina iskustva 16.3% (N= 42), dok 32.3% ispitanika ima više od 15 godina iskustva (N= 83). Od cjelokupnog broja ispitanika njih 10.1% nije pohađalo dodatne edukacije vezano uz učenike s teškoćama. Najviše ispitanika se izjasnilo da ponekad pohađa edukacije (33.5%), te 14.8% ispitanika redovito pohađa edukacije.

Tablica 1: *Raspodjela ispitanika prema predmetnoj i razrednoj nastavi, radnom stažu i dodatnim edukacijama*

nastava	razredna= 75	predmetna= 75	
	50%	50%	
	0-5 godina	5-15 godina	više od 15 godina
radni staž	N= 25	N= 42	N= 83
	9.7%	16.3 %	32.3 %
dodatne edukacije	nikada	ponekad	redovito
	10.1%	33.5%	14.8%

U istraživanju su sudjelovali učitelji iz 18 županija diljem Hrvatske. Najviše ispitanika je bilo iz Osječko - baranjske županije (N= 35), Istarske županije (N= 25) i Splitsko-dalmatinske županije (N= 15). Detaljnije informacije o raspodjeli ispitanika prema županijama prikazane su u tablici 2.

Tablica 2: Prikaz raspodjele ispitanika prema županijama

Županije	Frekvencija	Postotak
Bjelovarsko-bilogorska	1	0.7
Brodsko-posavska	1	0.7
Dubrovačko-neretvanska	8	5.3
Istarska	25	16.7
Karlovačka	1	0.7
Krapinsko-zagorska	2	1.3
Ličko-senjska	13	8.7
Međimurska	5	3.3
Osječko-baranjska	35	23.3
Požeško-slavonska	3	2.0
Primorsko-goranska	6	4.0
Splitsko-dalmatinska	15	10.0
Varaždinska	4	2.7
Virovitičko-podravska	1	0.7
Vukovarsko-srijemska	7	4.7
Zadarska	9	6.0
Zagrebačka	5	3.3
Grad Zagreb	8	5.3

5.2 Instrumentarij i način prikupljanja podataka

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik pod nazivom *Stavovi i znanja učitelja o planiranju i provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke*. U dijelu informiranog pristanka sudionicima je naznačeno da se pitanja odnose na učenike kojima je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma, socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj, deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD), disleksija, disgrafija i diskalkulija. Odabrane su populacije učenika koji se najčešće školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke, a s kojima inače rade stručni suradnici-logopedi, osim u slučajevima učenika s ADHD-om koji su uvršteni u uzorak jer prema podacima Pennington (2009), ali i drugih autora visok je komorbiditet disleksije i ADHD-a, čak 15-40%.

Upitnik se sastoji od 40. pitanja podijeljenih na 4 dijela (Prilog 1):

- a) *Opći podaci* - odnose se na podatke o radnom stažu, županiji, veličini škole, broju stručnih suradnika...
- b) *Znanje učitelja i primjena postupaka u individualizaciji programa* zahtijevalo je samoprocjenu znanja o navedenim poremećajima te primjena određenih postupaka prilikom poučavanja učenika s individualiziranim programom.
- c) *Administrativni poslovi* - sudionike se pitalo o procesu pokretanja postupka za redoviti program uz individualizirane postupke te o vrednovanju provođenja istih.
- d) *Školsko okruženje* - ispitala se razina zadovoljstva suradnje sa stručnom službom i roditeljima učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke.

Osim 4., 19., 21., 36. i 40. pitanja koja su bila otvorenog tipa, sva ostala pitanja su bila zatvorenog tipa, na Likertovoj skali od 1 do 5 (1= nikad do 5=uvijek, 1= u potpunosti se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem ili 1= loše do 5= odlično). Na kraju upitnika ispitanici su mogli dati svoj komentar.

Podaci su prikupljeni od travnja do lipnja 2022. Upitnik je kreiran pomoću web aplikacije Google Forms a te je podijeljen na društvenim mrežama i po školama diljem Hrvatske.

5.3 Način obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađivani su u SPSS programu (Statistical Package for Social Sciences), verzija 28.0.

Rezultati deskriptivne analize uzorka prikazani su deskriptivno i tablično.

Deskriptivnom analizom prikazan je udio ispitanika prema sljedećim kategorijama: županija, radni staž, dodatne edukacije. Također su deskriptivnom metodom prikazane frekvencije, aritmetička sredina, standardna devijacija i postoci odgovora ispitanika na određenim česticama.

Kako bi se utvrdile razlike među ispitanicima na pojedinim varijablama, korišteni su sljedeći testovi:

1. Kolmogorov-Smirnov test za provjeru normalnosti distribucije
2. T-test za nezavisne uzorke

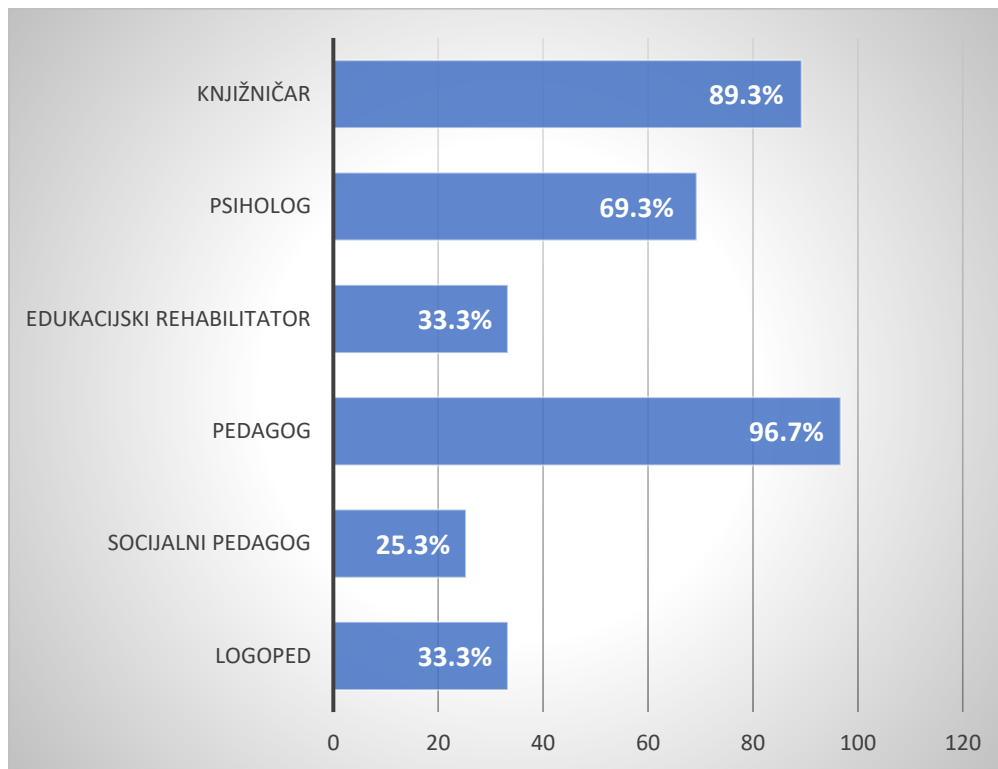
3. Analiza varijance uz Scheffeov *post-hoc* test
4. Kruskal-Wallis test za neparametrijsku statistiku

6. REZULTATI

6.1 Opći podatci

Svi ispitanici su trebali na početku ispitivanja označiti koji stručni suradnici su zaposleni u njihovoj školi kako bi se prikupili daljnji podatci. Ponuđeni odgovori su uključivali šest profila stručnih suradnika: pedagog, psiholog, socijalni pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator te knjižničar. Rezultati su pokazali kako od 150 ispitanika čak 145 ispitanika označava pedagoga kao stručnog suradnika. Psihologa kao stručnog suradnika navodi 104 ispitanika. Podjednako su zastupljeni logopedi i edukacijski rehabilitatori kojih u školama imaju čak trećina ispitanika (N= 50). Navedene informacije prikazane su u grafičkom prikazu (slika 1).

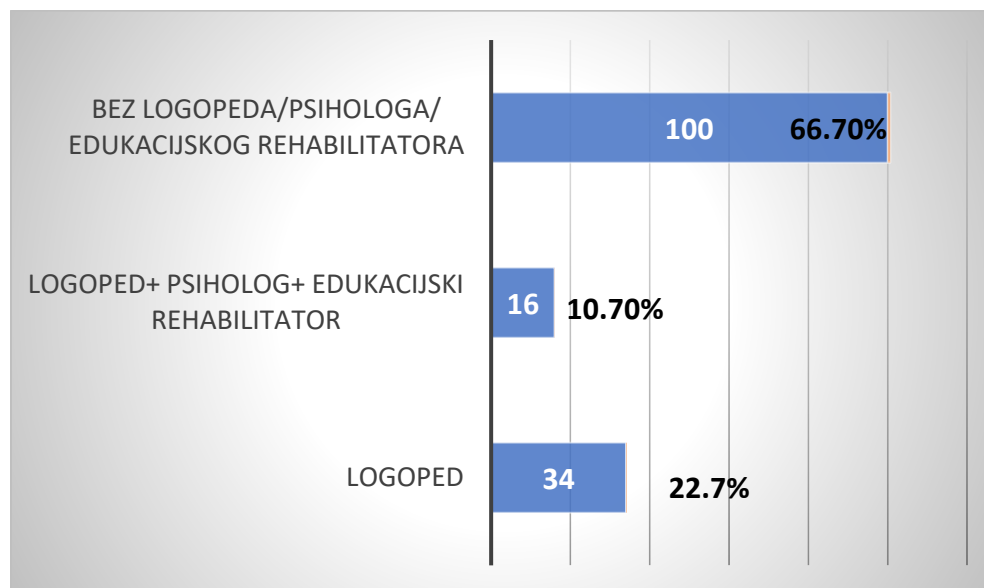
Slika 1: Deskriptivni prikaz ukupnog udjela stručnih suradnika u školama ispitanika



Formalnim obrazovanjem među navedenim stručnim suradnicima najviše kompetencija o populaciji učenika s navedenim teškoćama stekli su logopedi, psiholozi i edukacijski

rehabilitatori. Sukladno tome, učitelji su podijeljeni u 3 skupine s obzirom na profil stručnih suradnika koji su zaposleni u njihovoj školi (slika 2).

Slika 2: Prikaz frekvencije i postotka profila stručnih suradnika u školama ispitanika



6.2 Znanje učitelja i primjena postupaka u individualizaciji programa

Jedan od ciljeva istraživanja bilo je prikupiti podatke o tome kako učitelji samoprocjenjuju vlastito znanje o sljedećim poremećajima: poremećaju iz spektra autizma i socijalnom (pragmatičkom) komunikacijskom poremećaju, deficitu pažnje/hiperaktivnom poremećaju (ADHD, disleksiji, disgrafiji te diskalkuliji. Rezultati su pokazali kako učitelji najbolje procjenjuju svoje znanje o ADHD-u ($M= 3.07$) i disleksiji ($M= 3.05$). Najlošije procjenjuju poznavanje socijalnog (pragmatičkog) komunikacijskog poremećaja ($M= 2.54$) i poremećaja iz spektra autizma ($M= 2.38$).

Tablica 3: Razlike u samoprocjeni znanja učitelja o teškoćama s obzirom na dodatne edukacije

Dodatne edukacije	Nisam pohađao edukacije		Ponekad pohađam edukacije		Redovito pohađam edukacije		F	p	Post hoc
	M	SD	M	SD	M	SD			
disleksija	2.88	1.035	2.88	1.067	3.54	0.9	5.742	< 0.05	1 < 3 2 < 3
disgrafija	2.76	1.091	2.80	1.021	3.54	0.931	7.618	< 0.05	1 < 3 2 < 3
diskalkulija	2.64	1.35	2.52	1.076	3.33	1.042	6.841	< 0.05	1 < 3 2 < 3
deficit pažnje/ hiperaktivni poremećaj (adhd)	2.8	1.041	2.88	1.209	3.69	0.92	7.553	< 0.05	1 < 3 2 < 3
socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj	2.08	0.935	2.35	1.131	3.3	1.024	12.961	< 0.05	1 < 3 2 < 3
poremećaj iz spektra autizma	2.54	0.967	2.15	1.122	2.25	1.151	4.483	< 0.05	1 < 3

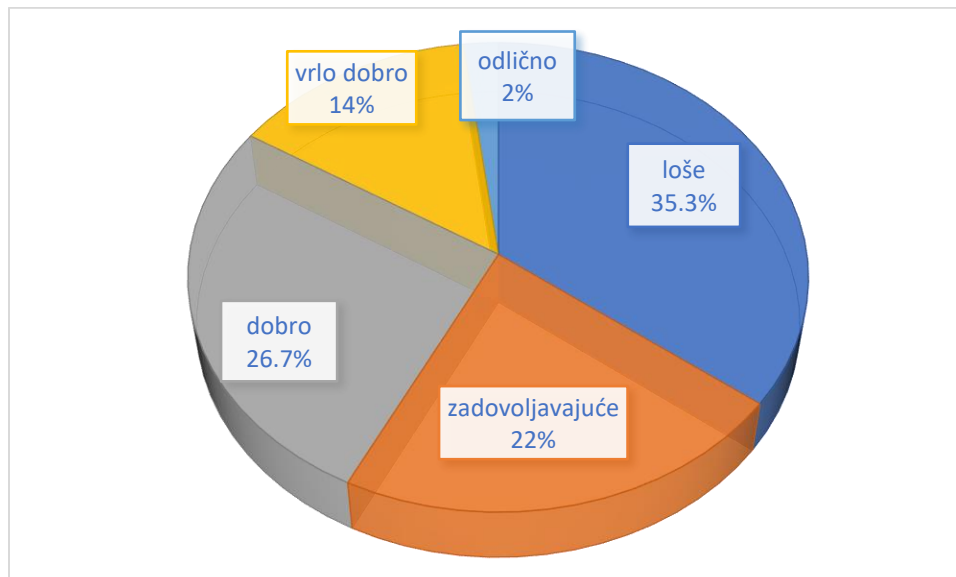
Kako bi se dobio uvid u razlike među učiteljima o samoprocjeni o poznavanju poremećaja na temelju kojih učenici najčešće dobivaju rješenje o redovitom programu uz individualizirane postupke s obzirom na učestalost pohađanja edukacija, primijenjena je analiza varijance uz post hoc test. Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna razlika između onih ispitanika koji redovito polaze edukacije, a koji ujedno i bolje samoprocjenjuju svoja znanja o svim navedenim poremećajima od ispitanika koji ne polaze edukacije ili ih povremeno pohađaju ($p < 0.05$). Detaljan prikaz dobivenih rezultata s obzirom na navedene značajke nalazi se u tablici 3.

Ispitanici načelno negativno procjenjuju znanja koja su stekli tijekom fakulteta. Samo 2% ispitanika svoje znanje o radu s učenicima s teškoćama koja su stekli kroz fakultetsko obrazovanje procjenjuju odličnim, dok 35.3% i 22% učitelja svoje znanje ocjenjuju lošim, tj. zadovoljavajućim. Unatoč tome, samo 25.3% ispitanika ($N = 38$) redovito pohađa edukacije, dok najveći postotak sudionika istraživanja, njih 57.3% ($N = 86$) ponekad pohađaju edukacije. Navedeni podatci su prikazani tablično i grafički.

Tablica 4: Samoprocjena znanja stečena tijekom školovanja o navedenim poremećajima

Ocijenite svoja znanja koja ste stekli tijekom školovanja		loše	zadovoljavajuće	dobro	vrlo dobro	odlično
	N	53	33	40	21	3
%	35.3	22	26.7	14	2	

Slika 3: Grafički prikaz samoprocjene znanja stečenih tijekom školovanja o navedenim poremećajima



Na čestici koja je uključivala samoprocjenu učestalosti primjene individualiziranih postupaka, učitelji su trebali samoprocijeniti koliko često oni koriste određeni postupak tijekom poučavanja učenika s teškoćama. Rezultati su pokazali kako učitelji najčešće osiguraju duže vrijeme odgovaranja. Čak 70% ispitanika omogućuje učeniku s IOOP-om duže vrijeme odgovaranja. Učitelji često također provjeravaju da li je učenik razumio upute; 65.3% ispitanika je izabralo odgovor često. Najrjeđe učitelji pripremaju plan ploče za učenika. Postupci deskriptivne

statistike primijenjeni su i na svaku česticu koja opisuje prilagodbe postupka poučavanja zasebno (tablica 5).

Tablica 5: *Samoprocjena učestalosti korištenja postupaka pri poučavanju učenika s IOOP-om*

		nikad	rijetko	Često	vrlo često	uvijek
Unaprijed priprelim plan ploče za učenika	N %	10 6.7	28 18.7	47 31.3	35 23.3	28 18.7
Grafički prilagodim tekst i ispitni materijal	N %	3 2	16 10.7	46 30.7	33 22	50 33.3
Sadržajno prilagodim tekst	N %	6 4	18 12	45 30	37 24.7	42 28
Vizualno potkrijepljujem informacije	N %	3 2	15 10	54 36	40 26.7	36 24
Ne prozivam učenika da čita na glas pred razredom	N %	9 6	24 16	37 24.7	27 18	50 33.3
Osiguram učeniku duže vrijeme odgovaranja (pismenog ili usmenog)	N %	1 0.7	0 0	21 14	20 13.3	105 70
Provjeravam da li je učenik razumio zadatak	N %	1 0.7	2 1.3	24 16	23 15.3	98 65.3
Dopustim učeniku korištenje kalkulatora	N %	21 14	13 8.7	38 25.3	20 13.3	52 34.7
Izrađujem posebna pitanja za provjeru znanja	N %	6 4	14 9.3	35 23.3	32 21.3	61 40.7
Dopuštam učeniku korištenje pomagala (npr. kartice za podsjećanje činjenica, formule i sl.	N %	12 8	17 11.3	31 20.7	37 24.7	51 34

(podebljane vrijednosti označuju najzastupljeniji odgovor među ispitanicima)

Kako bi se ispitale razlike između učitelja s obzirom na provedbu postupaka u poučavanju učenika s poremećajima koji su predmet ovoga istraživanja, ispitale su se razlike na česticama

Unaprijed pripremiti plan ploče za učenika, Ne prozivam učenika da čita na glas pred razredom, Sadržajno prilagodim tekst i Vizualno potkrjepljujem informacije s obzirom da li ispitanici predaju u razrednoj ili predmetnoj nastavi i dodatne edukacije.

Tablica 6: *Provjera normalnosti distribucije na varijablama učestalosti primjene određenih postupaka u poučavanju*

	M	SD	Md	asimetričnost (skewness)	spljoštenost (kurtosis)	K-S	p
Unaprijed pripremiti plan ploče za učenika	3.28	0.098	3.00	-0.51	-2.1	0.176	< 0.05
Ne prozivam učenika da čita na glas pred razredom	3.58	0.106	4.00	-1.79	-2.61	0.21	<0.05
Grafički prilagodim tekst i ispitni materijal	3.75	0.091	4.0	-1.8	2.1	0.208	< 0.05
Sadržajno prilagodim tekst i ispitni materijal	3.62	0.095	4.0	-1.86	-1.78	0.174	<0.05
Vizualno potkrjepljujem informacije	3.61	0.084	4.0	-0.2	-0.62	0.212	< 0.05

Iako se provedbom Kolmogorov-Smirnov testa za provjeru normalnosti distribucije pokazalo kako na ispitanim česticama podatci odstupaju od normalne distribucije ($p < 0.05$), uvidom u oblik distribucije podataka ustvrdilo se kako podatci grafički ne odstupaju od normalne distribucije, te su za njih provedeni testovi za parametrijsku statistiku (tablica 6).

Tablica 7: Razlika između ispitanika u učestalosti korištenja određenih postupaka u poučavanju s obzirom predaju li u razrednoj ili predmetnoj nastavi

	Razredna		Predmetna		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Unaprijed pripremiti plan ploče za učenika	3.57	0.966	3.01	1.298	2.945	146	< 0.05
Ne prozivam učenika da čita na glas pred razredom	3.45	1.112	3.71	1.42	-1.268	145	> 0.05
Grafički prilagodim tekst i ispitni materijal	3.74	1.021	3.76	1.118	-0.074	146	> 0.05
Sadržajno prilagodim tekst i ispitni materijal	3.7	1.056	3.53	1.219	0.937	146	> 0.05
Vizualno potkrijepljujem informacije	3.66	0.969	3.57	1.086	0.559	146	> 0.05

Provedbom t-testa za nezavisne uzorke utvrđene su razlike između učitelja razredne i predmetne nastave samo na varijabli „Unaprijed pripremiti plan ploče za učenika“ ($t(146) = 2.945$, $p < 0.05$) na način da učitelji razredne nastave češće pripremaju plan ploče ($M = 3.57$) od učitelja predmetne nastave ($M = 3.01$). Na ostalim ispitanim česticama nisu pronađene statistički značajne razlike.

Tablica 8: Razlika između ispitanika u učestalosti korištenja određenih postupaka u poučavanju s obzirom na dodatne edukacije

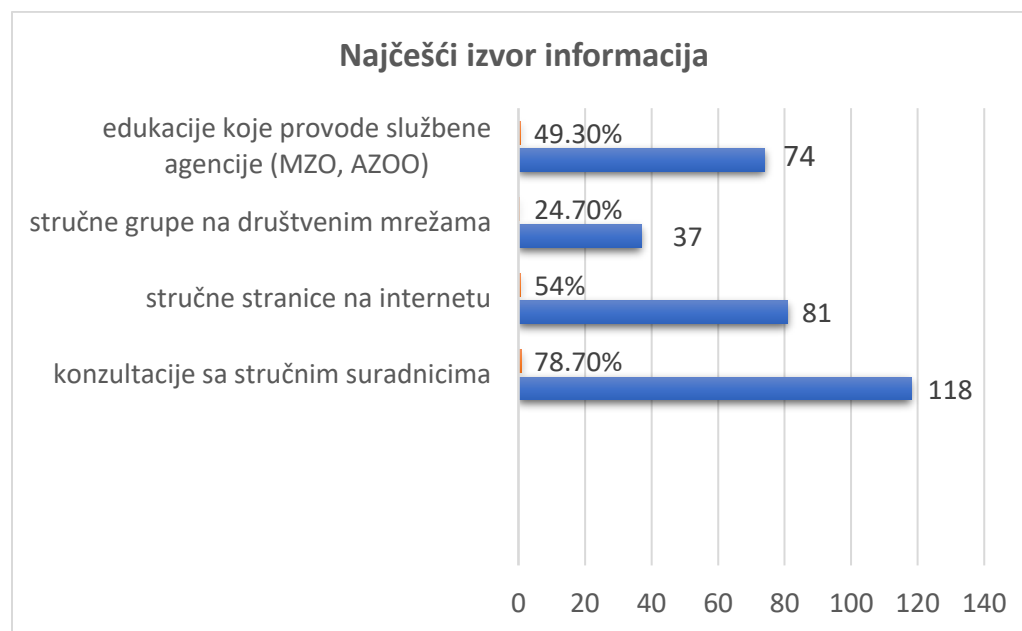
Dodatne edukacije	Nisam pohađao (1)		Ponekad pohađam (2)		Uvijek pohađam (3)		F	p	Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD			
Unaprijed pripremim plan ploče	2.46	1.208	3.36	1.147	3.71	0.927	10.185	< 0.05	1 < 2 1 < 3
Učenik ne čita na glas pred razredom	3.46	1.208	3.65	1.349	3.49	1.17	0.352	> 0.05	
Grafički prilagodim tekst i ispitni materijal	3.27	1.218	3.83	1.062	3.89	1.034	3.145	> 0.05	
Sadržajno prilagodim tekst i ispitni materijal	3.08	1.324	3.69	1.097	3.82	1.01	3.81	< 0.05	1 < 3
Vizualno potkrijepljujem informacije	3.12	0.952	3.62	1.029	3.95	0.957	5.368	< 0.05	1 < 3

Provedbom analize varijance za nezavisne uzorke uz primjenu post hoc testa ustanovljeno je kako postoje razlike između ispitanika s obzirom na dodatne edukacije u učestalosti korištenja postupaka prilikom poučavanja. Na varijabli “Unaprijed pripremim plan ploče za učenika” postoji statistički značajna razlika između ispitanika ($t(2) = 10.185$, $p < 0.05$); ispitanici koji nikad ne pohađaju edukacije rjeđe pripremaju plan ploče učeniku s IOOP-om ($M = 2.46$) od učitelja koji ponekad ($M = 3.36$) i redovito pohađaju edukacije ($M = 3.71$) (tablica 8). Na varijabli

“Sadržajno prilagodim tekst i ispitni materijal” postoje razlike između ispitanika ($t(2) = 3.81, p < 0.05$) na način da učitelji koji nikad ne pohađaju edukacije rjeđe sadržajno pripremaju materijal ($M=3.08$) od učitelja koji ih redovito pohađaju ($M=3.81$). Slični rezultati dobiveni su i na varijabli “Vizualno potkrjepljujem informacije”. Utvrđene su statistički značajne razlike ($t(2) = 5.368, p < 0.05$) između grupe učitelja koji nikad ne polaze edukacije ($M= 3.12$) od grupe učitelja koji uvijek polaze edukacije ($M= 3.95$) na način da učitelji koji često polaze edukacije učestalije primjenjuju navedeni postupak.

Kao tri najčešća izvora informacija o radu s učenicima s teškoćama 78.7% učitelja ($N=118$) navodi konzultacije sa stručnim suradnicima, razgovor s kolegama ($N=114$) i stručne stranice na Internetu ($N=81$). Samo trećina ispitanika ($N= 52$) navodi edukacije koje se provode na razini škole kao najučestaliji izvor informacija (slika 4).

Slika 4: Deskriptivni prikaz najčešćih izvora informacija ispitanika



U kontekstu samoprocjene znanja nužnih za procjenu odgojno-obrazovnih potreba populacije učenika s navedenim poremećajima, učitelji se načelno slažu da nemaju dovoljno znanja. Tako se 30.7% ispitanika slaže s tvrdnjom o nedostatnoj količini znanja za procjenu obrazovnih

potreba, dok se 34% ispitanika djelomično slaže s tvrdnjom. Sve navedeno nalazi se i u tabličnom prikazu (tablica 6).

Tablica 9: *Samoprocjena znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika*

		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
Nemam dovoljnu količinu znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika s prethodno navedenim poremećajima	N %	8 5.3	36 24	51 34	46 30.7	8 5.3

Kako bi se dobio uvid u razlike između učitelja na varijabli samoprocjene količine znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika, ispitane su razlike između učitelja s obzirom da li predaju u razrednoj ili predmetnoj nastavi, pohađanju dodatnih edukacija i profilu stručnih suradnika u školi s kojima surađuju.

Kako bi se ispitale razlike između učitelja predmetne i razredne nastave proveden je t-test za nezavisne uzorke kojim je utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u samoprocjeni znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om ($t(147) = -2.695, p < 0.05$). Učitelji predmetne nastave negativnije samoprocjenjuju svoje znanje ($M = 3.28$) od učitelja razredne nastave ($M = 2.85$).

Tablica 10: *Razlike u samoprocjeni znanja za procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om između učitelja razredne i predmetne nastave*

	Razredna		Predmetna		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Procjena odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om	2.85	0.932	3.28	1.008	-2.695	147	< 0.05

Razlika je također utvrđena na čestici „*Nemam dovoljnu količinu znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika*“ između učitelja s obzirom na dodatne edukacije provedbom analize varijance ($p < 0.05$). Provedbom Scheffe testa razlike su pokazane između grupa učitelja koji ne pohađaju i redovito pohađaju edukacije te, ponekad i redovito pohađaju edukacije na način da učitelji koji redovito pohađaju edukacije izražavaju manje slaganje s tvrdnjom ($M = 2.63$) nego učitelji koji ponekad pohađaju ($M = 3.2$) i koji ne pohađaju dodatne edukacije ($M = 3.27$).

Tablica 11: *Razlike u samoprocjeni znanja za procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om s obzirom na dodatne edukacije*

	Nisam pohađao edukacije (1)		Ponekad pohađam edukacije (2)		Uvijek pohađam edukacije (3)		F	p	Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD			
Dodatne edukacije	3.27	0.919	3.2	0.923	2.63	1.076	5.262	< 0.05	1<3 2<3

1 = nisam pohađao edukacije 2 = ponekad pohađam edukacije 3 = redovito pohađam edukacije

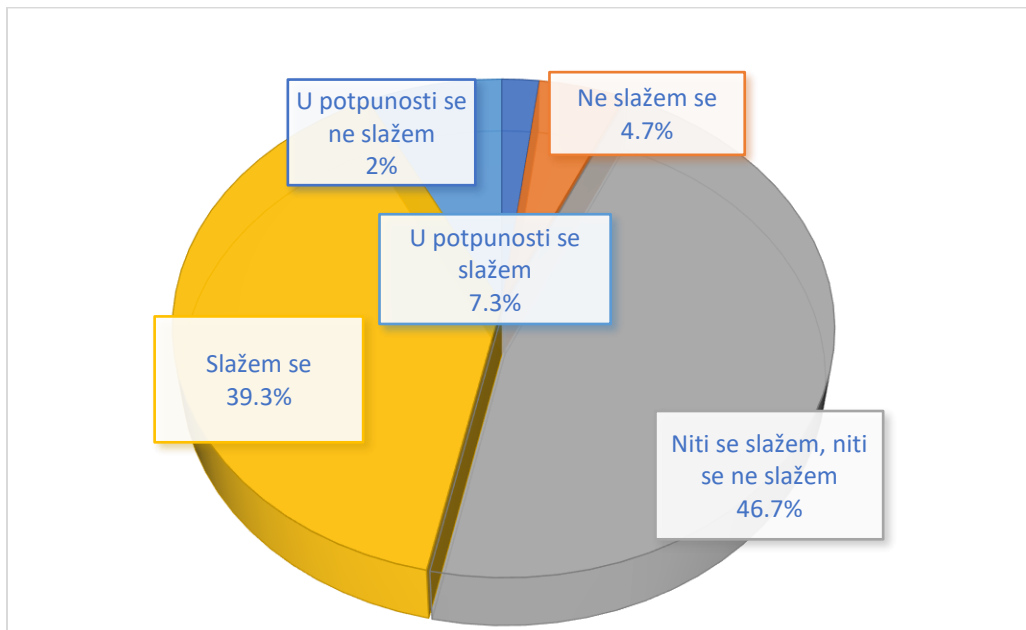
Nadalje, nisu utvrđene razlike između samoprocjene znanja između učitelja s obzirom na profil stručnih suradnika koji su zaposleni u njihovoj školi ($p > 0.05$).

Tablica 12: *Razlike između ispitanika na varijabli procjene odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om s obzirom na profil stručnih suradnika zaposlenih u njihovoj školi*

	Logoped		Logoped+ psiholog+edukacijski rehabilitator		Bez logopeda /psihologa/edukacijskog rehabilitatora		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Profil stručnih suradnika u školi	3.09	0.879	3.00	0.894	3.07	0.991	0.046	>0.05

Učitelji načelno ocjenjuju svoje znanje o prilagodbi postupaka poučavanja sukladno učenikovim sposobnostima prosječnim. 39.3% ispitanika se slaže s tvrdnjom da znaju prilagoditi postupke, 46.7% ispitanika se djelomično slaže, dok se samo 4.7% ispitanika ne slaže (slika 5).

Slika 5: *Znam kako prilagoditi postupke poučavanja sukladno učenikovim sposobnostima.*

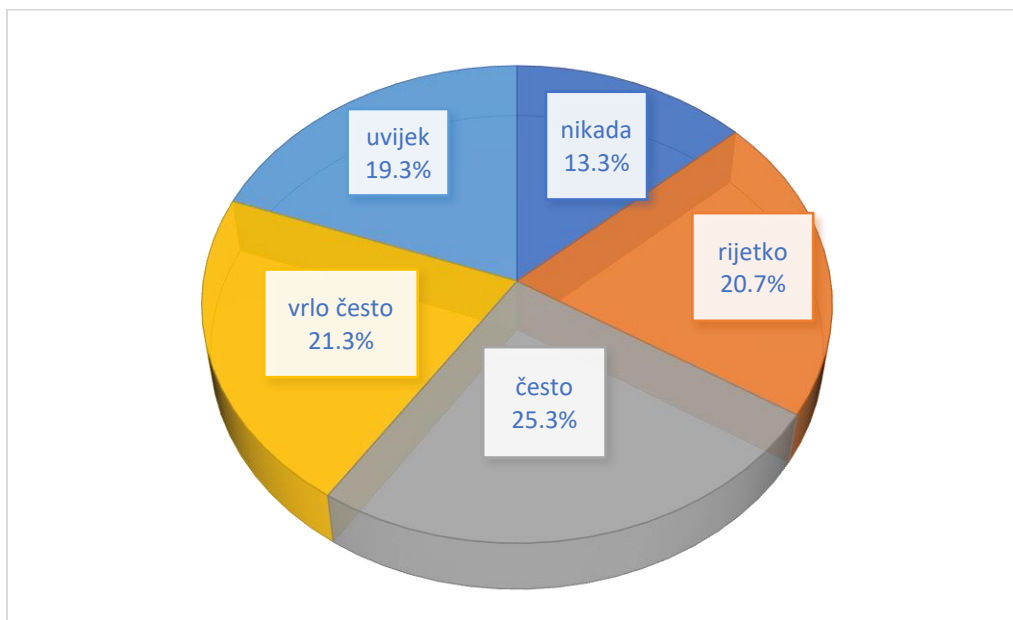


Kako bi se ispitalo kako učitelji grafički prilagođavaju tekst učenicima s disleksijom, je pitanje zatvorenog i otvorenog tipa. Na čestici o korištenju različitih fontova u pripremi nastavnih materijala učenicima s disleksijom, najučestaliji odgovor bio da često grafički prilagođavaju tekst učenicima s disleksijom, kojeg je izabralo 25.3 % ispitanika (slika 6). Kako bi se ustvrdilo koji su najčešće korišteni fontovi za učenike s disleksijom od strane učitelja, sljedeće pitanje je bilo otvorenog tipa i zahtijevalo je od učitelja da navedu primjer fonta. Česti odgovori su fontovi Arial, Verdana, Dyslexie i veći font. Neki od odgovora glase:

- „zna se što je veliki font”,
- “Dyslexia font, Omoguru font... preko Slovpisa ŠK”,
- “Arial 13-16, prored 1,5-2”,

- “veći font, podebljano, veći razmak...”,
- “Arial, dvostruki prored, podjela teksta u manje odlomke”,
- ” Omo aplikacija, promjena boja pozadine i teksta itd.”,
- “bilo koji Sans Serif”,
- “Preferiram fontove Verdana i Helvetica, koji su u svakodnevnoj upotrebi i instalirani na gotovo svakom računalu. Jer ne postoji font koji olakšava čitanje osobama s disleksijom. Disleksija je izrazito individualan poremećaj i nemaju svi isti problem s zamjenom ili rotacijom slova.” ...

Slika 6: Samoprocjena učestalosti korištenja različitih fontova u pripremi nastavnih materijala za učenike s disleksijom

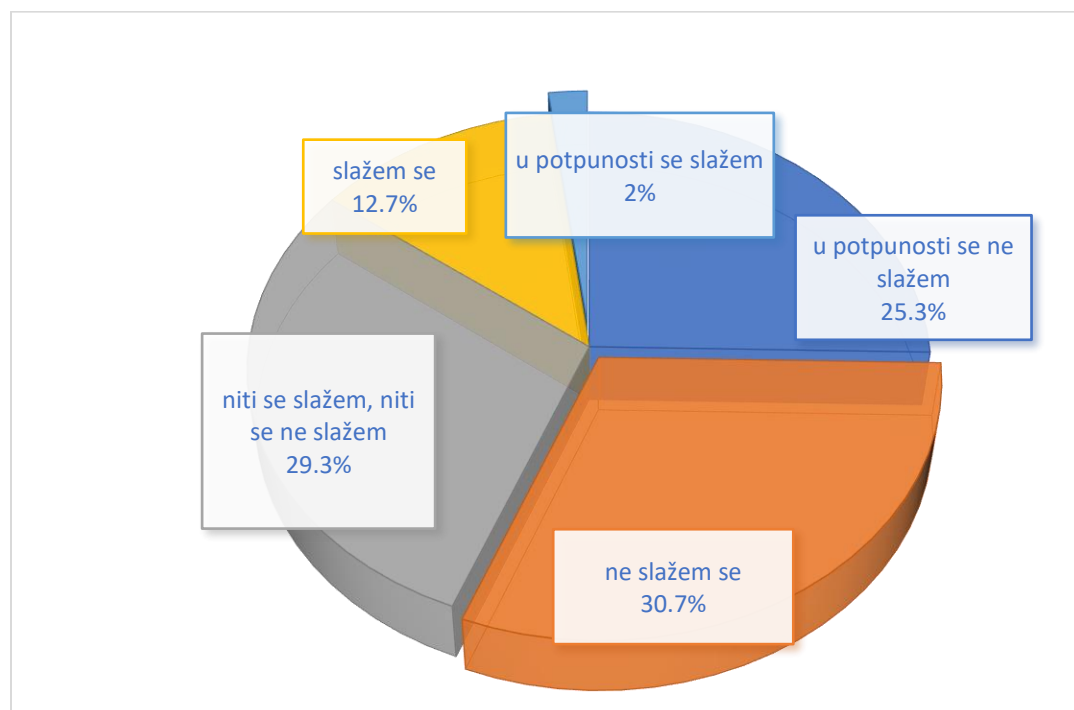


Sljedeća kategorija pitanja tiče se poznavanja i korištenja aplikacija u radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma, socijalno komunikacijskim poremećajem, učenicima s deficitom pažnje te učenicima sa specifičnim poremećajem učenja. Na čestici na kojoj ispitanici trebaju odrediti stupanj slaganja s izjavom o poznavanju aplikacija na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i korištenje istih u nastavi, samo 2% učitelja (N=3) je izrazilo da se u potpunosti slaže s tvrdnjom o poznavanju aplikacija. Najviše ispitanika (38%) se ne slaže s tvrdnjom o korištenju aplikacija u nastavi (slika 7).

Tablica 13: Poznavanje aplikacija na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i korištenje istih u nastavi

		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
<i>Poznavanje aplikacija</i>	N	38	46	44	19	3
	%	25.3	30.7	29.3	12.7	2

Slika 7: Poznavanje aplikacija na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i korištenje istih u nastavi



Kako bi se dobio uvid imaju li logopedi kao stručni suradnici utjecaja na učestalost korištenja aplikacija u radu učitelja s učenicima s teškoćama, proveden je t-test za nezavisne uzorke kojim se ustvrdilo kako ne postoji razlika na čestici o samoprocjeni učestalosti primjene aplikacija u radu s djecom s teškoćama s obzirom na stručnog suradnika logopeda ($p > 0.05$). Rezultati vezani uz provedbu testa prikazani su u (tablici 14).

Tablica 14: *Razlika u poznavanju edukacijskih aplikacija na hrvatskom jeziku i korištenja istih u nastavi s obzirom na logopeda kao stručnog suradnika u školi*

		M	SD	t	df	p
Poznavanje aplikacija	S logopedom	2.4	1.050	0.381	148	>0.05
	Bez logopeda	2.33	1.064			

Ipak, postoje značajne razlike u poznavanju i korištenju edukacijskih aplikacija na hrvatskom jeziku u nastavi s obzirom na radni staž ($t(148) = 0.381, p < 0.05$). Provedbom *post-hoc* testa utvrđene su razlike između skupine učitelja s maksimalno pet godina radnog staža i učitelja s pet do petnaest godina radnog staža na način da učitelji s više godina radnog staža bolje procjenjuju svoje poznavanje i korištenje aplikacija u nastavi ($M = 2.55$) od mlađih kolega ($M = 1.88$).

Tablica 15: *Razlika u poznavanju edukacijskih aplikacija na hrvatskom jeziku i korištenja istih u nastavi s obzirom na radni staž*

Godine radnog staža	N	M	SD	F	p	Post hoc
0-5 godina	25	1.88	1.092	3.399	< 0.05	0-5 godina < 5-15 godina
5-15 godina	42	2.55	1.194			
više od 15 godina	83	2.4	0.935			

Sljedeće pitanje je tematski povezano i ispitanici su trebali napisati koje aplikacije najčešće koriste. Na ovom pitanju sveukupna frekvencija odgovora iznosi samo 19 od mogućih 150. Najčešće su korištene aplikacije *OmoReader* i *ICT AAC Glaskalica*, *ICT AAC Slovarica* i *Izzi*. Nadalje, na sljedeće dvije tvrdnje učitelji su trebali procijeniti čestotnost korištenja tableta i asistivne tehnologije kod učenika s individualiziranim programom i preporuka roditeljima za njihovo korištenje. Na obje tvrdnje ispitanici se većinom izjašnjavaju kako nikad ili rijetko koriste te preporučuju asistivnu tehnologiju. Tako na prvoj tvrdnji čak 41.3% ispitanika se izjasnilo da rijetko koristi asistivnu tehnologiju pri poučavanju učenika s individualiziranim programom. Slični rezultati su dobiveni i na drugoj tvrdnji; 40% ispitanih učitelja rijetko preporučuje roditeljima korištenje asistivne tehnologije za pomoć u učenju i izradi domaće zadaće. Navedeni podatci su opširnije prikazani tablično.

Tablica 16: *Samoprocjena učestalosti primjene asistivne tehnologije u nastavi*

		nikad	rijetko	često	vrlo često	uvijek
U radu s učenicima koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke sugeriram korištenje tableta i specijaliziranih uređaja kako bi učenik lakše pratio nastavu	N	30	62	43	12	3
	%	20	41.3	28.7	8	2
Roditeljima preporučujem korištenje asistivne tehnologije za pomoć u učenju i izradi domaće zadaće kod kuće	N	40	60	36	8	4
	%	26.7	40	24	5.3	2.7

6.3 Administrativni poslovi

Sljedeće problemsko pitanje tiče se administrativnog aspekta i provedbe redovitog programa uz individualizirane postupke u praksi. Kako bi dobili odgovor, deskriptivnom metodom prikazani su rezultati na čestici *Rješenje o individualiziranom postupku bi trebalo sadržavati jasne upute za provedbu didaktičko-metodičke prilagodbe*. Frekvencije odgovora govore u prilog tome da bi

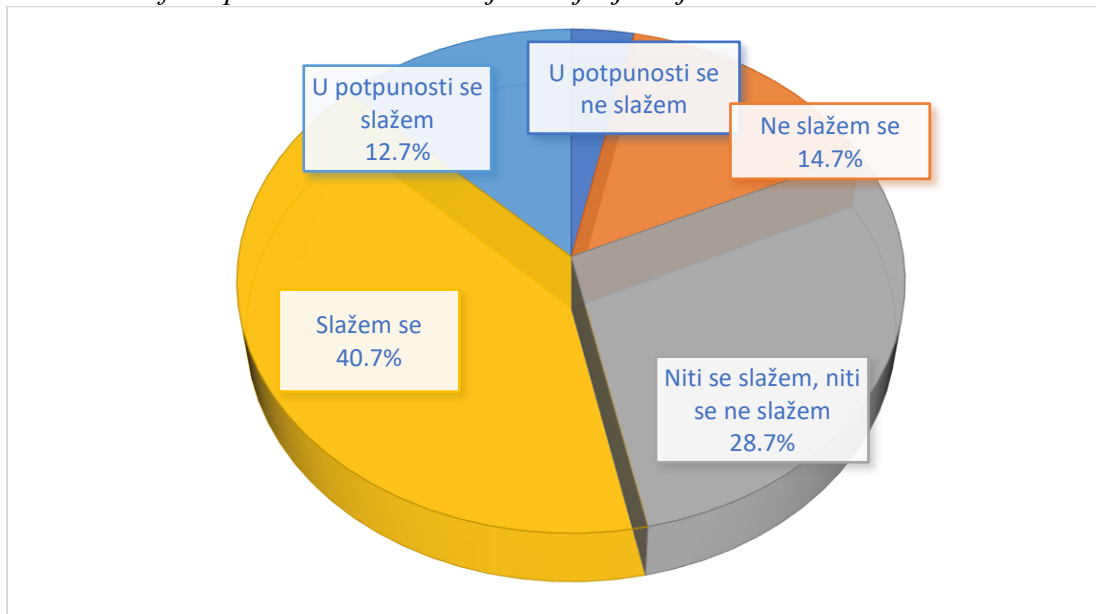
rješenje o individualiziranom postupku trebalo sadržavati jasnije upute za provedbu didaktičko-metodičke prilagodbe, s čime se u potpunosti slaže 93 ispitanika. 48 ispitanika se slaže s tom tvrdnjom, dok samo 2 ispitanika se u potpunosti ne slaže (slika 8).

Slika 8: Deskriptivni prikaz stavova ispitanih učitelja o rješenju o IOOP-u



Nadalje, učitelji uglavnom nisu sigurni u provedbu ocjenjivanja učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke. Tako potpuno slaganje s navedenom tvrdnjom izražava 12.7% učitelja (N=19), 40.7% ispitanika se slaže s tvrdnjom (N= 61), te se s tvrdnjom ne slaže 14.7% ispitanika (slika 9).

Slika 9: Grafički prikaz stavova učitelja o ocjenjivanju učenika s IOOP-om



Kako bi se analiziralo slaganje s tvrdnjom da se postupak za dobivanje individualizacije učestalo prekasno pokreće, učitelji su odgovarali na pitanje: *Često se postupak za dobivanje rješenja o redovitom programu uz individualizirane postupke prekasno pokreće* čiji su rezultati izraženi deskriptivnom statistikom (tablica 17). Polovica ispitanika (50.7%) se slaže s navedenom tvrdnjom, dok samo 11 ispitanika, odnosno 7.4% izražava neslaganje s navedenom tvrdnjom.

Tablica 17: Procjena ispitanika o pokretanju postupaka za redoviti program uz individualizirane postupke

Prekasno pokretanje postupka za dobivanje rješenja o IOOP-u	N	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
		%	%	%	%	%
	1	10	22	76	41	
	1.7	6.7	14.7	50.7	27.3	

Provedbom Kolmogorov-Smirnov testa za provjeru normalnosti distribucije utvrđeno je kako postoje odstupanja od normalnosti distribucije na varijabli *Često se postupak za dobivanje rješenja o IOOP-u prekasno pokreće*. Vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti su također izvan granica raspona koji odgovara normalnoj distribuciji, te je oblik distribucije nesimetričan. Stoga, kako bi se ispitala razlika između ispitanih učitelja s obzirom na profil stručnih suradnika u školi proveden je Kruskal- Wallis test za neparametrijsku statistiku.

Tablica 18: Provjera normalnosti distribucije na zavisnoj varijabli *Često se postupak za dobivanje rješenja o IOOP-u prekasno pokreće*.

	M	Md	SD	asimetričnost (skewness)	spljoštenost (kurtosis)	K-S	p
Prekasno pokretanje postupka za dobivanje rješenja o IOOP-u	3.97	4.00	0.071	-4.17	1.51	0.292	<0.05

Testom nisu utvrđene statistički značajne razlike ($t(2) = 3.845, p > 0.05$) među stajalištima učitelja o pokretanju postupka s obzirom na radni staž (tablica 19).

Tablica 19: Razlike u stavovima ispitanika o pokretanju postupka za individualizirani program s obzirom na radno iskustvo

Godine radnog staža	N	M	Md	SD	F	p
0-5 godina	25	4.28	4.00	0.792	3.845	>0.05
5-15 godina	42	3.90	4.00	0.85		
više od 15 godina	83	3.92	4.00	0.886		

U tablici 20 prikazana je frekvencija odgovora na varijablama koje se odnose na neslaganje roditelja s pokretanjem postupka i procjena učitelja o predrasudama i stigmama o učeniku zbog redovitog programa uz individualizirane postupke. Na prvoj varijabli ispitanici se generalno

slažu da se postupak prekasno pokreće. Tako se 41 ispitanik u potpunosti slaže, 22 ispitanika djelomično slaže, dok se samo 1 ispitanik u potpunosti ne slaže. Nadalje, svoje slaganje s tvrdnjom da još uvijek postoje predrasude oko učenika s individualiziranim kurikulumom izrazilo je 46.7% ispitanika (N= 70), u potpunosti se slaže 26.7% ispitanika (N= 40), te potpuno neslaganje s tvrdnjom izražava 1.3% ispitanika (N=2).

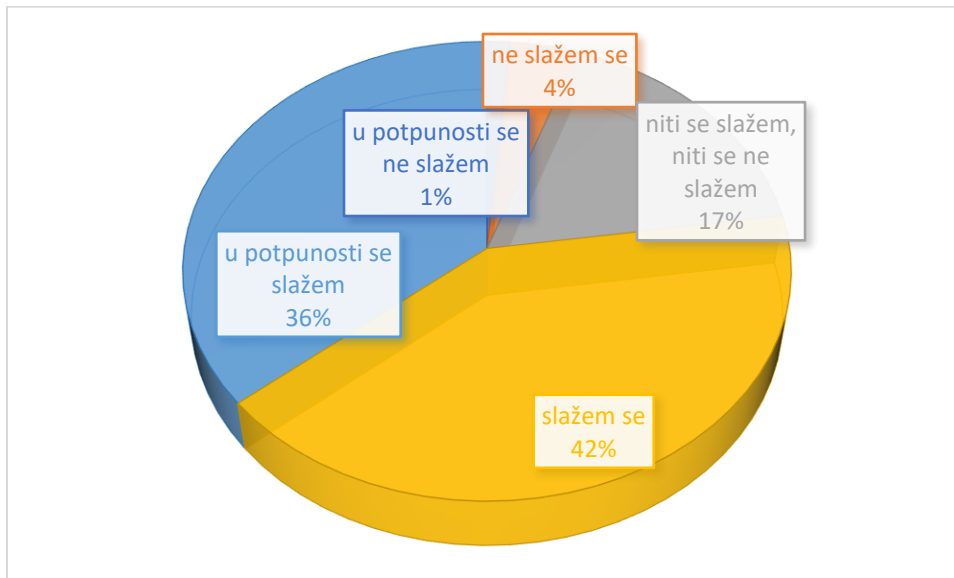
Tablica 20: *Prikaz frekvencije i postotka odgovora na česticama nepokretanje postupka zbog neslaganja roditelja i predrasuda o učenicima s redovitim programom uz individualizirane postupke*

		U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
Ponekad se postupak ne pokrene zbog neslaganja roditelja	N %	4 2.7	3 2	12 8	74 49.3	57 38
Još uvijek postoji predrasuda i stigma o učeniku zbog redovitog programa uz individualizirane postupke.	N %	2 1.3	12 8	26 17.3	70 46.7	40 26.7

6.4 Školsko okruženje

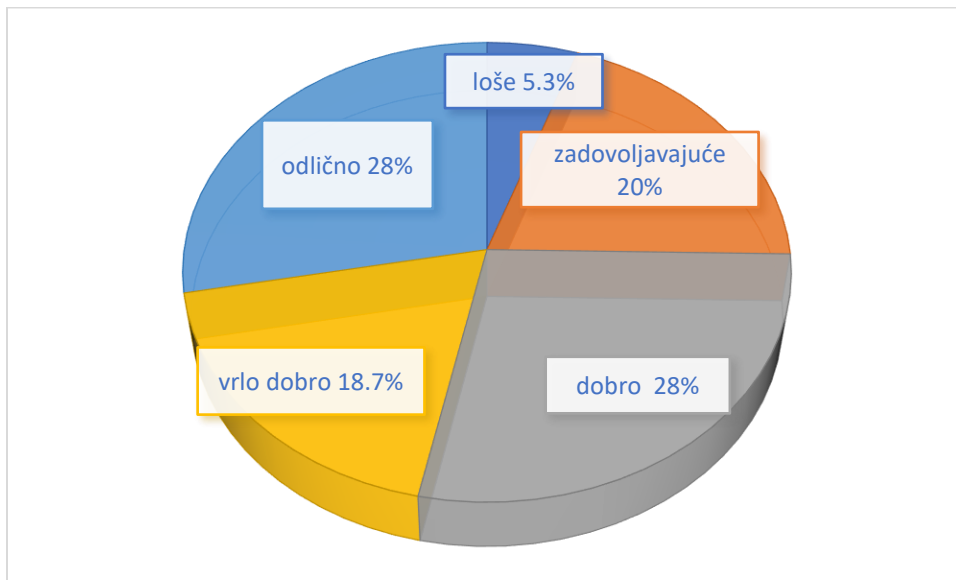
Jedan od ciljeva istraživanja bio je ispitati zadovoljstvo učitelja školskim okruženjem, tj. suradnjom i potporom stručne službe u radu s učenicima s redovitim programom uz individualizirane postupke i suradnjom s roditeljima učenika. Prikazana su tri odgovora iz ovog seta pitanja. Utvrđeno je da većina ispitanika smatra kako nedostatak stručnih suradnika u školi narušava kvalitetu nastave. S tom tvrdnjom se slaže 41.3% učitelja (N=62). Samo 6 ispitanika se ne slaže s tvrdnjom (slika 10).

Slika 10: Grafički prikaz slaganja ispitanika s tvrdnjom da nedostatak stručnih suradnika narušava kvalitetu nastave



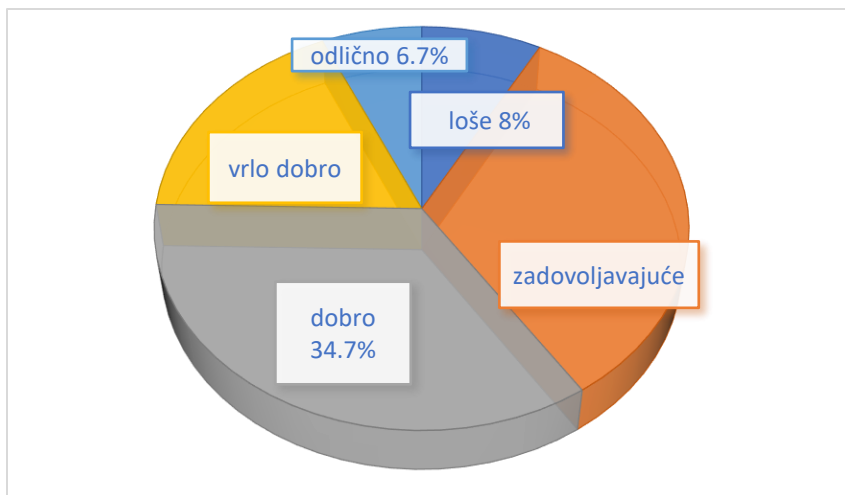
Podjednaki je broj ispitanih učitelja ($N= 42$, odnosno 28) koji su kvalitetu suradnje sa stručnim suradnicima logopedima, edukacijskim rehabilitatorima, socijalnim pedagogima i psiholozima ocijenili s dobrim i odličnim. 18.7% ispitanika ($N= 28$) suradnju procjenjuje kao vrlo dobrom, 20% učitelja ($N=30$) zadovoljavajućom, dok najmanji udio ispitanika, njih 5.3% ($N= 8$) suradnju procjenjuje negativno.

Slika 11: Grafički prikaz procjene suradnje sa stručnim suradnicima



Iz slike 12 se može iščitati da učitelji nešto negativnije procjenjuju suradnju s roditeljima učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke. Najviše ispitanika suradnju ocjenjuje dobrom (34.7%) te zadovoljavajućom (32.7%). Valja istaknuti da najmanji udio ispitanika, njih 6.7% načelno smatra suradnju s roditeljima odličnom.

Slika 12: Grafički prikaz procjene suradnje s roditeljima



S ciljem dobivanja boljeg uvida u perspektivu učitelja o provedbi redovitog programa uz individualizirane postupke u praksi, zadnje pitanje je bilo otvorenog tipa u kojem su učitelji mogli dati svoj komentar. Pitanje nije bilo obavezno, te je na njega odgovorilo 29 ispitanika što je manje od trećine ispitanika. Odgovori su većinom ukazivali na potrebe za većom podrškom stručne službe i obvezama koje se stavljaju na učitelje s kojima se zbog manjka vremena i dodatnih znanja teško nose. Učitelji izdvajaju najčešće izazove u školskome radu te naglašavaju nedostatne kapacitete za pružanje podrške učenicima s različitim teškoćama: *“Postoje učenici s preporukom individualizacije, ali bez rješenja. Dužni smo i njima pomoći. Svodi se sve na različite pisane provjere znanja (ako imaju rješenje), a na satu se snalazimo koliko možemo i stignemo.”*. Odgovori ispitanika također upućuju na nedostatke pri provedbi IOOP-a u praksi: *“Na papiru sve može izgledati divno, ali u razredu ta djeca ne uspijevaju dobiti više od nužne moje pozornosti.”*, ali i neslaganje s odabirom primjerenog oblika školovanja: *“Individualizirani postupak dobivaju učenici koji su za prilagođeni program, najčešće.”* Ispitanici ističu inicijativu i napore koje trebaju uložiti kako bi svakom učeniku bila pružena potrebna razina potpore, bez primjerene razine edukacije: *“Rad s takvim učenicima zahtjeva puno dodatnih priprema, puno zalaganja i oduzima puno vremena. Puno ovisi samo o radu i dobroj volji nastavnika, pomoć sa strane je jako mala. Mislim da nismo dovoljno educirani za svaku vrstu poteškoće.”* Kao što je

vidljivo iz odgovora u upitniku, ispitanici su nezadovoljni brojem stručnih suradnika u školama i smatraju da se treba otvoriti više radnih mjesta za stručne suradnike kako bi se pružila potrebna odgojno-obrazovna potpora za učenike:” *Imamo psihologa na pola radnog vremena i pedagoga na pola radnog vremena. No, obje se daju umjesto plaćenih 50% više od 200%. One surađuju zajedno, potrebne su nam obje da bi škola funkcionirala. Problem je u državi koja to ne shvaća i ne želi im povećati normu. Sve više imamo učenika s rješenjima, a sve manje stručnih suradnika.*” Neki odgovori su ukazivali na teškoće u suradnji s roditeljima djece s individualiziranim kurikulumom: *“Ponekad su roditelji razumni i nastoje pomoći svom djetetu, mada je teško ponekad i prihvatiti situaciju. A nekada imam osjećaj da su roditelji teži slučajevi nego djeca. Ništa im se objasniti ne može. Stručna služba tada posebno obavlja ogroman posao.”*,” *Žalosti činjenica da se trud i rad učitelja u redovnim školama ne cijeni, a roditelji, pa i neki stručni suradnici pametuju da se s djecom ne radi dobro- a NIKAD nisu bili na nastavi da bi provjerili te svoje izjave.”*

Iz odgovora je vidljivo kako je velika potreba za suradnjom između stručnjaka s ciljem poboljšanja uvjeta u nastavi učenicima s teškoćama, te da su zahtjevi koje se stavljaju na učitelje premašuju njihove kompetencije.

7. RASPRAVA

Uspješna provedba inkluzivnog obrazovanja zahtijeva promjenu uloga u školi i veći značaj i bolje kompetencije učitelja koji rade s heterogenijom populacijom učenika nego dosad. Rezultati istraživanja su pokazali kako su učitelji načelno nezadovoljni znanjima koje su stekli tijekom inicijalnog obrazovanja o radu s učenicima s različitim teškoćama. Tako samo 2% ispitanih učitelja svoja znanja stečena na fakultetu ocjenjuje odličnim dok većina ispitanika su nezadovoljna znanjima o radu s učenicima s teškoćama. Ovaj zaključak je sukladan rezultatima hrvatskih, ali i europskih istraživanja. Neki autori nedostatne kompetencije objašnjavaju programom na fakultetu koji je usmjeren na učenike bez teškoća, zanemarujući sve veću heterogenost u populaciji učenika (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Što se tiče procjene poznavanja teškoća, učitelji najbolje procjenjuju svoje znanje o ADHD-u ($M= 3.07$) i disleksiji ($M= 3.05$), dok najlošije procjenjuju svoja znanja o komunikacijskim poremećajima. Ovo saznanje je važno jer znanje učitelja o teškoćama može utjecati na pozitivne stavove koji učitelji imaju prema učenicima s teškoćama (Dulčić i Bakota, 2008) te odnosa prema njima koje može odrediti učenikovu sliku o sebi. Istraživanjem koje je provela Kehonjić (2016) pokazalo se kako učitelji pokazuju prosječnu razinu znanja o ADHD-u i osrednju kompetentnost za poučavanje ove populacije učenika. Također prosječno znanje učitelja o disleksiji potvrđuju rezultati istraživanja koje su proveli Martan, Skočić Mihić i Lončarić (2015). Oni su ustanovili kako još prevladavaju zablude o simptomima i obilježjima disleksije. Nadalje, bolje poznavanje disleksije dovodi do pozitivnije kvalitete poučavanja. Iako teškoća ne bi trebala imati utjecaj na stav učitelja o učeniku, neka istraživanja pokazuju kako su učitelji spremniji poučavati učenike s lakšim teškoćama (Martan, 2018), te da generalno imaju pozitivan odnos prema učenicima teškoćama govorno-jezične komunikacije i specifičnim teškoćama učenja (Dulčić i Bakota, 2008). Bender (2004) navodi kako su djeca s ADHD-om ili specifičnim poremećajem učenja u nepovoljnom položaju jer su to “nevidljive” teškoće koje je teže prepoznati.

Pri poučavanju učenika s teškoćama učitelji najviše daju produženo vrijeme u usmenom ili pismenom odgovaranju, što je u skladu s ranijim istraživanjima (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2017). Učitelji također ne traže od učenika da čita pred razredom, što može dovesti da se učenik osjeća neravnopravnim u usporedbi s ostalim učenicima. Ustanovljeno je da postoje statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave s obzirom na predavanje u

razrednoj ili predmetnoj nastavi i dodatnim edukacijama. Ovo saznanje se podudara s rezultatima prijašnjih istraživanja (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2017). Sve navedeno upućuje na nužnost osiguravanja dodatnog stručnog usavršavanja za sve učitelje.

U kontekstu o procjeni odgojno-obrazovnih potreba učenika s individualiziranim kurikulumom, ustanovljene su razlike između učitelja s obzirom da li predaju u razrednoj ili predmetnoj nastavi i dodatne edukacije ($p < 0.05$), dok razlike nisu pronađene s obzirom na stručne suradnike ($p > 0.05$). Brojna prethodno provedena istraživanja donose iste rezultate: učitelji razredne nastave su kompetentniji u radu s učenicima s teškoćama nego učitelji predmetne nastave (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2017, Kehonjić, 2016). Kao što je već ranije naznačeno, razlozi bolje samoprocijenjene kompetentnosti učitelja razredne nastave za poučavanje učenika s teškoćama mogu biti više vremena provedeno s učenikom, bolje poznavanje učenika te manja složenost gradiva nego u predmetnoj nastavi. Djelomično se bolja kompetentnost učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave također može objasniti cjelovitim kolegijama u kurikulumu kroz fakultetsko obrazovanje koje se izvode pod različitim nazivima (npr. Inkluzivni odgoj i obrazovanje, Odgoj djece s posebnim potrebama), dok učitelji predmetne nastave uče o radu s učenicima s teškoćama samo kao dio programa kolegija (npr. Psihologija odgoja i obrazovanja).

U kontekstu korištenja IKT- a u poučavanju učenika s teškoćama učitelji generalno ne koriste aplikacije u poučavanju učenika s teškoćama te iskazuju manjkavo znanje u poznavanju istih. Učitelji načelno ne koriste tablete i druge specijalizirane uređaje u radu s učenicima s individualiziranim kurikulumom, niti iste preporučuju roditeljima. Nažalost, unatoč svim prednostima IKT-a za učenike s teškoćama nove tehnologije ne nailaze na široku primjenu u školstvu, primarno zbog nedostatka edukacije i financijskih razloga (Čop i Topolovec, 2009). Istraživanjem je ustanovljeno kako ne postoje razlike između učitelja u poznavanju i korištenju aplikacija s obzirom na pristupstvo stručnog suradnika logopeda. Dobiveni rezultati ukazuju kako postoji potreba educiranja učitelja o korištenju i svim prednostima korištenja IKT-a u nastavi, te poticanje istih u razredu što bi se učenicima s teškoćama pomoglo da lakše usvoje nastavne sadržaje.

Ispitivanjem zadovoljstva učitelja podrškom školskog okruženja dobiveni su poražavajući rezultati. Preko 70% ispitanika se slaže da nedostatak stručnih suradnika narušava kvalitetu

nastave. U školama ispitanika najviše su zastupljeni pedagozi (96.7%) i psiholozi (69.3%). Samo 10.7% ispitanika u školi navodi edukacijskog rehabilitatora, logopeda i psihologa. Slične rezultate dobila je Kehonjić (2017) na uzorku od 233 učitelja od kojih je samo jedna trećina imala podršku psihologa i pedagoga i samo jedna desetina edukacijskog rehabilitatora. Na taj način učitelji su primorani tražiti podršku od drugih kolega, internetskih izvora ili stekli samostalnim, neformalnim obrazovanjem bez vođenja i povratnih informacija. S uvođenjem integracijskih i inkluzivnih procesa u obrazovni sustav učiteljima je potrebna veća podrška stručnih suradnika.

8. ZAKLJUČAK

S obzirom na ključnu ulogu učitelja u razvoju svih učenika, a osobito učenika s različitim teškoćama u razvoju na akademskoj, ali i osobnoj razini, važno je poticati i podržavati učitelje u razvoju njihovih kompetencija. Ispitivanje znanja učitelja o radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma, socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj, deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD), disleksija, disgrafija i diskalkulija. te na kojim područjima im treba više podrške i koje komponente sustava treba poboljšati bio je jedan od ciljeva ovog istraživanja. Uvidom u rezultate istraživanja evidentno je kako učiteljima nedostaje formalne poduke o učenicima s teškoćama u vidu više kolegija u kurikulumu fakulteta do više dostupnih edukacija. Treba istaknuti da su značajne razlike na svim ispitanim česticama postignute na varijabli dodatnog obrazovanja ispitanika. Tako učitelji koji redovito pohađaju edukacije bolje samoprocjenjuju svoje znanje o radu s učenicima s teškoćama i češće primjenjuju postupke koji pomažu učenicima s teškoćama. Nadalje, učitelji generalno samoprocjenjuju svoje znanje o navedenim poremećajima ocjenom dobar. Ovo saznanje je važno jer kasno dijagnosticiranje može dovesti do obilježavanja djeteta lijenim i utjecati negativno na njegovo samopouzdanje. Treba istaknuti da učitelji nisu sigurni u ocjenjivanje učenika s IOOP-om i prilagodbu postupka poučavanja koja bi odgovarala učeniku, što može imati negativan utjecaj na učenika s teškoćama.

Zaključno, kako bi slijedili europske standarde i propise u obrazovanju, potrebne su promjene na području obrazovanja nastavnika, ali i kontinuirane podrške u vidu savjetovanja, pomaganja u izradi kurikuluma te edukaciji. Da bi razvoj integriranog obrazovanja bio što uspješnije implementiran u praksi, potrebna je bolja koordinacija između lokalne i državne razine, tj. osigurati dodatne edukacije od državnih agencija, ali i na razini škole. Bez značajnijih promjena u sustavu i s povećanjem zahtjeva koji se nameću učiteljima bez pružanja dodatne podrške, najveće posljedice bi mogli snositi najosjetljiviji- učenici s teškoćama.

LITERATURA

Agencija za odgoj i obrazovanje (2021). *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikulumuma za djecu/učenike s teškoćama*. Posjećeno 20.07. 2022. na mrežnoj stranici: <https://www.azoo.hr/najave-i-izvjesca-arhiva/smjernice-za-planiranje-i-izradu-individualiziranih-kurikuluma-za-djecu-ucenike-s-teskocama/>

Američka psihijatrijska udruga (2014). *Neurorazvojni poremećaji*. U *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056

Bajramović, R., Delić, F., Mujanović, S., Djedović, S. (2005). *Inkluzivno obrazovanje, nacrt smjernica za razvoj osnovne škole u okviru Projekta EU-reform aopćeg obrazovanja u BiH*, International Consulting Europske unije, izvor: <http://www.euvet.org/eueduc/educkokumenti/SMJERNICE/hrvatska-smjer.pdf>

Befring, E. (2001). A Special Education Approach to an Inclusive School. U: B.H. Johnsen i M.D. Skjorten (ur.). *Education- Special needs Education: An Introduction* (str. 49-64). Oslo: Unipub forlag.

Bender, W.N. (2004). *Learning Disabilities*. Boston: Pearson Ed.

Bouillet, D. (2008). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U M. Cindrić, V. Domović, M. Matijević (Ur.), *Pedagogija i društvo znanja* (str. 37-45). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. *CEPS Journal*, 3(2): 93-117.

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4): 1585–1590.
- Cidrim, L., Madeiro, F. (2017). Information and Communication Technology (ICT) applied to dyslexia: literature review. *Revista CEFAC*, 19(1), 99–108.
- Charles, C. M., Malian, I. M. (1980). *The special student: Practical help for the classroom teacher*. St. Louis. MO: Mosby.
- Chinn, Steve. 2012. Beliefs, Anxiety, and Avoiding Failure in Mathematics. *Child Development Research*, 12, 1-8.
- Cooper, P., Hughes, L. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Čop, M., Topolovec, V. (2009). Upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) u obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Informatologia* 42(4), 304–313.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, 63/2008, 90/2010.
- Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajim govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31–50.
- Elmy (2021). *Strategies for Teaching Autistic Students*. Posjećeno 11.08. 2022. na mrežnoj stranici <https://www.elymy.com/studio/autism-and-education/teaching-strategies/>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Posjećeno 09.08.2022. na mrežnoj stranici: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-InclusiveTeachers.pdf>
- European Dyslexia Association (2014). *What is dyslexia*. Posjećeno 09.08.2022. na mrežnoj stranici: <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
- Galić-Jušić, J. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: Rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivacijama*. Lekenik. Ostvarenje.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51.

<https://doi.org/10.1037/amp0000452>

ICT- AAC. Posjećeno 13.08. 2022. na mrežnoj stranici: <http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/>

Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Školska knjiga.

International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. Posjećeno 09.08.2022. na mrežnoj stranici: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Ivančić, Đ., Stančić, Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: Kiš-Glavaš, L., Fulgosi- Masnjak, R., (ur.): *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje*, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama "IDEM", 132-179.

Izzi. Posjećeno 13.08. 2022. na mrežnoj stranici: <https://www.profil-klett.hr/izzi>

Kehonjić, S. (2016). *Mišljenja učitelja o učenicima s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem (ADHD)*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.

Kokić, I. B., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. European Training Foundation. Izvješće za Hrvatsku. EU: European Training Foundation. Posjećeno 09.08. 2022. na mrežnoj stranici:

https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NO TE85VD9Y.pdf

Kudek Mirošević, J. i 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.

Kuvač Kraljević, J. (ur.), (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Lenček, M (2012). Studenti s disleksijom. U: L. Kiš-Glavaš (ur.). Opće smjernice (str. 233-267). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007): Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 107-119.

Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski Vjesnik : Časopis Za Pedagogijsku Teoriju i Praksu*, 67(2), 265–284.

Martan, V., Skočić Mihić, S., Matošević, A. (2017). *Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia*. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97.

Martan, V., Skočić Mihić, Puljar, A. (2017). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 139-150.

Meijer, C. J. W. (2010). *Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices*. *Zeitschrift für Inclusion*. Posjećeno 20.07. 2022. na mrežnoj stranici: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136> .

Melillio, R (2016). *Isključena djeca: revolucionarni program koji pomaže mozak djece s autizmom, ADHD-om i drugim neurološkim smetnjama dovesti u ravnotežu*. Split: Harfa.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021): *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Posjećeno 20.07.2022. na mrežnoj stranici: <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicimateskocama/4450?fbclid=IwAR0pvWNMsHBH4anW0QzdELfjKvqdZLASEDqy8IucG-TmJCP5BpPhFDqOVIU>

Mishra, M. P., Sharma, Vinay K., Tripathi, R.C. (2010). *ICT as a Tool for Teaching and Learning in Respect of Learner with Disability*. Posjećeno 10.06.2022. na mrežnoj stranici: <http://oasis.col.org/handle/11599/2165>

Obradović, S., Bjekić, B., Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 203, 291 – 296.

Omoguru. Posjećeno 13.08.2022. na mrežnoj stranici: <https://www.omoguru.com/hr/>.

OECD (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Posjećeno 10.08.2022. na mrežnoj stranici: https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/sen_students_-_statistics_and_indicators_-_oecd.pdf

Posokhova, I. P. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Lekenik. Ostvarenje.

Skočić Mihić, S., Beaudoin, K., Krsnik, M. (2016). Mišljenje odgojitelja o individualiziranom odgojno – obrazovnim programima. U V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (Ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – izazovi i perspektive* (str. 77 – 86). Osijek: Grafika, d.o.o.

Sosu, E. M., Mtika, P., Gray, L. C. (2014). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4): 389– 405.

Svjetska zdravstvena organizacija (2012). Poremećaj psihološkog razvoja. U *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: MKB-10*. Zagreb: Medicinska naklada.

Posjećeno 05.09.2022.na mrežnoj stranici:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44081/9789241547666_hrv.pdf

Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York, NY: Guilford Press.

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, 24/15.

Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva. *Narodne novine*, NN 67/14.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education Posjećeno 20.07.2022. na mrežnoj stranici: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-3adbe4fe-ce02-453e-8592-103c716a36cd>

Reid, G. (2013) *Disleksija- potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Skočić Mihić, S., Beaudoin, K., Giugno Modrušan, A. (2016). *Gifted Students and Students with Disabilities: Teachers' Competence for Differential Teaching*. Rijeka. Conference Excellence & Innovation in Basic Higher Education & Psychology, Rijeka – Croatia, May 18 – 21

Southall A. (2007). *The Other Side of ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder Exposed and Explained*. New York. Radcliffe Publishing

Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 18(1): 123–140.

doi:10.6018/reifop.18.1.214361

Velki, T., Romstein, E. (2015). *Učimo zajedno- priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Službeni list- Međunarodni ugovori 15/90; *Narodne novine*, 12/93 i 20/97.

Ujedinjeni narodi (1949). *Universal Declaration of Human Rights*. Posjećeno 05.08. 2022. na mrežnoj stranici: <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>

Westwood P. (2014). *Learning and learning difficulties: a handbook for teachers*. Posjećeno 30.07. 2022. na mrežnoj stranici <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203823767>

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013.

POPIS TABLICA

Tablica 1: Raspodjela ispitanika prema predmetnoj i razrednoj nastavi, radnom stažu i dodatnim edukacijama	18
Tablica 2: Prikaz raspodjele ispitanika prema županijama.....	19
Tablica 3: Razlike u samoprocjeni znanja učitelja o teškoćama s obzirom na dodatne edukacije	24
Tablica 4: Samoprocjena znanja stečena tijekom školovanja o navedenim poremećajima.....	25
Tablica 5: <i>Samoprocjena učestalosti korištenja postupaka pri poučavanju učenika s IOOP-om</i>	26
Tablica 6: Provjera normalnosti distribucije na zavisnim varijablama.....	27
Tablica 7: Razlika između ispitanika u učestalosti korištenja određenih postupaka u poučavanju s obzirom da li predaju u razrednoj ili predmetnoj nastavi	28
Tablica 8: Razlika između ispitanika u učestalosti korištenja određenih postupaka u poučavanju s obzirom na dodatne edukacije	29
Tablica 9: <i>Samoprocjena znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika</i>	31
Tablica 10: <i>Razlike u samoprocjeni znanja za procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om između učitelja razredne i predmetne nastave</i>	31
Tablica 11: <i>Razlike u samoprocjeni znanja za procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika s IOOP-om s obzirom na dodatne edukacije</i>	32
Tablica 12: <i>Razlike između ispitanika na varijabli procjene odgojno- obrazovnih potreba učenika s IOOP-om s obzirom na profil stručnih suradnika u školi</i>	32
Tablica 13: <i>Poznavanje aplikacija na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i korištenje istih u nastavi</i>	35
Tablica 14: <i>Razlika u poznavanju edukacijskih aplikacija na hrvatskom jeziku i korištenja istih u nastavi s obzirom na logopeda kao stručnog suradnika u školi</i>	36
Tablica 15: <i>Razlika u poznavanju edukacijskih aplikacija na hrvatskom jeziku i korištenja istih u nastavi s obzirom na radni staž</i>	36
Tablica 16: <i>Samoprocjena učestalosti primjene asistivne tehnologije u nastavi</i>	37
Tablica 17: Procjena ispitanika o pokretanju postupaka za redoviti program uz individualizirane postupke	39
Tablica 18: Provjera normalnosti distribucije na zavisnoj varijabli “Često se postupak za dobivanje rješenja o IOOP-u prekasno pokreće”	40
Tablica 19: <i>Razlike u stavovima ispitanika o pokretanju postupka za individualizirani program s obzirom na radno iskustvo</i>	40

Tablica 20: <i>Prikaz frekvencije i postotka odgovora na česticama nepokretanje postupka zbog neslaganja roditelja i predrasuda o učenicima s redovitim programom uz individualizirane postupke</i>	41
---	----

POPIS SLIKA

Slika 1: Deskriptivni prikaz ukupnog udjela stručnih suradnika u školama ispitanika	22
Slika 2: Prikaz frekvencije i postotka profila stručnih suradnika u školama ispitanika	23
Slika 3: <i>Grafički prikaz samoprocjene znanja stečenih tijekom školovanja o navedenim poremećajima</i>	25
Slika 4: <i>Deskriptivni prikaz najčešćih izvora informacija ispitanika</i>	30
Slika 5: Znam kako prilagoditi postupke poučavanja sukladno učenicovim sposobnostima	33
Slika 6: Samoprocjena učestalosti korištenja različitih fontova u pripremi nastavnih materijala učenicima s disleksijom	34
Slika 7: <i>Poznavanje aplikacija na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i korištenje istih u nastavi</i>	35
Slika 8: <i>Deskriptivni prikaz stavova ispitanih učitelja o rješenju o IOOP-u</i>	38
Slika 9: <i>Grafički prikaz stavova učitelja o ocjenjivanju učenika s IOOP-om</i>	39
Slika 10: <i>Grafički prikaz slaganja ispitanika s tvrdnjom da nedostatak stručnih suradnika narušava kvalitetu nastave</i>	42
Slika 11: Grafički prikaz procjene suradnje sa stručnim suradnicima	43
Slika 12: <i>Grafički prikaz procjene suradnje s roditeljima</i>	44

PRILOG

Opća pitanja

1. Učitelj/ica sam:
 - a) razredne nastave
 - b) predmetne nastave

2. Koliko dugo radite u školi?
 - a) 0-5 god.
 - b) 5-15 god.
 - c) 15- 25
 - d) više od 25 god.

3. Kako se zove županija u kojoj se nalazi škola u kojoj radite?

<input type="radio"/> Zagrebačka	<input type="radio"/> Brodsko-posavska
<input type="radio"/> Krapinsko-zagorska	<input type="radio"/> Zadarska
<input type="radio"/> Sisačko-moslavačka	<input type="radio"/> Osječko-baranjska
<input type="radio"/> Karlovačka	<input type="radio"/> Šibensko-kninska
<input type="radio"/> Varaždinska	<input type="radio"/> Vukovarsko-srijemska
<input type="radio"/> Koprivničko-križevačka	<input type="radio"/> Splitsko-dalmatinska
<input type="radio"/> Bjelovarsko-bilogorska	<input type="radio"/> Istarska
<input type="radio"/> Primorsko-goranska	<input type="radio"/> Dubrovačko-neretvanska
<input type="radio"/> Ličko-senjska	<input type="radio"/> Međimurska
<input type="radio"/> Virovitičko-podravski	<input type="radio"/> Grad Zagreb
<input type="radio"/> Požeško-slavonska	

4. Navedite približan broj učenika koji pohađa Vašu školu?

5. Izaberite stručne suradnike u Vašoj školi.
 - a) u školi ne postoji stručni suradnik
 - b) pedagog

- c) psiholog
- d) socijalni pedagog
- e) logoped
- f) edukacijski rehabilitator
- g) knjižničar

6. Koliko otprilike učenika s rješenjima o redovitom programu uz individualizirane postupke je uključeno u Vašu školu?

7. Ima li u Vašem razredu više od dva učenika s rješenjem o redovitom programu uz individualizirane postupke?

nikada 1	rijetko 2	često 3	vrlo često 4	uvijek 5

Znanje učitelja i primjena postupaka u individualizaciji programa

8. Na ljestvici od 1 do 5 (1 označava loše, a 5 odlično) označite poznavanje navedenih područja.

	loše 1	zadovoljavajuće 2	dobro 3	vrlo dobro 4	odlično 5
disleksija					
disgrafija					
diskalkulija					
ADHD					
socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj					
poremećaj iz					

spektra autizma					
-----------------	--	--	--	--	--

9. Ocijenite svoja znanja o navedenim područjima koja ste stekli tijekom školovanja.

loše 1	zadovoljavajuće 2	dobro 3	vrlo dobro 4	izvrsno 5

10. Jeste li prošli dodatne edukacije vezano uz učenike s teškoćama?

- a) nisam pohađao
- b) ponekad pohađam edukacije
- c) redovito pohađam edukacije

11. Izaberite tri najčešća izvora informacija o radu s učenicima s teškoćama.

- a) razgovor s kolegama
- b) konzultacije sa stručnim suradnicima
- c) stručne stranice na internetu
- d) stručne grupe na društvenim mrežama
- e) službene agencije (MZO, AZOO)

11. Trebalo bi češće organizirati edukacije o radu s učenicima s teškoćama.

U potpunosti se ne slažem 1	Ne slažem se 2	Niti se slažem, niti se ne slažem 3	Slažem se 4	U potpunosti se slažem 5
--------------------------------	-------------------	--	----------------	-----------------------------

12. Nesiguran sam u razlikovanju redovitog programa uz individualizirane postupke i prilagođenog programa uz individualizirane postupke.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

13. Nemam dovoljnu količinu znanja za procjenjivanje odgojno-obrazovnih potreba učenika s prethodno navedenim poremećajima.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

14. Znam kako prilagoditi postupke poučavanja sukladno učenicovim sposobnostima.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

15. Većini učenika koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke pristupam na isti način.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

16. Tijekom nastavnog sata nemam dovoljno vremena posvetiti se učeniku s prethodno navedenim poremećajima.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

17. Prevelik broj učenika s rješenjima o redovitom programu uz individualizirane postupke u razredu narušava kvalitetu rada.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

18. U nastavnim materijalima koje pripremam za učenike koristim različite fontove koje olakšavaju čitanje učenicima s disleksijom.

nikada	rijetko	često	vrlo često	uvijek
1	2	3	4	5

19. Ako je odgovor potvrđan, navedite primjer fonta:

20. Upoznat sam s aplikacijama na hrvatskom jeziku koje pomažu u usvajanju čitanja, pisanja i računanja i koristim ih u nastavi.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

21. Ako je odgovor potvrđan, navedite primjer aplikacija:

22. U radu s učenicima koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke sugeriram korištenje tableta i specijaliziranih uređaja kako bi učenik lakše pratio nastavu.

nikada	rijetko	često	vrlo često	uvijek
1	2	3	4	5

23. Roditeljima preporučujem korištenje asistivne tehnologije za pomoć u učenju i izradi domaće zadaće kod kuće.

nikada 1	rijetko 2	često 3	vrlo često 4	uvijek 5
-------------	--------------	------------	-----------------	-------------

24. Ocjenama od 1 do 5 označite koliko često koristite navedene postupke prilikom poučavanja učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke.

	nikada 1	rijetko 2	često 3	vrlo često 4	uvijek 5
Unaprijed pripremljen plan ploče za učenika.					
Grafička prilagodba teksta i ispitnog materijala (dvostruki razmak, veći font, podebljavanje ključnih riječi).					
Sadržajna prilagodba teksta (razlomiti složene rečenice u jednostavne, preoblikovanje poretka riječi u rečenici).					
Vizualno potkrijepljene informacije.					
Grafički istaknuti ključni pojmovi.					
U predavanju naglasiti					

ključne pojmove.					
Razlomiti upute na manje dijelove.					
Razlomiti ispitnu cjelinu na manje dijelove.					
Multimodalno prezentirano gradivo(videi, konkretni).					
Ne prozivati učenika da čita na glas pred razredom.					
Osigurati učeniku duže vrijeme odgovaranja (pismenog ili usmenog).					
Davati kratke i jasne upute.					
Provjeravati da li je učenik razumio zadatak.					
Dopustiti učeniku korištenje kalkulatora.					

Administrativni poslovi

25. Nije rijetkost da učenici umjesto rješenja redovitog programa uz individualizirane postupke trebaju imati prilagođeni program.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

26. Planiranje redovitog programa uz individualizirane postupke bi trebalo dodatno vrednovati.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

27. Rješenje o individualiziranom postupku bi trebalo sadržavati jasne upute za provedbu didaktičko-metodičke prilagodbe.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

28. Nesiguran sam oko ocjenjivanja učenika koji se školuju prema redovitom programu uz individualizirane postupke.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

29. Slažem se s odlukom da se učeniku s redovitim programom uz individualizirane postupke ne može zaključiti negativna ocjena.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

30. Učenici koji se školuju prema redovitom programu uz individualizirane postupke skloniji su korištenju mogućnosti za dobivanje negativne ocjene.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

31. Često se postupak za dobivanje rješenja o redovitom programu uz individualizirane postupke prekasno pokreće.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

32. Ponekad se postupak ne pokrene zbog neslaganja roditelja.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

33. Još uvijek postoji predrasude i stigma o učeniku zbog redovitog programa uz individualizirane postupke.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

Školsko okruženje

34. Nedostatak stručnih suradnika u školi negativno utječe na kvalitetu poučavanja učenika s teškoćama.

U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1	2	3	4	5

35. Procjenite suradnju sa stručnim suradnikom koji vam pruža podršku kod učenika s teškoćama(socijalni pedagog, pedagog, edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog).

loše	zadovoljavajuće	dobro	vrlo dobro	izvrsno
1	2	3	4	5

36. Navedite s kojim stručnim suradnikom najčešće surađujete.

37. Surađujete li sa stručnjacima izvan škole na temu učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke?

nikada	rijetko	često	vrlo često	uvijek
1	2	3	4	5

38. Načelno ocijenite suradnju s roditeljima učenika s redovitim programom uz individualizirane postupke.

loše	zadovoljavajuće	dobro	vrlo dobro	izvrsno
1	2	3	4	5

39. Jeste li se sukobljavali s roditeljima učenika s teškoćama jer se nije slagao s Vašim mišljenjem?

nikada 1	rijetko 2	često 3	vrlo često 4	uvijek 5
-------------	--------------	------------	-----------------	-------------

40. Vaš komentar: