

Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Kokorović, Antonela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:504371>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Ime i prezime studentice
Antonela Kokorović

Zagreb, srpanj, 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Ime i prezime studentice
Antonela Kokorović

Ime i prezime mentorice
izv. prof. dr. sc. Daniela Cvitković

Zagreb, srpanj, 2023.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja* 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: Antonela Kokorović

Mjesto i datum: Zagreb, srpanj, 2023.

Zahvala

Hvala mojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Danieli Cvitković na vodstvu, strpljenju i savjetima tijekom pisanja diplomskog rada.

Zahvaljujem se cijeloj obitelji, posebno mami i tati te baki i djedu, bez kojih ne bih bila tu gdje se nalazim danas. Hvala vam na beskonačnoj ljubavi i podršci, bez vas ovo ne bi bilo moguće.

Zahvaljujem se svojim prijateljima i kolegicama iz studentskih dana, bez vas iskustvo studiranja ne bi bilo ovako prekrasno i puno uspomena. Ana, Antonija, Sara, Monika, Karla, Mihaela, Nika, Martina i Marija, hvala vam što ste mi studiranje učinile jednim od najljepših perioda života.

Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Antonela Kokorović

Izv. prof. dr. sc. Daniela Cvitković

Edukacijska rehabilitacija (Inkluzivna edukacija i rehabilitacija)

SAŽETAK

Cilj istraživanja bio je ispitati informiranost i izazove na koje nailaze učitelji razredne i predmetne nastave u radu s učenicima s teškoćama učenja (uključujući izazove u poučavanju, suradnji sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi, postupke individualizacije koje koriste te izazove za vrijeme pandemije Covid-19). Osim toga, cilj je bio ispitati postoje li razlike između učitelja razredne i predmetne nastave kada su u pitanju izazovi u radu, postoji li povezanost između zadovoljstva poslom učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja te povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja. U istraživanju sudjelovalo je ukupno 82 ispitanika; učitelji razredne nastave i predmetne nastave. Istraživanje je provedeno online putem.

Rezultati pokazuju da učitelji razredne i predmetne nastave nailaze na izazove prilikom poučavanja učenika s teškoćama učenja i da su izazovi ponajviše vezani uz motivaciju učenika za rad, potrebu za dodatnim angažmanom učitelja kako bi se pripremili materijali za navedene učenike te uz procjenu stvarnog znanja i kapaciteta učenika s navedenim teškoćama. Prema rezultatima istraživanja, učiteljima najveći izazov u suradnji sa stručnim suradnicima predstavljaju različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenicima s teškoćama učenja. U suradnji s roditeljima učiteljima najveći izazov predstavljaju neangažiranost roditelja u pomoći učeniku te prevelika očekivanja roditelja od djeteta. U suradnji s pomoćnicima u nastavi učiteljima najveći izazov prema rezultatima predstavlja nedostatak pomoćnika u nastavi. Kada su u pitanju postupci individualizacije koje učitelji koriste i potreba za podrškom, rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji razredne i predmetne nastave od postupaka individualizacije najviše koriste produživanje vremena rada, davanje jasnih uputa jednu po jednu, smanjivanje broja zadataka u pismenim provjerama, ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa te toleriranje grešaka u pisanju i prepisivanju. Prilikom izrade IEP-a najviše surađuju s edukacijskim rehabilitatorima. Rezultati pokazuju kako učitelji koriste razne strategije za rješavanje izazova, ponajviše razgovor s kolegama, roditeljima i učenicima usmjeren na rješavanje problema i metode relaksacije. Za vrijeme online nastave učiteljima je bio izazov dodatni angažman za izradu materijala i prilagodbe. Nadalje, rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave kada su u pitanju izazovi na koje nailaze prilikom rada. Osim toga, nije pronađena statistički značajna povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu te između radnog staža učitelja i izazova u radu. Navedeni rezultati podloga su za buduća istraživanja, kako bi se prevladali navedeni izazovi i kako bi učenici s teškoćama učenja bili što uspješniji u školi.

Ključne riječi: teškoće učenja, djeca, učitelji, izazovi u radu

Challenges faced by teachers in working with children with learning disabilities

Antonela Kokorović

Izv. prof. dr. sc. Daniela Cvitković

Edukacijska rehabilitacija (Inkluzivna edukacija i rehabilitacija)

ABSTRACT

The aim of the research was to examine the awareness and challenges faced by teachers of primary and secondary education in working with students with learning disabilities (including challenges in teaching, collaboration with specialists, parents, and teaching assistants, the use of individualization techniques, and challenges during the Covid-19 pandemic). Additionally, the goal was to investigate whether there are differences between primary and secondary school teachers regarding the challenges they encounter, the connection between job satisfaction of primary and secondary school teachers and the challenges in working with students with learning disabilities, and the correlation between the teaching experience of primary and secondary school teachers and the challenges in working with students with learning disabilities. The study involved a total of 82 participants, including teachers of primary and secondary education. The research was conducted online.

The results indicate that teachers of primary and secondary education face challenges when teaching students with learning disabilities, particularly related to student motivation, the need for additional teacher engagement in preparing materials for these students, and the assessment of actual knowledge and capacities of students with learning disabilities. According to the research results, the biggest challenge for teachers in collaboration with specialists is dealing with different opinions among experts regarding the methods of working with students with learning disabilities. In collaboration with parents, teachers face the challenge of parents' lack of involvement in assisting their children and unrealistic expectations from parents. Regarding collaboration with teaching assistants, the biggest challenge for teachers, according to the results, is the lack of available teaching assistants. In terms of individualization techniques used by teachers and the need for support, the research results show that teachers of primary and secondary education mostly employ techniques such as extending the working time, providing clear instructions one by one, reducing the number of tasks in written assessments, assessing content rather than handwriting, and tolerating mistakes in writing and copying. When developing Individualized Education Programs (IEPs), teachers collaborate the most with educational rehabilitators. The results demonstrate that teachers employ various strategies to address challenges, primarily engaging in discussions with colleagues, parents, and students focused on problem-solving, as well as utilizing relaxation methods. During online teaching, teachers faced the challenge of additional engagement in creating materials and adaptations.

Furthermore, the results show that there is no statistically significant difference between primary and secondary school teachers regarding the challenges they encounter in their work. Additionally, no statistically significant correlation was found between job satisfaction and work challenges or between the teaching experience of teachers and work challenges. These findings provide a foundation for future research to overcome the mentioned challenges and ensure the academic success of students with learning disabilities.

Key words: learning disabilities, children, teachers, work challenges

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Djeca s teškoćama učenja.....	1
1.1.1. Podjela teškoća učenja.....	3
1.1.2. Izazovi s kojima se susreću učenici s teškoćama učenja u školi	4
1.2. Inkluzivno obrazovanje	5
1.3. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama u razvoju.....	9
1.3.1. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja	11
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	14
2.1. Cilj i problemi istraživanja.....	14
3. METODE ISTRAŽIVANJA.....	15
3.1. Opis instrumenta istraživanja	15
3.2. Uzorak	16
3.3. Način provođenja istraživanja	19
3.4. Metoda obrade podataka	20
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	21
4.1. Iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja razredne i predmetne nastave za rad s učenicima s teškoćama učenja.....	21
4.2. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja	23
4.3. Izazovi u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi	30
4.4. Postupci individualizacije koje učitelji koriste u radu i potreba za podrškom	33
4.5. Strategije koje učitelji razredne i predmetne nastave koriste za rješavanje izazova	35
4.6. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja za vrijeme online nastave (pandemija Covid-19)	37
4.7. Razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja	40
4.8. Povezanost između zadovoljstva poslom učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja te povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja	41
5. RASPRAVA.....	43
6. ZAKLJUČAK	47
7. LITERATURA	49
8. POPIS TABLICA.....	56

1. UVOD

1.1. Djeca s teškoćama učenja

Kanadsko udruženje za teškoće učenja (Learning Disabilities Association for Canada [Ldac-acta]) definiralo je termin teškoće učenja (specifične teškoće učenja), koji se odnosi na niz poremećaja koji mogu utjecati na stjecanje, organizaciju, zadržavanje, razumijevanje ili korištenje verbalnih ili neverbalnih informacija. Ovi poremećaji utječu na učenje kod pojedinaca koji inače pokazuju barem prosječne sposobnosti bitne za razmišljanje i/ili rasuđivanje. Kao takve, teškoće učenja razlikuju se od intelektualnih teškoća (Ldac-acta, 2015).

Prema 5. izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne bolesti [DSM-5] Američke psihijatrijske udruge (2014), specifični poremećaj učenja neurorazvojni je poremećaj koji je biološkog podrijetla. To znači da uključuje međudjelovanje genetskih, epigenetskih i okolinskih faktora (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Teškoće učenja nastaju zbog genetskih i/ili neurobioloških čimbenika ili ozljede koje mijenjaju funkcioniranje mozga na način koji utječe na jedan ili više procesa povezanih s učenjem. Doživotne su (Ldac-acta, 2015).

Teškoće učenja nazivaju se i specifičnim teškoćama učenja jer se ne mogu pripisati općem zaostatku u razvoju (odnosno intelektualnim teškoćama), osnovnim vanjskim čimbenicima (poput ekonomski nepovoljnih prilika), neurološkim, motoričkim ili drugim poremećajima te zbog toga što specifične teškoće učenja mogu obuhvaćati samo jedno područje akademskih vještina (poput čitanja riječi) (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Specifične teškoće učenja (u daljnjem tekstu teškoće učenja) nisu prvenstveno posljedica problema sa sluhom i/ili vidom, socio-ekonomskih čimbenika, kulturoloških ili jezičnih razlika i nedostatka motivacije, iako ti čimbenici mogu dodatno zakomplicirati izazove s kojima se suočavaju pojedinci s teškoćama u učenju (Ldac-acta, 2015). Također, nisu posljedica manjka prilika za učenje ili nekvalitetnog načina poučavanja. One ometaju normalan obrazac učenja akademskih vještina (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Teškoće učenja nastaju kao posljedica oštećenja u jednom ili više procesa povezanih s razmišljanjem, pamćenjem, učenjem ili opažanjem. To uključuje, ali nije ograničeno na obradu jezika; fonološku obradu; vizuo-spacijalnu obradu; brzinu obrade; pamćenje i pažnju; izvršne funkcije. One mogu varirati po ozbiljnosti i mogu ometati stjecanje i korištenje jednog ili više od:

-usmenog jezika (primjerice govor, slušanje, razumijevanje);

-čitanja (primjerice prepoznavanje riječi, dekodiranje, razumijevanje, fonetsko znanje);

-pismenog jezika (primjerice pravopis i pismeno izražavanje);

-te matematike (primjerice rješavanje problema, računanje). Također, mogu uključivati poteškoće s društvenom percepcijom, društvenom interakcijom, organizacijskim vještinama i shvaćanjem perspektive (Ldac-acta, 2015).

Učenici s teškoćama učenja mogu imati poteškoća u radnom pamćenju (Mettler i sur., 2022). Često ne upamte što trebaju zapisati, imaju poteškoća prilikom pamćenja brojeva, uputa, praćenja redova u tekstu i slično. Osim toga, mogu imati i teškoće s prisjećanjem imena ljudi/mjesta, pamćenjem brojeva prilikom rješavanja matematičkih zadataka i praćenjem niza matematičkih operacija (Hudson, 2018). Učestalo rade greške prilikom rješavanja zadataka i imaju poteškoća prilikom uočavanja istih (Reid, Lienemann, Hagaman, 2013). Zbog teškoća u radnom pamćenju i sporije obrade informacija, učenicima je potrebno više puta ponoviti upute i dati im više vremena kako bi uspješno riješili zadatke (Alloway, 2009).

Osim teškoća u radnom pamćenju, učenici zbog poteškoća u izvršnim funkcijama mogu imati teškoće i u samoregulaciji učenja. Samoregulacija učenja predstavlja upravljanje vlastitim procesom učenja (Sorić, 2014). Prilikom upravljanja procesom učenja, učenici imaju teškoće u samostalnom planiranju učenja (Reid i sur., 2013). Također, može im predstavljati izazov i postavljanje ciljeva u učenju te ostvarivanje istih (Hudson, 2018). Osim toga, učenici s teškoćama učenja nemaju stvarnu sliku vlastitog znanja, koje najčešće bude podcijenjeno ili precijenjeno. Drugim riječima, nemaju razvijene metakognitivne vještine (Reid i sur., 2013).

Za dijagnosticiranje teškoća učenja potrebna je sveobuhvatna procjena. Teškoće učenja mogu se dijagnosticirati tek nakon početka osnovnoškolskog obrazovanja (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Prevalencija teškoća učenja varira od 5 do 15% među djecom školske dobi različitih jezika i kultura, dok je prevalencija kod odraslih 4% (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Način izražavanja teškoća u učenju može varirati ovisno o interakciji između zahtjeva okoline i snaga i potreba pojedinaca. Također, teškoće učenja mogu koegzistirati s različitim stanjima uključujući poremećaje pažnje, ponašanja i emocionalne poremećaje, senzorna oštećenja ili druga medicinska stanja (Ldac-acta, 2015).

1.1.1. Podjela teškoća učenja

Američka psihijatrijska udruga (2014) u 5. izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne bolesti navodi kako teškoće učenja predstavljaju specifični poremećaj učenja s oštećenjem čitanja, specifični poremećaj učenja s oštećenjem pismenog izražavanja te specifični poremećaj učenja s oštećenjem u Matematici. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), odnosno prema Orijentacijskoj listi teškoća, specifične teškoće učenja predstavljaju smetnje u području čitanja, pisanja, računanja. Osim toga, specifičnim teškoćama učenja pripadaju i mješovite teškoće u učenju, specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija i ostale teškoće u učenju (NN 24/2015). Teškoće učenja prema težini mogu biti:

-blage: teškoće u učenju koje učenik ima i koje su vidljive u jednom ili dva akademska područja, a mogu se kompenzirati ako su učeniku osigurane adekvatne prilagodbe ili službe za podršku;

-umjerene: učenik ima znatne teškoće u vještinama učenja u jednom ili više akademskih područja i potrebno mu je intenzivno i specijalizirano podučavanje tijekom obrazovanja, uz moguću potrebu za prilagodbama u školi ili kod kuće;

-teške: učenik ima velike teškoće u vještinama učenja koje utječu na više akademskih područja i potrebno mu je kontinuirano individualizirano podučavanje te postoji mogućnost da unatoč prilagodbama u školskom okruženju ili kod kuće učenik ne dovršava sve aktivnosti učinkovito (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Termin disleksija prema Međunarodnoj udruzi za disleksiju odnosi se na specifične teškoće učenja koje karakteriziraju poteškoće u točnom i/ili tečnom prepoznavanju riječi, loše vještine dekodiranja i teškoće pisanja (Kuna, 2021). Disleksiju karakteriziraju teškoće u razlikovanju i pamćenju slova ili grupe slova te problemi vezani uz ritam čitanja i strukturu rečenica (Sonia, 2012). Ova vrsta teškoća učenja očituje se u nemogućnosti pravilnog dekodiranja pisanih simbola jezika, odnosno u narušenoj preciznosti, brzini čitanja te razumijevanju pročitane (Hudson, 2018).

Termin disgrafija odnosi se na teškoće pisanja, koje su najčešće kombinirane s teškoćama čitanja. Izolirane teškoće pisanja rijetka su pojava, dok se kod disleksije teškoće čitanja odražavaju u teškoćama pisanja (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012). Disgrafija utječe na rukopis i pretvaranje misli u pisanu riječ (Hudson, 2018). Prema Hudson (2018), postoje tri vrste disgrafije, a to su:

- Spacijalna disgrafija – predstavlja teškoće u pisanju unutar linija i u držanju razmaka između slova i riječi.
- Motorička disgrafija – odnosi se na slabiju finu motoriku, odnosno teškoće u kontroli fine motorike ruke i mišića zglobova, što čini pisanje teškim i dovodi do neurednog i nečitljivog rukopisa.
- Procesuirana disgrafija – odnosi se na teškoće u oblikovanju slova i pisanje slova pogrešnim redoslijedom.

Termin diskalkulija predstavlja poremećaj matematičkih sposobnosti koji se odražava poteškoćama u svladavanju gradiva aritmetike i rješavanju matematičkih zadataka (Butterworth, Varma i Laurillard, 2011). Učenici koji imaju diskalkuliju mogu imati poteškoća u svim matematičkim područjima ili samo u nekima (Hudson, 2018). Diskalkulija može se javiti i u komorbiditetu s drugim teškoćama, poput teškoća čitanja i ADHD-a (Butterworth i sur., 2011). Treba razlikovati termin diskalkulije od termina akalkulije, pri čemu je akalkulija potpuna nesposobnost usvajanja gradiva iz matematike, odnosno odsutnost matematičkog mišljenja u potpunosti. To je većinom sekundarna teškoća koja nastaje zbog bolesti središnjeg živčanog sustava ili zbog ozljede mozga (Posokhova, 2009).

1.1.2. Izazovi s kojima se susreću učenici s teškoćama učenja u školi

Teškoće učenja nisu lako prepoznatljive poput nekih drugih teškoća u razvoju, što posljedično može dovesti do manjka tolerancije prema djeci s teškoćama učenja od strane obitelji, učitelja, vršnjaka i drugih (Igrić, Wagner Jakab i Cvitković, 2012). Učenici s teškoćama učenja kompetentni su za učenje, ali imaju poteškoće u izvršavanju zadataka i svladavanju gradiva određenih predmeta (Hudson, 2018). Nastavni plan i program, materijali koji se koriste za učenje i pomagala nisu prilagođeni, odnosno ne odgovaraju mogućnostima i potrebama učenika s teškoćama učenja. Također, načini provjeravanja znanja nisu prilagođeni učenicima s teškoćama učenja, što znači da oni u startu nemaju jednake mogućnosti za stjecanje znanja i pokazivanje istog, u odnosu na učenike tipičnog razvoja (Pavlič-Cottiero, 2009). Osim toga, često se događa da njihove teškoće u učenju ne budu identificirane, da njihova inteligencija, potencijal i potrebe ne budu prepoznati i da nemaju adekvatnu podršku, što posljedično kod tih učenika uzrokuje frustriranost i nisko samopoštovanje i može ih dovesti do neispunjavanja potencijala (Hudson, 2018).

Unatoč tome što se teškoće učenja primjećuju u nižim razredima osnovne škole, kako nastavno gradivo postaje teže i zahtjevnije te teškoće još više dolaze do izražaja u višim razredima (Pavlić-Cottiero, 2009). Učenicima s teškoćama učenja ponekad je opseg i količina samog gradiva zastrašujuća, ne mogu se snaći u svemu tome što trebaju savladati i to često dovodi do toga da učenje poistovjećuju s neuspjehom i razočaranjem u vlastite sposobnosti (Galić-Jušić, 2004).

Također, učenici s teškoćama učenja često imaju teškoća u održavanju socijalnih kontakata te mogu biti socijalno izolirani i neprihvaćeni od svojih vršnjaka (Cavioni, Grazzani i Ornaghi, 2017). Osim toga, istraživanja ukazuju i na to da učenici s teškoćama učenja pokazuju više razine depresivnosti i školske anksioznosti te niže razine samopouzdanja nego učenici tipičnog razvoja (Alesi, Rappo i Pepi, 2014).

Podizanje svjesnosti roditelja, učitelja i cijele obrazovne zajednice o teškoćama učenja daje mogućnost učenicima s teškoćama učenja da budu adekvatno tretirani i da dobiju podršku koja odgovara njihovim obrazovnim potrebama (Sonia, 2012). Kako bi pojedinci s teškoćama učenja bili uspješni, potrebna je rana identifikacija, pravovremena procjena i intervencije koje obuhvaćaju dom, školu i zajednicu. Intervencije moraju biti prilagođene svakom pojedincu s teškoćama učenja (ovisno o njegovim potrebama) (Ldac-acta, 2015). Da bi učenici s teškoćama učenja razvili pozitivan odnos prema učenju i savladavanju gradiva nužno je pružiti im adekvatnu podršku (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

1.2. Inkluzivno obrazovanje

Početak devedesetih godina prošlog stoljeća inkluzivno obrazovanje počinje se sve više promicati u mnogim europskim zemljama (Winzer i Mazurek, 2010). Inkluzivno obrazovanje transformiralo se od ideje usmjerene samo na djecu s posebnim potrebama do ideje usmjerene na inkluzivne škole i inkluzivna okruženja prikladna za učenike sa svim fizičkim, kognitivnim i socijalnim pozadinama (Qvortrup i Qvortrup, 2017). U odnosu prema djeci s teškoćama u razvoju došlo je do pomaka, od segregacije djece s teškoćama u razvoju, preko integracije istih, pa sve do inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Pomak u paradigmatu na kojima se temelje odnosi prema djeci s teškoćama u razvoju doveli su do drugačije organizacije odgojno-obrazovnog sustava za tu populaciju učenika (Batur i Glavaš, 2021).

Inkluzivno obrazovanje definirano je u mnogim stručnim i popularnim kontekstima kao puko smještanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne programe uz učenike koji nemaju teškoće u razvoju (Artiles, Kozleski, Dorn i Christiansen, 2006). Međutim, to je dalekosežan pojam koji se tiče svih učenika. Inkluzija u širem smislu predstavlja proces kojim se osigurava da svaki pojedinac bez obzira na životne okolnosti, iskustva i mogućnosti može ostvariti svoje potencijale (Cerić, 2008). Predstavlja i pokret protiv predrasuda, diskriminacije i segregacije djece i osoba s teškoćama u razvoju (Cerić, 2008). Odnosi se na uključivanje djece i odraslih osoba koji su podložni socijalnoj isključenosti, obespravljeni i ranjivi zbog odgojno-obrazovnih, socijalnih, kulturnih, etničkih i drugih razlika (Karamatić Brčić, 2013). U užem smislu, odnosno u kontekstu odgoja i obrazovanja, obrazovna inkluzija predstavlja strategiju smanjivanja i u konačnici uklanjanja svih barijera u obrazovanju za sve učenike. Podrazumijeva koncept unutar kojeg su učenici s teškoćama u razvoju i učenici bez teškoća u razvoju u istom okruženju zbog učenja i druženja, odnosno zbog odgoja i obrazovanja (Sindik, 2013).

Edukacijska integracija u Republici Hrvatskoj započela je prije više od 30 godina (Fulgosi Masnjak, Pintarić Mlinar i Sekušak-Galešev, 2014). Noviji pristup u odgoju i obrazovanju nakon integracije je inkluzivni pristup koji je u Republici Hrvatskoj uveden 90-ih godina prošlog stoljeća (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013). Polazna osnova inkluzivnog odgoja i obrazovanja je da preduvjeti u okruženju za svakog učenika moraju biti u skladu s njegovim individualnim karakteristikama, odnosno jakim stranama, interesima i potrebama u učenju (MZO, 2021). Učenici s teškoćama u razvoju imaju pravo na obrazovanje, odnosno na zajedničko školovanje s učenicima bez teškoća u razvoju (Ivančić, 2012).

Proces inkluzivnog obrazovanja u današnje vrijeme usvojen je u nizu zakonskih i podzakonskih akata (Rudelić i sur., 2013). Neki od najvažnijih dokumenata koji u Republici Hrvatskoj definiraju odgoj i osnovnoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, pa tako i učenika s teškoćama učenja su: Ustav Republike Hrvatske, Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, Zakon o suzbijanju diskriminacije, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, Nacionalni plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2027. godine i drugi (MZO, 2021).

Tko su sve učenici s teškoćama? Prema članku 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ((NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22)), u skupinu učenika s teškoćama pripadaju učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, ekonomskim, socijalnim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. U tekstu Zakona (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22) navedeno je tko sve spada u skupinu djece s posebnim potrebama, a u člancima Zakona navedeno je koje sve oblike dodatne pomoći i olakšica imaju djeca s posebnim potrebama, kako bi im se omogućilo ostvarivanje njihovih potencijala (Sekušak-Galešev, 2008).

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) određuju se vrste teškoća učenika na osnovu kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja.

Prema 1. stavku 33. članka Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi se u redovitoj školi uz potpunu ili djelomičnu integraciju ovisno o stupnju i vrsti teškoće učenika po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima. Također, u članku 33. navedeno je da se primjereni programi provode uz sudjelovanje učitelja odgovarajuće stručne spreme za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te produženi stručni postupak ili edukacijsko-rehabilitacijski postupak, dok se s njihovim roditeljima provodi savjetodavni rad (NN 63/2008).

Učenici s teškoćama učenja imaju pravo na individualizirani pristup u nastavi. Stoga, trebao bi im biti određen redovan program uz individualizaciju postupaka (Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pestić, 2013). U slučaju da karakteristike njihovih teškoća to iziskuju, mogu pohađati i redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizaciju postupaka. Sukladno članku 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), redoviti program uz individualizaciju postupaka određuje se učenicima s teškoćama u razvoju koji s obzirom na vrstu teškoće mogu ostvariti odgojno-obrazovne ishode predmetnih kurikuluma bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete (NN 24/2015).

Prema članku 6. Pravilnika (NN 24/2015), redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima kojima je s obzirom na karakteristike teškoća koje imaju i zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebna sadržajna prilagodba i individualizirani pristup u radu. To je redoviti program koji se sadržajno i metodički prilagođava učeniku (NN 24/2015).

Što kažu istraživanja? Inkluzivno obrazovanje učenicima s teškoćama u razvoju omogućuje češću interakciju s vršnjacima, odnosno međusobnu interakciju i uspostavljanje prijateljstava. Međutim, rezultati međunarodnih istraživanja pokazuju da uključivanje učenika s teškoćama u razvoju ne rezultira automatski pozitivnom socijalnom interakcijom i iskustvom, te da vršnjaci ne prihvaćaju uvijek učenike s teškoćama u razvoju (Schmidt, Prah i Čagran, 2014).

Zbog odsustva adekvatne potpore djeci s teškoćama u razvoju, njihovim obiteljima, odgojiteljima, učiteljima te vršnjacima, dolazi do prepreka u uspješnoj provedbi inkluzije i inkluzivnoga obrazovanja (Fulgosi-Masnjak i sur., 2014). Iako je inkluzivno obrazovanje u Republici Hrvatskoj pokriveno zakonskim aktima i podaktima, postoje teškoće u primjeni istih u praksi. Korijen teškoća u primjeni nalazi se u nedovoljnim novčanim sredstvima za obrazovanje, neadekvatnim prostornim i materijalnim uvjetima u školama, nedostatno kvalificiranim stručnim osobljem te u prisustvu još uvijek negativnih stavova prema inkluziji (Ivančić i Stančić, 2013).

Kako bi škole osigurale sigurnu i poticajnu okolinu za učenje učenika s teškoćama u razvoju, učitelji trebaju biti sposobni prepoznati potrebe svakog učenika i individualne razlike među njima s ciljem poticanja i podržavanja njihove socijalne integracije i osobnog razvoja (Schmidt, Prah i Čagran, 2014). Inkluzivno obrazovanje treba biti usredotočeno na transformaciju školskih kultura za povećanje pristupa (ili prisutnosti) za sve učenike (ne samo marginalizirane i ranjive skupine), poboljšanje prihvaćanja svih od strane školskog osoblja i učenika, maksimiziranje sudjelovanja učenika u različitim domenama aktivnosti i u konačnici povećanje postignuća svih učenika (Artiles i sur., 2006).

2012. godine u Hrvatskoj provedeno je istraživanje (Ivančić, 2012) s ciljem utvrđivanja koji su pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole i čime doprinose poboljšanju te kvalitete. U istraživanju je sudjelovalo 10 osnovnih škola u Zagrebu, odnosno 707 učenika, 708 njihovih roditelja te 189 školskih zaposlenika (učitelji, stručni suradnici i ravnatelji). Rezultati istraživanja pokazali su da je nivo kvalitete inkluzivnih osnovnih škola zadovoljavajući.

Također, dokazano je da potrebno kontinuirano poboljšanje svih područja kvalitete inkluzivnih osnovnih škola (Ivančić, 2012).

Godine 2015. provedeno je istraživanje (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) u kojemu su sudjelovali 171 učitelj i 132 odgojitelja. Cilj istraživanja bio je istražiti stavove učitelja i odgojitelja prema inkluzivnoj praksi, odnosno postoje li razlike s obzirom na godine radnog iskustva i stručnu spremu u viđenju inkluzivne prakse. Rezultati istraživanja pokazali su da sposobnost učitelja i odgojitelja u ostvarivanju didaktičko-metodičkih aspekata rada ovisi o većem radnom iskustvu, ali i da im je bez obzira na duljinu radnog iskustva potrebno još edukacija. Osim toga, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u poimanju ostvarivanja inkluzivne prakse s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja i učitelja (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

Godine 2016. u Hrvatskoj provedeno je istraživanje (Wagner Jakab, Lisak Šegota i Cvitković, 2016), čiji je cilj bio utvrditi kako čimbenici radne okoline, stručne potpore i prilika za stručno usavršavanje utječu na prosudbu učitelja o procesu inkluzije na razini razreda i škole. U istraživanju je sudjelovalo 120 učitelja koji rade u osnovnim školama. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji koji rade u pozitivnoj okolini, imaju stručnu potporu i prilike za stručno usavršavanje, povoljnije prosuđuju kvalitetu procesa inkluzije na razini razreda i škole (Wagner Jakab i sur., 2016).

Što se događa ako učenici s teškoćama učenja ne dobiju primjerenu podršku? Ako ne dobiju adekvatnu podršku tijekom osnovnoškolskog obrazovanja u riziku su za razvoj tzv. sekundarnih teškoća poput anksioznosti, depresije i usamljenosti te smanjenog samopouzdanja i motivacije za učenje (MZO, 2021). Osim toga, podložni su i tjeskobi (Vrkić Dimić i sur., 2013). Mnogi učenici s teškoćama učenja izloženi su čestim negativnim povratnim informacijama od strane učitelja i roditelja što se nepovoljno reflektira na samopouzdanje, doprinosi niskom školskom postignuću i utječe na cjelokupni razvoj navedenih učenika (Hudson, 2018).

1.3. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama u razvoju

U procesu odgojno-obrazovne inkluzije ključna uloga pridaje se učiteljima i nastavnicima. (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Dobro obučeni, svjesni i učinkoviti učitelji izrazito su važni za uspješnost inkluzije. Odgovaranje na različite potrebe učenika, povećavanje

možnosti za sudjelovanje u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i uključivanje istih, može predstavljati znatan izazov učiteljima (Kormos i Nijakowska, 2017).

Kako bi učitelji razredne i predmetne nastave ispunili opsežan zadatak koji uključuje zadovoljavanje dinamike potreba učenika s teškoćama u razvoju kroz upotrebu prikladnih metoda i strategija poučavanja, potrebna im je efikasna suradnja sa svim osobama uključenima u proces, odnosno s roditeljima, stručnim suradnicima i pomoćnicima u nastavi (Karamatić Brčić, 2013). Osim toga, kako bi uključivanje učenika s teškoćama u razvoju bilo učinkovito u odgojno-obrazovnom procesu, učiteljima je potrebna organizacijska, materijalna i stručna potpora (Ivančić, 2012). Elementarni izazov učiteljima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju predstavlja korištenje učinkovitih strategija poučavanja koje su u skladu s individualnim potrebama svakog učenika s teškoćama u razvoju (Yuen, Westwood i Wong, 2004).

Prema istraživanju provedenom na području Varaždinske županije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016), učitelji navode da često nemaju dovoljno potpore i da prilikom rada s djecom s teškoćama u razvoju nailaze na brojne izazove. Oni inkluzivno obrazovanje doživljavaju kao izazov jer je rad s djecom s teškoćama u razvoju zahtjevan i nepredvidiv proces. Smatraju da nisu dovoljno pripremljeni za rad s tom populacijom i da nisu dovoljno educirani. Nadalje, za učitelje to predstavlja dodatni angažman u pripremi za nastavu. Osim toga, izazov im predstavlja i prevelik broj učenika u razredu, gdje naglašavaju nemogućnost posvećivanja dovoljno pažnje svim učenicima (sa ili bez teškoća u razvoju). Također, učitelji smatraju da bi manji broj učenika u razredu doveo do kvalitetnijeg rada (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Rezultati istraživanja upućuju i na to da još jedan od izazova predstavlja i nastavni plan i program, koji nije fleksibilan i ne dopušta postupke individualizacije u radu, što samim time dovodi do uskraćivanja znanja učenicima s teškoćama u razvoju. Osim toga, učitelji navode kao izazov u radu i same karakteristike pojedinih teškoća učenika, nedovoljan broj pomoćnika u nastavi, nekvalitetnu suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju, nedovoljan broj stručnih suradnika u školi, te neprihvaćenost učenika s teškoćama od strane vršnjaka (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). U konačnici, rezultati istraživanja pokazali su da učitelji imaju pozitivan stav prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne razrede, ali da taj proces za njih predstavlja veliko opterećenje i da im je potrebno više podrške (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Godine 2013. (Bouillet, 2013) provedeno je istraživanje u Zagrebu u kojemu je sudjelovalo 69 učitelja razredne nastave, a čiji je cilj bio istražiti aspekte suradnje u inkluzivnoj obrazovnoj praksi. Neki rezultati pokazali su da učitelji ističu kako im nedostaje profesionalna podrška u

radu s učenicima s teškoćama u razvoju, kako bi htjeli dobiti konkretnu pomoć u radu s istima i kako im je općenito potrebno više informacija o samim karakteristikama teškoća učenika. Također, rezultati pokazuju da u školama nedostaje stručnih suradnika, pomoćnika u nastavi te da je suradnja između škola i lokalne zajednice manjkava. Sve navedeno može se promatrati kao izazov i prepreka u radu učitelja s učenicima s teškoćama u razvoju (Bouillet, 2013).

Strana istraživanja pokazuju da su izazovi koje učitelji navode u radu s učenicima s teškoćama u razvoju neprimjerena podrška stručnog tima, veliki broj učenika u razredu, neprihvaćenost djece s teškoćama od strane djece bez teškoća, nedovoljna educiranost o samim teškoćama učenika, nedostatak motivacije za rad s istima, reakcije roditelja djece bez teškoća na uključivanje djece sa teškoćama u razvoju u razred, te strahovanje da će djeca s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju i angažman (Downing, 2000 prema Milenović, 2009).

Novija strana istraživanja također pokazuju slične rezultate - učitelji ističu kako nemaju dovoljno iskustva i mogućnosti za educiranje u području rada s učenicima s teškoćama u razvoju (Lohrmann i Bambara, 2006; Ferguson, 2014; Popovska Nalevska i Popovski, 2019). Ukazuju kako im je potrebna podrška u kreiranju strategija poučavanja koje su individualizirane prema potrebama svakog učenika i u kreiranju modificiranog kurikulumu (Lohrmann i Bambara, 2006; Ferguson, 2014). Učitelji navode kako im predstavlja izazov i procjena znanja učenika s teškoćama u razvoju, nošenje s nepoželjnim ponašanjima istih (Lohrmann i Bambara, 2006), manjak adekvatno educiranog stručnog osoblja (Popovska Nalevska i Popovski, 2019), opterećenost zbog previše zahtjeva s kojima se susreću (Ferguson, 2014), manjak motivacije te needuciranost roditelja djece sa teškoćama u razvoju i djece bez teškoća u razvoju (Popovska Nalevska i Popovski, 2019). Osim toga, ističu značaj kvalitetne suradnje s drugim stručnjacima uključenima u proces (Lohrmann i Bambara, 2006; Downing i Peckham-Hardin, 2007; Ferguson, 2014) i važnost prisutnosti educiranih pomoćnika u nastavi u razredu (Downing i Peckham-Hardin, 2007).

1.3.1. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Učitelji razredne i predmetne nastave mogu se ponekad osjećati obeshrabreno u radu s djecom s teškoćama učenja upravo zbog nedostatnog poznavanja karakteristika učenikovih teškoća i potreba koje iste iziskuju (Malogorski Jurjević, 2014). Stoga, učitelji se tijekom svog primarnog

obrazovanja trebaju dodatno educirati i usavršavati kako bi stekli vještine koje su ključne za rad u redovnom razredu s učenicima koji imaju različite teškoće (Bouillet i Bukvić, 2015). Zadaća obrazovnog sustava je stvoriti optimalne uvjete i osposobiti učitelje tijekom obrazovanja kako bi oni mogli pružiti učinkovitu podršku učenicima sa specifičnim teškoćama učenja (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016).

Na sjeverozapadu Hrvatske, 2007. godine provedeno je istraživanje (Dulčić i Bakota, 2008) u kojemu su ispitivani stavovi učitelja povijesti osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha, učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije i učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji kao najveće prepreke u svome radu s učenicima s navedenim teškoćama navode izostanak i neadekvatnost edukacija za učitelje, neodgovarajuća nastavna sredstva i didaktičke materijale te opširnost nastavnog gradiva, plana i programa (Dulčić i Bakota, 2008; Malogorski Jurjević, 2014). Slični rezultati dobiveni su i 2017. godine, gdje su učitelji i nastavnici koji podučavaju učenike s teškoćama učenja istaknuli kako nailaze na izazove prilikom pružanja obrazovne podrške te ukazuju na potrebu za stjecanjem dodatnih kompetencija (Kudek Mirošević i Bukvić, 2017). Također, učitelji ukazuju na potrebu za podizanjem kvalitete suradnje svih čimbenika procesa poučavanja te poticanje radnih navika tih učenika (Malogorski Jurjević, 2014).

Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj 2008. godine (Igrić i sur., 2009) pokazali su da učitelji imaju povoljniji stav prema djeci bez teškoća u razvoju. S druge strane, čini se da je odnos učitelja prema djeci s teškoćama učenja osobito nepovoljan, da su usvojili negativan stav prema djeci s teškoćama učenja zbog dječjeg neprilagođenog ponašanja, što posljedično utječe na to kako se odnose prema djetetu. Kvaliteta uključenosti učenika s teškoćama učenja u redovne razrede ovisi o spremnosti učitelja da prihvate djecu s teškoćama učenja i da nađu primjerene metode odgoja i obrazovanja (Igrić i sur., 2009).

Strana istraživanja pokazuju kako su izazovi s kojima se susreću učitelji razredne i predmetne nastave rano identificiranje teškoća čitanja, korištenje podataka prikupljenih kroz procjenu i kasnije kreiranje individualiziranog edukacijskog programa (Sonia, 2012; Lindstrom, 2019). Osim toga, pokazuju da se učitelji susreću sa sljedećim izazovima prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja: nedostatak adekvatnih edukacija za učitelje, neadekvatna suradnja s roditeljima, nedostatak prikladnih materijala za rad, nedostatak individualiziranog edukacijskog plana i kurikuluma te nemogućnost posvećivanja dovoljno vremena svakome učeniku (Sonia, 2012; Stampoltzis, Tsitsou i Papachristopoulos, 2018).

Godine 2004. provedeno je istraživanje (Yuen i sur., 2004) u kojem je sudjelovalo 34 učitelja, a cilj istraživanja bio je utvrditi kako oni zadovoljavaju osobne i akademske potrebe učenika koji imaju specifične teškoće učenja, u svojim razredima. Rezultati su pokazali da učitelji rade relativno malo prilagodbi kako bi zadovoljili potrebe učenika sa specifičnim teškoćama učenja i da se uglavnom oslanjaju na druge učenike u razredu kako bi im pružili pomoć. Ponekad daju dodatno vrijeme učenicima da dovrše zadatak i pružaju individualnu pomoć kada je to moguće tijekom lekcije. Također, rezultati su pokazali da nastavnici rijetko prilagođavaju sadržaj nastavnog plana i programa, modificiraju nastavne resurse ili dizajniraju posebne aktivnosti učenja za te učenike, što ukazuje na potrebu za dodatnim educiranjem učitelja u području specifičnih teškoća učenja i strategija poučavanja tih učenika (Yuen i sur., 2004).

2017. godine provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovalo 752 nastavnika koji poučavaju neki jezik. Ispitalo se razlikuju li se samopouzdanje, samoeфикаsnost i stavovi nastavnika koji poučavaju neki jezik prema inkluzivnom obrazovanju učenika s disleksijom prije i nakon sudjelovanja u online edukaciji. Rezultati istraživanja pokazali su da su stavovi nastavnika nakon edukacije bili pozitivniji, samoeфикаsnost veća i zabrinutost oko načina poučavanja i izazova manja (Kormos i Nijakowska, 2017).

Rezultati istraživanja provedenog 2018. godine (Nijakowska, Tsagari i Spanoudis, 2018) pokazali su kako se stručno osposobljavanje nastavnika Engleskog jezika kao stranog jezika može poboljšati u smislu sadržaja, metoda i načina poučavanja, kako bi se bolje zadovoljile potrebe nastavnika i kako bi im se omogućilo da eфикаsnije odgovaraju na izazove s kojima se susreću prilikom poučavanja učenika s disleksijom. Poboljšanje spremnosti nastavnika Engleskog jezika za uključivanje učenika s disleksijom zahtijeva proširivanje znanja o disleksiji i drugim teškoćama učenja, o inkluziji, kao i povećavanje njihove samoučinkovitosti. Osim toga, promicanje pozitivnih uvjerenja i stavova o disleksiji i uključivanju u obuci nastavnika također je ključno (Nijakowska i sur., 2018).

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj i problemi istraživanja

U ovom istraživanju želi se staviti naglasak na perspektivu učitelja razredne i predmetne nastave, odnosno želi se dobiti uvid u iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja razredne i predmetne nastave za rad s učenicima s teškoćama učenja, izazove u radu s učenicima s teškoćama učenja te u suradnji sa svim osobama uključenima u proces. Također, želi se dobiti uvid u izazove s kojima su se susretali prilikom online nastave u vrijeme pandemije Covid-19. Uvažavanje perspektive učitelja može pomoći stručnjacima da osvijeste područja na kojima je potrebno unaprjeđenje.

Stoga, cilj ovog diplomskog rada je istražiti iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja razredne i predmetne nastave u radu s učenicima s teškoćama učenja, izazove na koje nailaze prilikom poučavanja učenika s teškoćama učenja i prilikom suradnje sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi. Također, kroz ovaj diplomski rad istražiti će se i izazovi na koje su nailazili prilikom online nastave u vrijeme pandemije Covid-19 .

Iz postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi istraživanja:

1. istražiti iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja razredne i predmetne nastave za rad s djecom s teškoćama učenja;
2. istražiti izazove na koje nailaze prilikom poučavanja učenika s teškoćama učenja;
3. istražiti izazove na koje nailaze prilikom suradnje sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi;
4. istražiti koje postupke individualizacije učitelji razredne i predmetne nastave koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja te podršku koju imaju pri izradi individualiziranog edukacijskog programa;
5. istražiti koje strategije učitelji razredne i predmetne nastave koriste za rješavanje izazova;
6. istražiti izazove na koje su nailazili prilikom online nastave u vrijeme pandemije Covid-19;
7. ispitati postoje li razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima s teškoćama učenja;
8. ispitati postoji li povezanost između zadovoljstva poslom učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja;

9. ispitati postoji li povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Opis instrumenta istraživanja

Kako bi se odgovorilo na probleme istraživanja, za potrebe diplomskog rada kreiran je online anketni upitnik. Anketni upitnik sastojao se od sljedećih dijelova:

- opći podaci,
- informiranost o teškoćama učenja,
- izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja,
- postupci individualizacije koje koriste učitelji u radu s učenicima s teškoćama učenja
- izazovi u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi,
- nastava u vrijeme pandemije Covid-19.

U prvom dijelu anketnog upitnika, odnosno u dijelu *opći podaci* prikupljali su se sociodemografski podaci o ispitanicima, odnosno dob, spol, radni staž, u koliko škola rade učitelji razredne/predmetne nastave, u kojem gradu/gradovima rade te koje je njihovo radno mjesto (učitelj razredne nastave ili učitelj predmetne nastave).

U drugom dijelu anketnog upitnika ispitivana je *informiranost o teškoćama učenja*, odnosno koliko su učitelji zadovoljni sa svojim poslom, s kojom populacijom učenika su se najviše susretali tijekom radnog staža (učenicima s teškoćama učenja, učenicima s ADHD-om ili s obje populacije učenika) i kako se učitelji informiraju o teškoćama učenja. Također, u ovom dijelu upitnika ponuđene su im i tri izjave vezane uz osposobljenost za rad s ovom populacijom, potrebu za dodatnim edukacijama i znanje o specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s djecom s teškoćama učenja. Svoj stupanj slaganja sudionici su izražavali putem Likertove skale (1-5).

U trećem dijelu anketnog upitnika *izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja*, ispitivani su izazovi s kojima se susreću učitelji razredne i predmetne nastave u radu s djecom s teškoćama učenja. Ova cjelina promatrana je kao skala jer ima dobru unutarnju pouzdanost

(0,91) i ispitanici su u ovoj cjelini trebali označiti na Likertovoj skali (1-5) koliki izazov im predstavlja navedeno. Neki od navedenih izazova su: frustriranost učenika, nemotiviranost učenika za rad, poteškoće kod slijeđenja uputa, izbjegavanje pisanja zadaća, dodatni angažman i vrijeme potrebno za pripremu materijala i rad s njima, ocjenjivanje učenika s teškoćama učenja (i što im predstavlja izazov), uključivanje učenika s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima (i što im predstavlja izazov) i drugi.

Četvrti dio anketnog upitnika odnosi se na *postupke individualizacije* koje učitelji koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja, tko im pomaže u izradi individualiziranog edukacijskog programa te u konačnici kako utječu navedeni izazovi na motivaciju za rad s tom populacijom i koje strategije koriste u rješavanju izazova s kojima se susreću prilikom rada.

Peti dio anketnog upitnika odnosi se na *izazove u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi*. U ovom dijelu anketnog upitnika ispitivalo se kroz ponuđene odgovore što učiteljima razredne i predmetne nastave predstavlja izazov prilikom suradnje sa stručnim suradnicima u školi, roditeljima i pomoćnicima u nastavi.

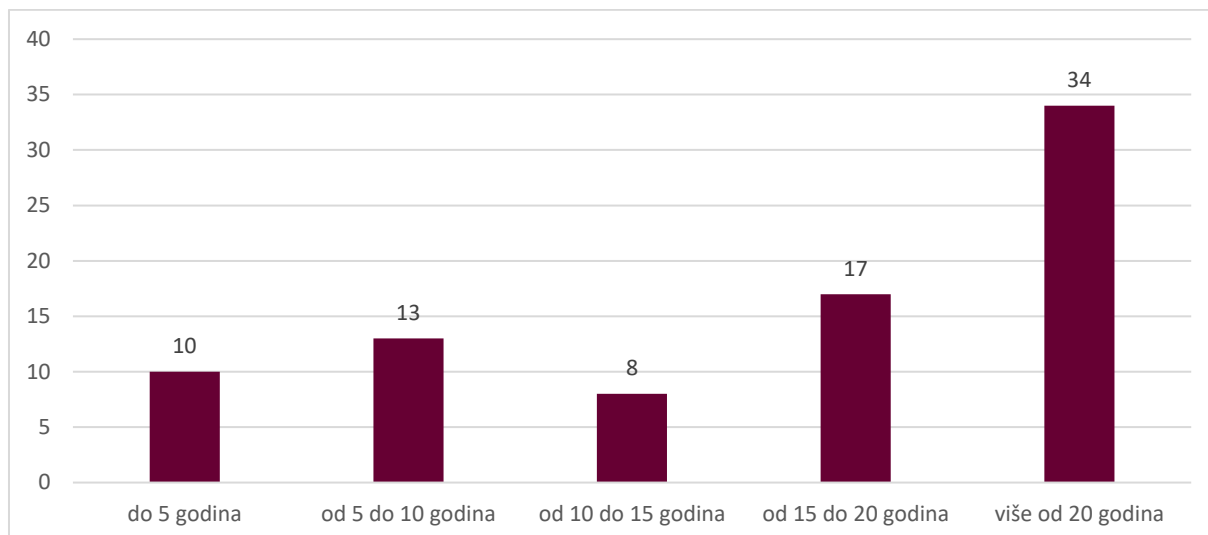
Šesti dio anketnog upitnika odnosi se na *nastavu u vrijeme pandemije Covid-19*, odnosno na izazove koje je taj period nosio. U ovom dijelu ispitivalo se koji je period učiteljima razredne i predmetne nastave bio izazovniji, period prvog lockdowna (u 2020. godini) ili iduća školska godina (2020./2021.), u kojoj mjeri su učitelji uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s teškoćama učenja za vrijeme online nastave, u kojoj mjeri im je bio potreban veći angažman i vrijeme za pripremu materijala za vrijeme online nastave za učenike s teškoćama učenja, te kako su pružali podršku tim učenicima tijekom online nastave. Na kraju anketnog upitnika postavljeno je pitanje otvorenog tipa gdje su učitelji razredne i predmetne nastave mogli navesti još neki izazov koji nije naveden u anketnom upitniku.

3.2. Uzorak

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave koji su zaposleni u osnovnim školama na području Republike Hrvatske i koji su tijekom radnog staža imali iskustva u radu s učenicima s teškoćama učenja. Uzorak se sastoji od 82 ispitanika, odnosno od 75 žena i 7 muškaraca. Prosječna dob ispitanika je 43,6 godine. Najmlađi sudionik istraživanja ima 25 godina, a najstariji 63 godine. U Tablici 1 prikazane su frekvencije radnog staža sudionika

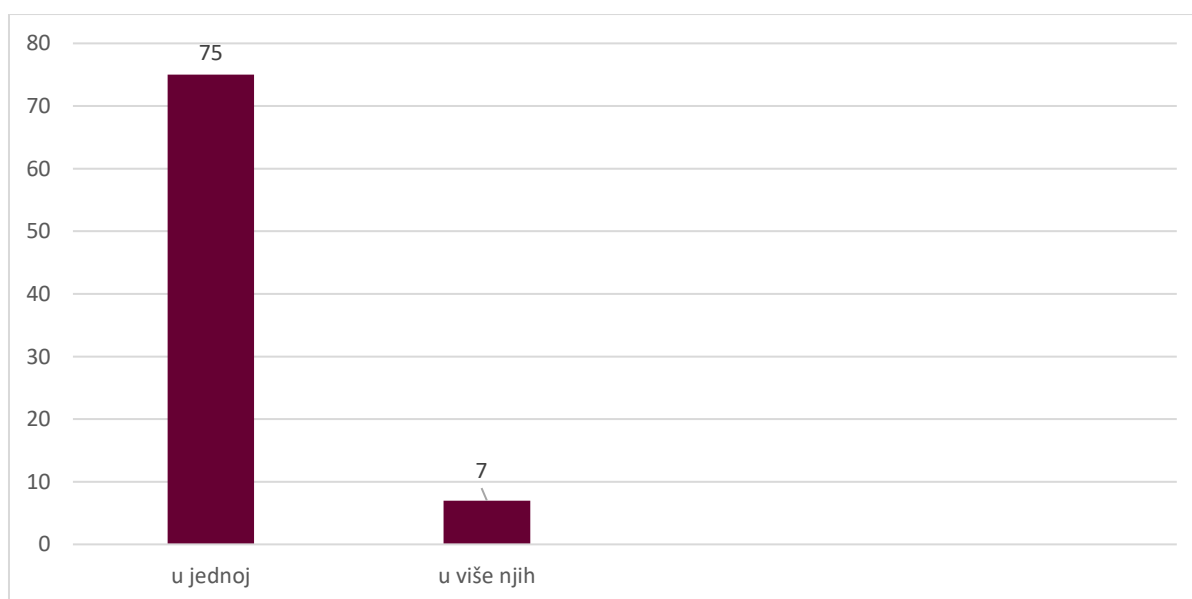
istraživanja. Najveći broj sudionika ima više od 20 godina radnog staža (N=34, 41,5%) te između 15 i 20 godina radnog staža (N=17, 20,7%).

Tablica 1 - Godine radnog iskustva sudionika (Frekvencije odgovora, N=82)



U Tablici 2 prikazane su frekvencije u koliko škola rade ispitanici, odnosno rade li u jednoj ili više škola. 75 ispitanika (91,5%) radi u samo jednoj školi, dok 7 ispitanika (8,5%) radi u više škola. Od 7 ispitanika koji rade u više škola, njih 6 (85,7%) radi u dvije škole i jedan ispitanik (14,3%) radi u tri škole.

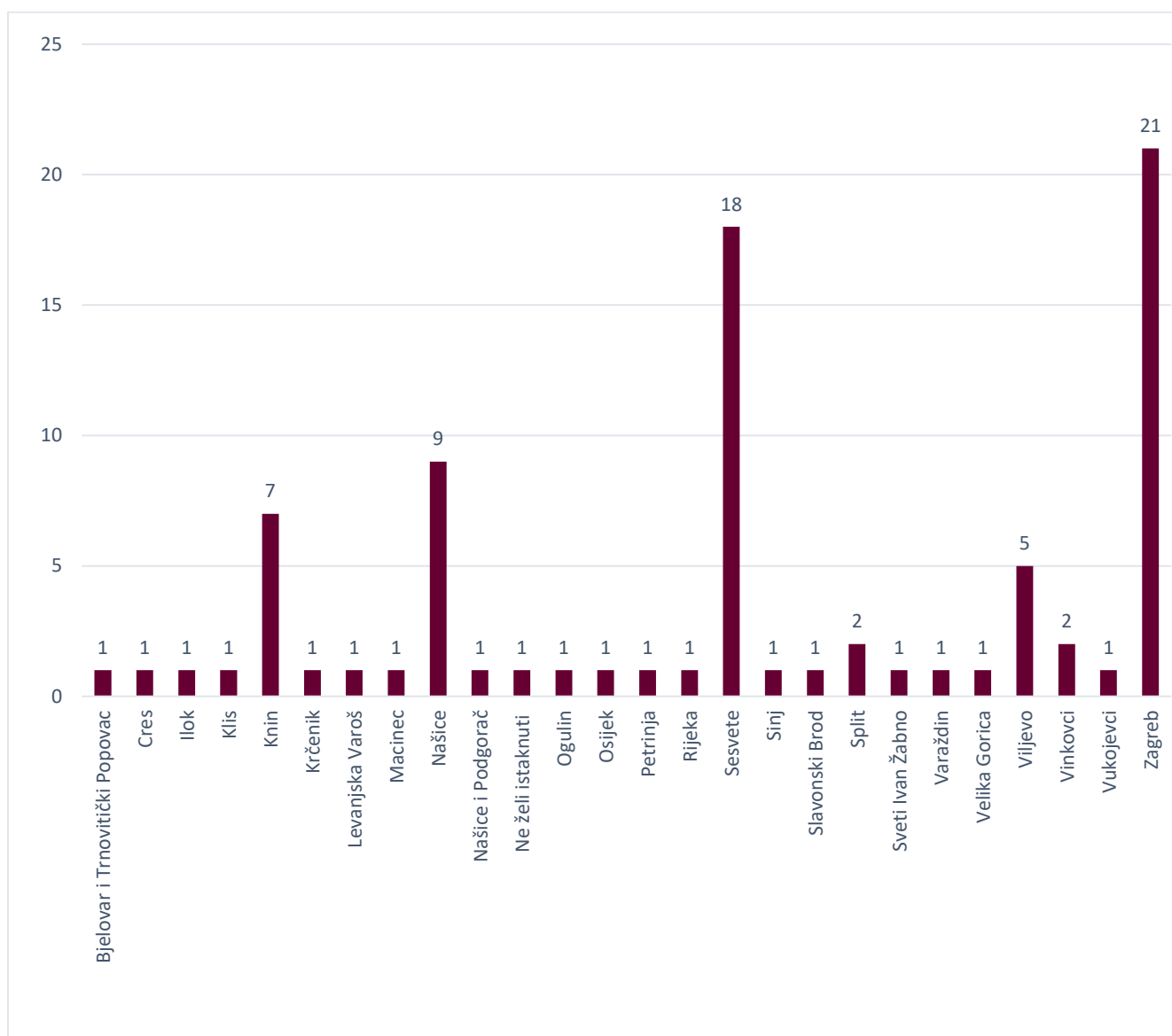
Tablica 2 - Škole u kojima sudionici rade (Frekvencije odgovora, N=82)



U Tablici 3 prikazane su frekvencije gradova u kojima sudionici istraživanja rade. Prema Tablici 3, sudionici istraživanja dolaze iz različitih krajeva Republike Hrvatske (sjeverna Hrvatska, središnja Hrvatska, Slavonija, Dalmacija i Kvarner), pri čemu najveći broj ispitanika radi na području središnje Hrvatske (N=44, 53,6%). Najviše sudionika istraživanja zaposleno je u gradu Zagrebu (21 ispitanik, odnosno 25,6% ispitanika) i u Sesvetama (18 ispitanika, odnosno 22% ispitanika).

Na sjeveru Hrvatske zaposlena su 2 ispitanika (2,4%). U Slavoniji zaposleno je 23 ispitanika (28%). U Dalmaciji zaposleno je 11 ispitanika (13,4%). Na Kvarneru zaposlena su 2 ispitanika (2,4%). Jedan ispitanik (1,2%) nije htio istaknuti u kojem gradu je zaposlen.

Tablica 3 - Gradovi u kojima sudionici rade (Frekvencije odgovora, N=82)



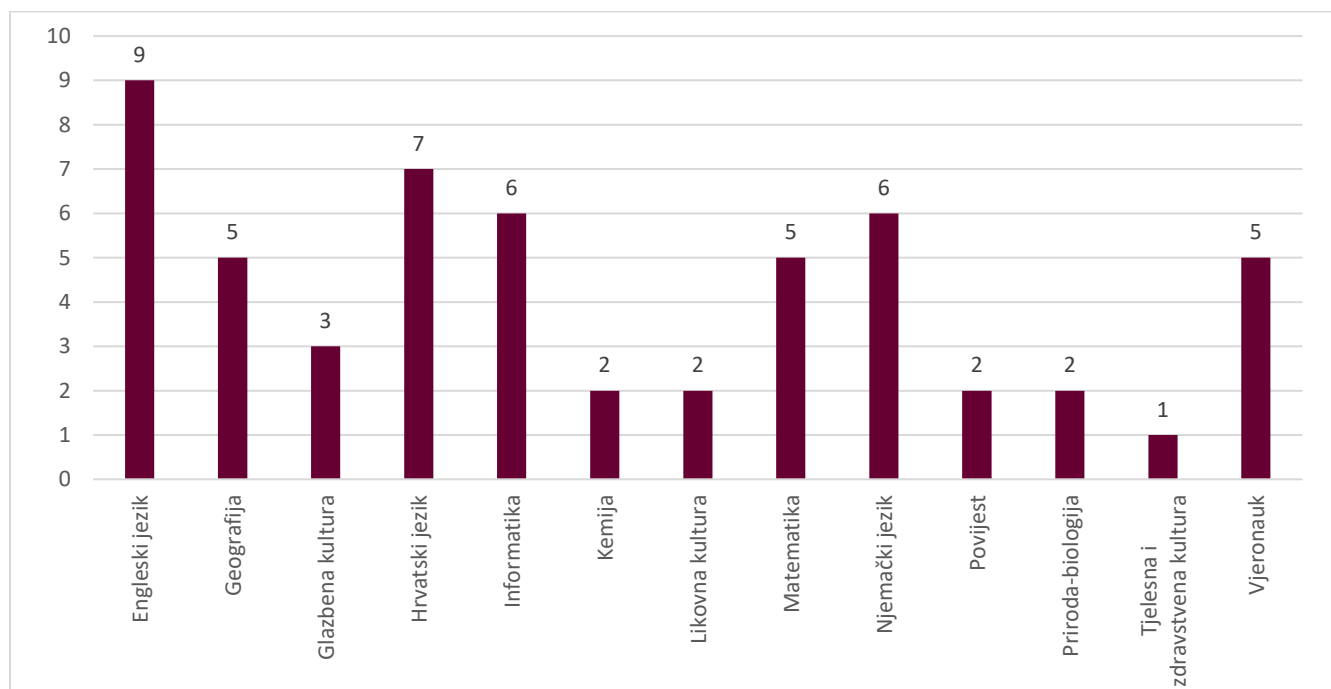
Od ukupnog broja sudionika istraživanja (N=82), 31 ispitanik učitelj je razredne nastave (odnosno 37,8%) i 51 ispitanik učitelj je predmetne nastave (odnosno 62,2%).

Od 31 učitelja razredne nastave, 29 učitelja radi kao učitelj razredne nastave, a 2 učitelja rade u produženom boravku.

U Tablici 4 prikazane su frekvencije učitelja predmetne nastave.

Od 51 učitelja predmetne nastave, najviše njih radi kao učitelj engleskog jezika (N=9, 17,6%) i kao učitelj hrvatskog jezika (N=7, 8,5%).

Tablica 4 - Učitelji predmetne nastave (Frekvencije odgovora, N=51)



3.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno putem Interneta u periodu od travnja do svibnja 2022. godine. Za potrebe istraživanja konstruiran je online anketni upitnik u *Google Forms-u*. Link anketnog upitnika prosljeđen je u grupe na društvenim mrežama (Facebook) koje okupljaju učitelje

razredne i predmetne nastave na području Republike Hrvatske. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom. Učitelji razredne/predmetne nastave koji su bili voljni sudjelovati u istraživanju pristupili su anketnom upitniku preko dostupnog linka i anketni upitnik su ispunili online. Prije samog ispunjavanja anketnog upitnika, sudionici su bili upoznati sa svrhom istraživanja, osnovnim pojmovima vezanima uz problem istraživanja te da je istraživanje dobrovoljno, anonimno i da sudionici mogu u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja anketnog upitnika.

3.4. Metoda obrade podataka

Dobiveni rezultati anketnog upitnika preuzeti su i obrađeni u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Rezultati istraživanja opisani su na razini deskripcije. Prije testiranja razlike i povezanosti između varijabli navedenih u problemu istraživanja, testirana je normalnost distribucije rezultata u anketnom upitniku. Rezultati K-S testa pokazali su da distribucija rezultata odstupa od normalne, stoga u nastavku korišteni su neparametrijski testovi.

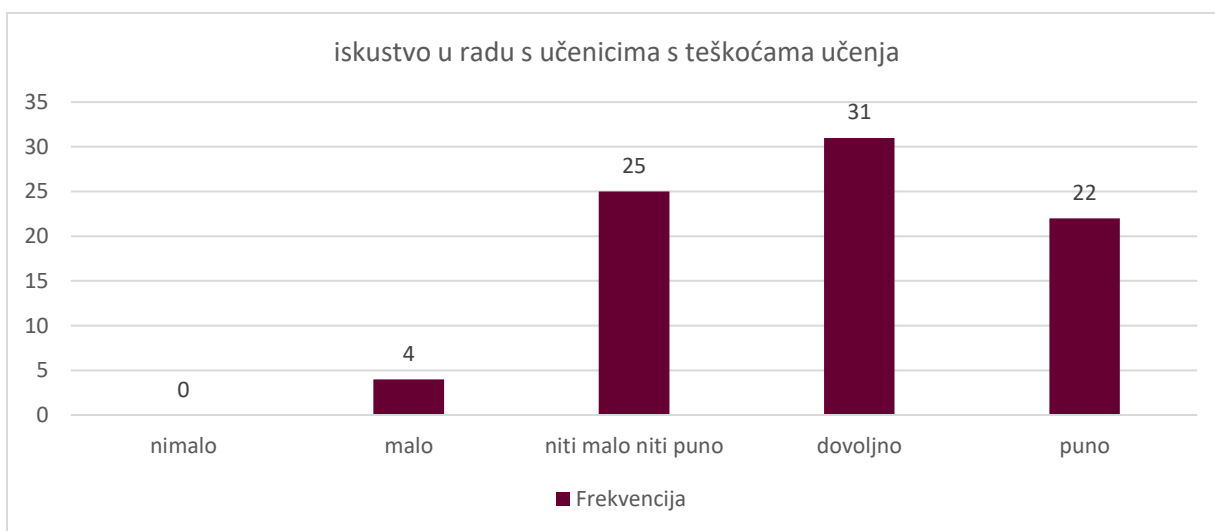
Za utvrđivanje povezanosti između navedenih varijabli u problemu istraživanja korišten je Kendall-Tau test, a za utvrđivanje razlika između navedenih varijabli u problemu istraživanja korišten je Mann-Whitney test. U idućem poglavlju prikazane su frekvencije odgovora na pitanja postavljena u anketnom upitniku.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

4.1. Iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja razredne i predmetne nastave za rad s učenicima s teškoćama učenja

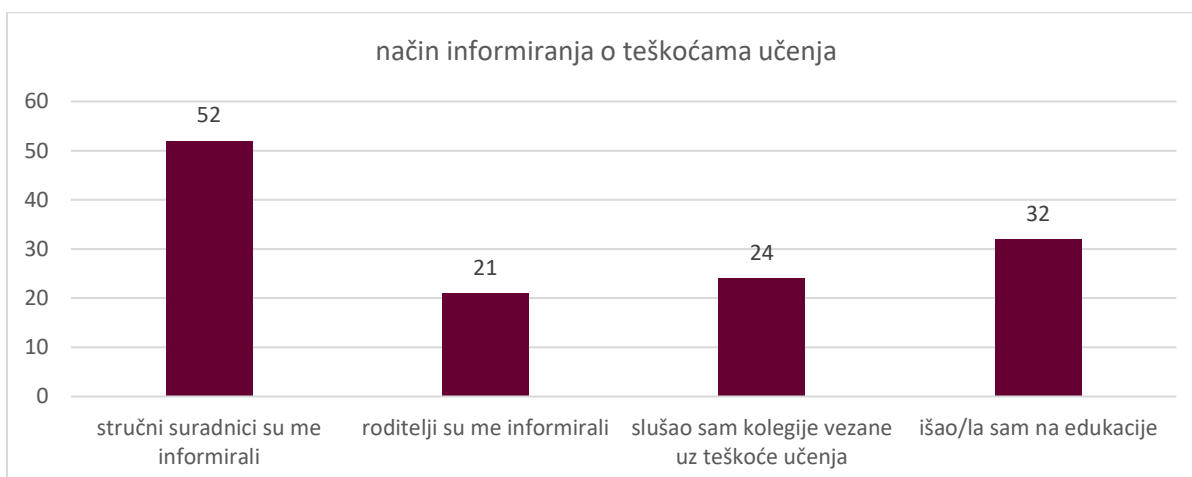
U nastavku prikazati će se rezultati koji se odnose na problem istraživanja vezan uz informiranost o teškoćama učenja i iskustvo u radu s učenicima s teškoćama učenja.

Tablica 5 - Iskustvo u radu s učenicima s teškoćama učenja (Frekvencije odgovora, N=82)



Na pitanju „Koliko u dosadašnjem radu imate iskustva s učenicima s teškoćama učenja?“, najviše učitelja (31 ispitanik, 37,8%) procijenilo je da imaju dovoljno iskustva u radu s učenicima s teškoćama učenja, dok su 22 sudionika (26,8%) procijenila kako imaju puno iskustva. Najmanje učitelja (4 ispitanika, 4,9%) procijenilo je kako imaju malo iskustva u radu s učenicima s teškoćama učenja.

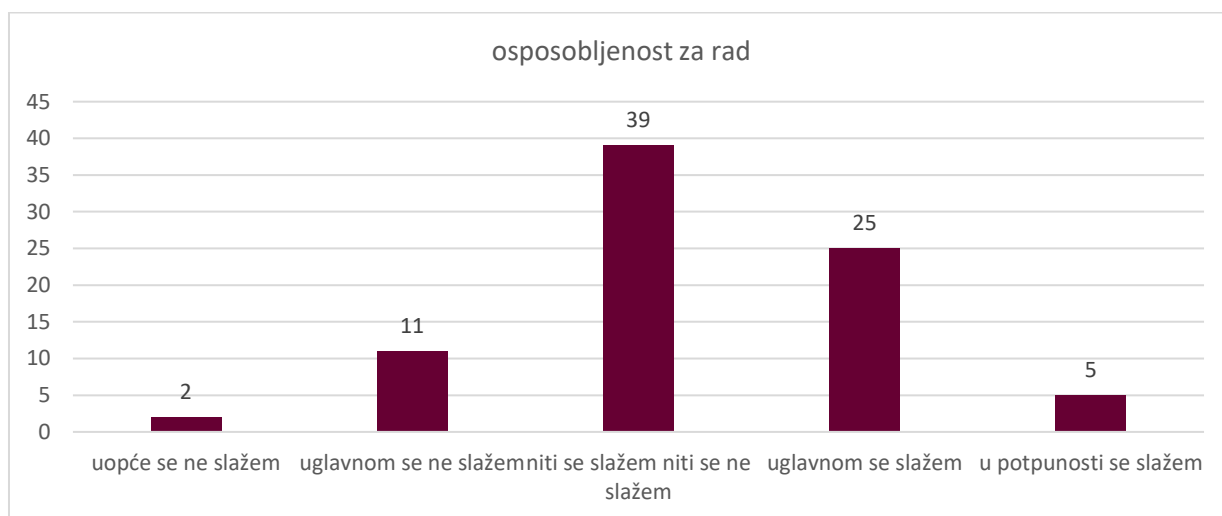
Tablica 6 - Informiranje o teškoćama učenja (Frekvencije odgovora, N=82)



U pitanju „Kako se informirate o ovoj teškoći?“, sudionicima je ponuđena mogućnost višestrukog odabira odgovora. Najveći broj učitelja, dvije trećine njih (N=52, 63,4%) izjavio je da ih informiraju stručni suradnici. Najmanji broj učitelja (N=21, 25,6%) izjavio je da ih o teškoćama učenja informiraju roditelji.

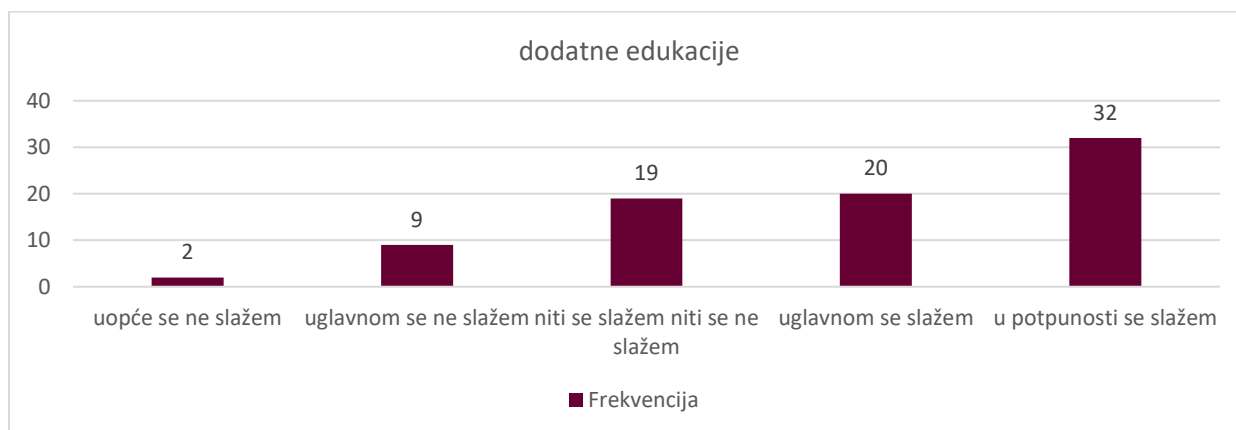
U idućem setu pitanja sudionici istraživanja izražavali su stupanj slaganja s ponuđenim izjavama.

Tablica 7 - Osposobljenost za rad (Frekvencije odgovora, N=82)



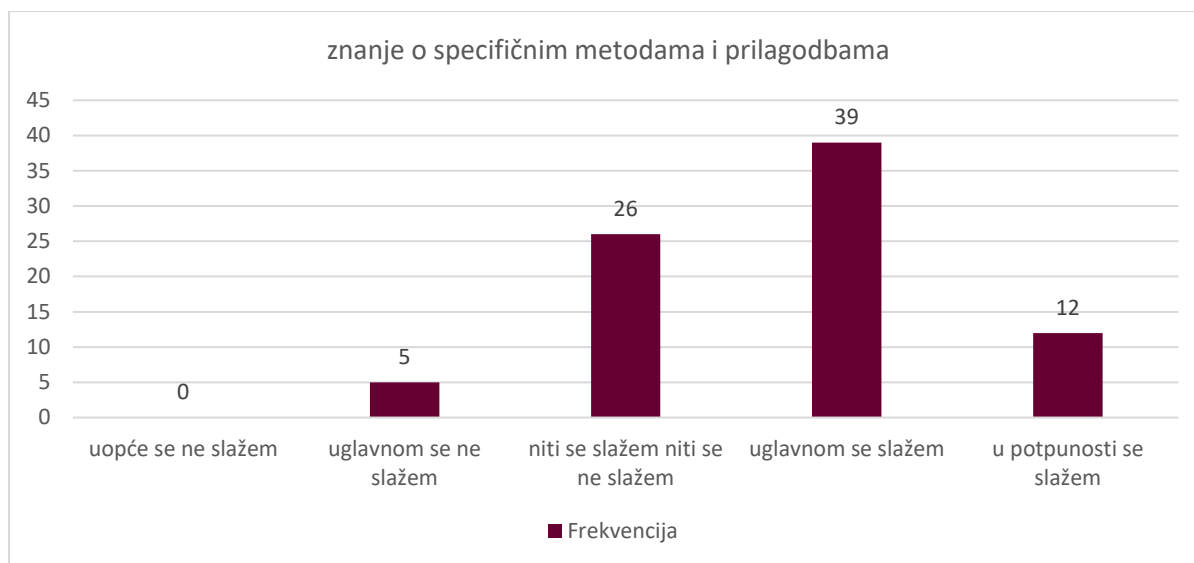
Na ponuđenu izjavu „Smatram da sam dovoljno osposobljen/a za rad s ovom populacijom.“, najviše učitelja (N=39, 47,6%) izjavilo je kako se niti slažu niti ne slažu s ovom izjavom, iz čega možemo zaključiti kako skoro polovica ispitanika ne može procijeniti jesu li dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama učenja. Najmanje ispitanika (N=2, 2,4%) izjavilo je kako se uopće ne slažu s izjavom, odnosno možemo zaključiti da smatraju kako nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama učenja.

Tablica 8 - Potreba za dodatnim edukacijama (Frekvencije odgovora, N=82)



Na ponuđenu izjavu „Smatram da su mi potrebne dodatne edukacije za rad s ovom populacijom.“, najveći broj ispitanika, njih 52 (63,4%) izrazilo je svoje slaganje s navedenom izjavom, iz čega možemo zaključiti da više od polovice učitelja smatra kako su im potrebne dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama učenja. Najmanji broj ispitanika (2 učitelja, 2,4%) izrazilo je svoje neslaganje s ponuđenom izjavom, iz čega možemo zaključiti kako najmanje učitelja smatra da im nisu potrebne dodatne edukacije.

Tablica 9 - Znanje o specifičnim metodama i prilagodbama (Frekvencije odgovora, N=82)

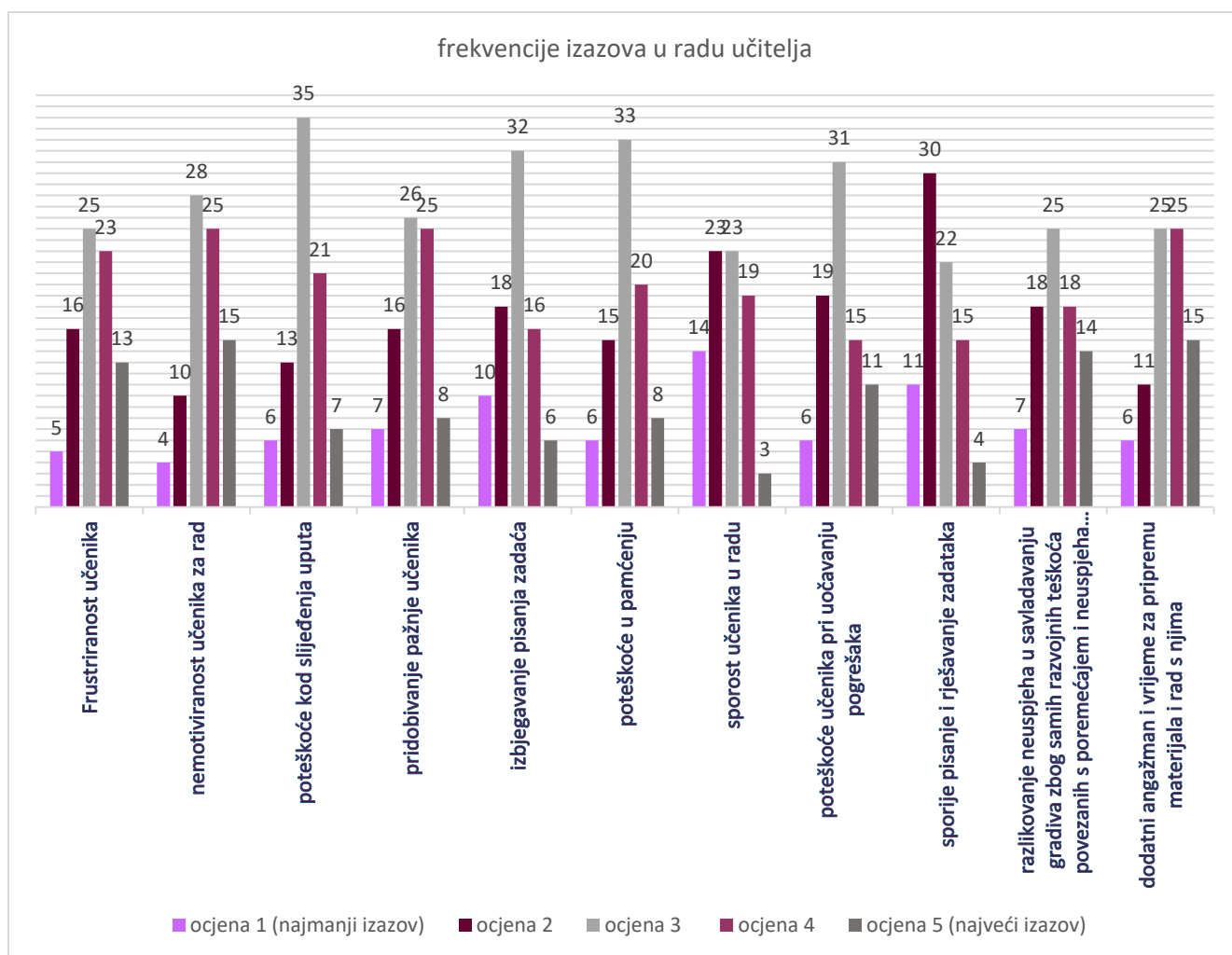


Na ponuđenu izjavu „Upoznat/a sam sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s ovom populacijom.“, najveći broj ispitanika (51 učitelj, 62,19%) izrazio je svoje slaganje s ponuđenom izjavom, iz čega možemo zaključiti da je više od polovice učitelja upoznato sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja. S druge strane, najmanji broj ispitanika (5 učitelja, 6,1%) izjavio je kako se uglavnom ne slažu s ponuđenom izjavom, iz čega možemo zaključiti da mali broj učitelja ne posjeduje znanje o specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja.

4.2. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja

Kao odgovor na problem istraživanja vezan uz izazove u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja, u nastavku slijedi prikaz frekvencija izazova u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja.

Tablica 10 - Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja (Frekvencije, N=82)



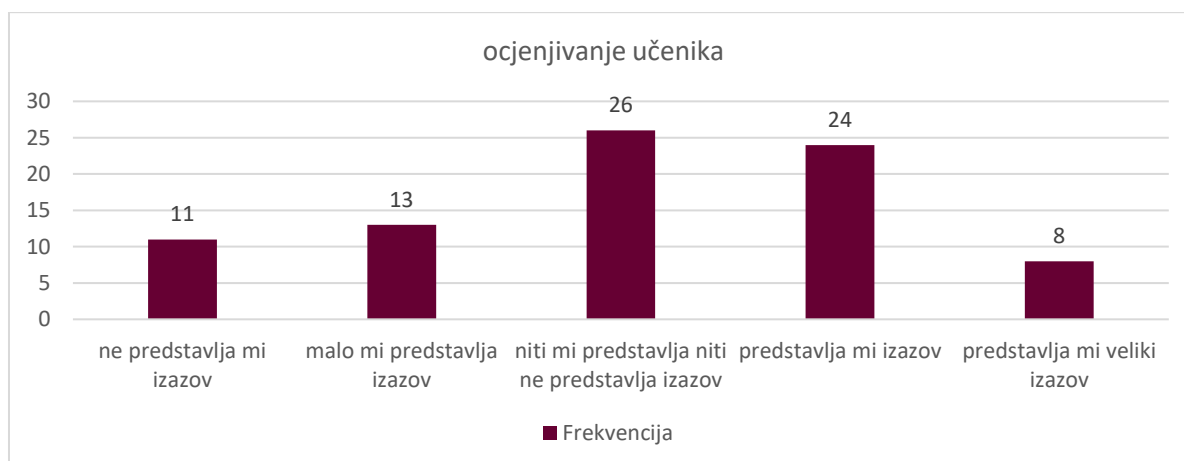
Tablica 11 - Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja (aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), raspon odgovora (min i max; 1 – uopće mi ne predstavlja izazov, 5 – predstavlja mi veliki izazov)

IZAZOVI	M	SD	MIN	MAX
Nemotiviranost učenika za rad	3,45	1,079	1	5
Dodatni angažman i vrijeme za pripremu materijala i rad s njima	3,39	1,152	1	5
Frustriranost učenika	3,28	1,136	1	5
Razlikovanje neuspjeha u savladavanju gradiva zbog samih razvojnih teškoća povezanih s	3,17	1,205	1	5

poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika				
Pridobivanje pažnje učenika	3,13	1,108	1	5
Poteškoće kod slijeđenja uputa	3,12	1,023	1	5
Poteškoće u pamćenju	3,11	1,054	1	5
Poteškoće učenika pri uočavanju pogrešaka	3,07	1,120	1	5
Izbjegavanje pisanja zadaća	2,88	1,093	1	5
Sporost učenika u radu	2,68	1,121	1	5
Sporije pisanje i rješavanje zadataka	2,65	1,082	1	5

Prema odgovorima na uzorku učitelja razredne i predmetne nastave (N=82), učiteljima najveći izazov u radu s učenicima s teškoćama učenja predstavlja nemotiviranost učenika za rad (18,3% ispitanika procijenilo je da im to predstavlja veliki izazov), dodatni angažman i vrijeme za pripremu materijala i rad s njima (18,3% ispitanika procijenilo je da im to predstavlja veliki izazov), frustriranost učenika (15,9% ispitanika procijenilo je da im to predstavlja veliki izazov) te razlikovanje neuspjeha u savladavanju gradiva zbog razvojnih teškoća povezanih s poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika (17,1% ispitanika procijenilo je da im to predstavlja veliki izazov). S druge strane, učiteljima najmanji izazov u radu s učenicima s teškoćama učenja predstavlja sporije pisanje i rješavanje zadataka (50% ispitanika procijenilo je da im to ne predstavlja izazov), sporost učenika u radu (45% ispitanika procijenilo je da im to ne predstavlja izazov) te izbjegavanje pisanja zadaća (34% ispitanika procijenilo je da im to ne predstavlja izazov).

Tablica 12 - Ocjenjivanje učenika (Frekvencije, N=82)



Na pitanju „U kojoj mjeri Vam ocjenjivanje učenika s navedenim teškoćama predstavlja izazov?“, najveći broj ispitanika (N=32, 39%) smatra kako im ocjenjivanje učenika s teškoćama učenja predstavlja izazov. S druge strane, najmanji broj ispitanika (N=11, 13,4%) smatra kako im ocjenjivanje učenika s teškoćama učenja ne predstavlja izazov. Iz svega navedenog možemo zaključiti kako većini učitelja ocjenjivanje predstavlja izazov.

Tablica 13 - Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod ocjenjivanja učenika s teškoćama učenja?“

Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod ocjenjivanja učenika s teškoćama učenja?“
Jesu li sadržaji koje sam odabrala na primjerenom razini (važni, a ni prelaki ni preteški)
Kako biti realan u ocjenjivanju
Kako objektivno ocijeniti učenika, a da se izbjegne razočaranje i demotiviranost učenika zbog slabije ocjene
Prilagođeni sadržaj u odgovarajućoj mjeri prema stvarnim sposobnostima učenja, a ne prema lijenosti u učenju
Kako odrediti količinu sadržaja koje dijete mora usvojiti
Prevelike varijacije u nastavnim jedinicama
Kada učenik tijekom nastave razumije nastavne sadržaje i aktivno sudjeluje, ali u pismenom obliku to znanje ne zna dokazati
Očekujemo da učenik primjenjuje ishode, no važno je pratiti trud svakog učenika
Realnost ocjene
Često nečitljiv rukopis
Nedostatak vremena
Ocijeniti tako da za učenika ocjena bude motivirajuća, učenik često shvaća "da uči za ocjenu, a ne za život". Roditelj se ponekad teže nosi s uvođenjem IOP-a kroz pisano Rješenje o daljem školovanju
Određivanje bodovne liste i toleriranje grešaka.
Utvrđivanje konkretnog problema
Nerealna roditeljska očekivanja
Ne želim da osjećaju neuspjeh, a istovremeno ih želim motivirati da što više toga nauče i da im ocjena ne bude glavni motiv
Reakcija ostalih učenika na tu ocjenu
Ne mogu procijeniti što realno mogu.
Zainteresiranost učenika
Odrediti njegove mogućnosti u odnosu na teškoće.

Nakon procjenjivanja koliki izazov im predstavlja ocjenjivanje učenika s teškoćama učenja, u sljedećem pitanju učitelji su mogli po želji odgovoriti na pitanje otvorenog tipa koje se ticalo preciziranja što im točno predstavlja izazov u ocjenjivanju tih učenika. Iz priložene tablice možemo vidjeti kako učiteljima predstavlja izazov realnost i objektivnost ocjene, nerealna roditeljska očekivanja, primjerenost sadržaja i dr.

Tablica 14 - Uključivanje učenika u rad s drugim učenicima u razredu (Frekvencije, N=82)



Na pitanju „U kojoj mjeri Vam predstavlja izazov uključivanje učenika s navedenim teškoćama u rad s drugim učenicima u razredu?“, 34% učitelja (N=28) ne može procijeniti predstavlja li im navedeno izazov ili ne. Osim toga, podjednak broj učitelja smatra kako im navedeno predstavlja izazov. S druge strane, najmanji broj ispitanika (N=8, 9,7%) smatra kako im uključivanje učenika u rad s drugim učenicima ne predstavlja izazov. Iz navedenoga možemo zaključiti da su učitelji podijeljenoga mišljenja kada je u pitanju uključivanje učenika s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima u razredu.

Tablica 15 - Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod uključivanja djeteta s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima u razredu?“

Kategorije	Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod uključivanja učenika s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima?“
Motiviranost učenika s teškoćama učenja	<ul style="list-style-type: none"> • Motivirati učenika s teškoćom i uvjeriti ga da on to može unatoč njegovu strahu • Hoće li uopće htjeti raditi • Učenik nekada ne želi surađivati ili ne odradi zadane zadatke
Sposobnosti i mogućnosti učenika s teškoćama učenja	<ul style="list-style-type: none"> • Nesnalažljivost, povučенost • Stalna potreba za pomoći i usporavanje ostalih učenika. • Rad 1 na1 • Npr. igre jer ih ne razumiju a žele igrati. • Učeničova socijalizacija • Njegove sposobnosti i mogućnosti. • Razvijati samopouzdanje kod učenika • Smanjiti mu strah od neuspjeha.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pronaći razinu do koje je u redu s obzirom na sposobnosti, spuštati zahtjeve.
Zahtjevi plana i programa	<ul style="list-style-type: none"> • Posebni zadaci • Prilagodba sadržaja • Određivanje količine zadataka • Zahtjevi kurikuluma za redovni program kojeg oni teško prate • Mogućnost napredovanja • Aktivnost, odnosno neaktivnost • Pronaći za njega zadatak. Da svlada gradivo na satu • Hoće li izdržati tempo rada i osjećati se dobro s obzirom na svoj doprinos
Nedostatak vremena	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak vremena da bi svi učenici na vrijeme dobili upute • Vrijeme koje je potrebno utrošiti • Nedostaje mi vremena
Ocjenjivanje učenika	<ul style="list-style-type: none"> • Vrednovanje u obliku ocjene umjesto opisnih bilješki napredovanja učenika
Broj učenika u razredu	<ul style="list-style-type: none"> • Ako je veliki razred i već ima puno učenika s problemima u učenju ponašanju itd. • Previše nas je u razredu • Više učenika s Rješenjem u razrednom odjelu, teže se mogu posvetiti ostalim učenicima.
Inkluzija; Reakcije drugih učenika	<ul style="list-style-type: none"> • Učenici su senzibilizirani i nema problema • Neprihvatanje djeteta od strane ostalih učenika • Adaptiranje, razumijevanje okoline. • U početku je teško ali nakon određenog vremena učenici s teškoćama su lijepo prihvaćeni, posebno kad im se podijele određene uloge. • Kada ostala djeca ponekad ne žele surađivati s djetetom s teškoćama. • Razumijevanje ostalih učenika i njihovo prihvaćanje • Reakcija drugih učenika • Prilagodba nastavnih materijala za zajednički rad tako da su istovremeno ni preteški ni prelagani • Kako tinejdžere ponukati da svojevrijeme pomažu, izdvajaju svoje vrijeme za djecu koja imaju poteškoće • Ne želim da im se rugaju kad nešto pogriješe, ali bih htjela da se ni oni ne osjećaju isključeno ili manje vrijedno • Odnos prema drugim učenicima i empatija drugih • Odabir adekvatne skupine koja će imati strpljenje i razumijevanje za vrijeme i kvalitetu obavljanja zadatka. • Staviti ga s uspješnim ili manje uspješnim učenicima • Pronaći način da se osjete prihvaćeno od druge djece

	<ul style="list-style-type: none"> • Reakcije današnje djece bez imalo empatije, stalno natjecanje i pritisak roditelja. • Razvijati kod drugih učenika empatiju i razumijevanje • Razvijanje tolerancije i uvažavanje različitosti • Najčešće je teško pridobiti povjerenje ostalih učenika u razredu zašto učenik s poteškoćama nešto ne mora ili mu je dozvoljeno odraditi nešto na drugačiji način. • Neki učenici ih pokušaju izbjegavati zbog kompetitivnosti • Strpljenje razreda
--	--

Nakon procjenjivanja koliki izazov im predstavlja uključivanje učenika s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima u razredu, u sljedećem pitanju učitelji su mogli po želji odgovoriti na pitanje otvorenog tipa koje se ticalo preciziranja što im točno predstavlja izazov u uključivanju tih učenika u rad s drugim učenicima u razredu. Iz priložene tablice možemo vidjeti kako učiteljima predstavlja izazov motiviranost učenika s teškoćama učenja, sposobnosti i mogućnosti učenika s teškoćama učenja, zahtjevi plana i programa, ocjenjivanje učenika, nedostatak vremena, broj učenika u razredu te u konačnici reakcije drugih učenika, odnosno inkluzija učenika s teškoćama učenja.

Tablica 16 - Izazovi koje navode učitelji, a koji nisu prethodno navedeni u anketnom upitniku

Kategorije	Odgovori učitelja na pitanje „Ukoliko želite, navedite izazov u radu s ovom populacijom za koji smatrate da ga je vrijedno spomenuti, a da nije prethodno naveden.“
Nedostatak stimulacije	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelj nije stimuliran za prekovremeni rad koji obavlja kroz ostale poslove u radu za učenika s poteškoćom. • Premalo se cijeni sve što učitelji rade a što se ne vidi...
Broj učenika u razredu	<ul style="list-style-type: none"> • Preveliki broj djece u razredu • Broj učenika u razredu (npr. razred od 24 učenika, od kojih je jedan učenik s adhd-om a drugi s teškoćama u učenju).
Nedostatak edukacija	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatna permanentna dodatna edukacija učitelja o radu s djecom s teškoćama (radi novih znanstvenih dosega i promjena strategija poučavanja, te susretanja s različitim teškoćama tijekom radnog vijeka).
Nedostatak vremena	<ul style="list-style-type: none"> • Iz iskustva....imam 3 učenika u razredu, svi s različitim teškoćama, zatim jednog iznimno darovitog učenika. Sa svom četvoricom svaki sat radim posebno. Doslovno padam s nogu od iscrpljenosti. A što s ostalim učenicima? Koliko mene i mog vremena ostaje za njih? • Nedostatak vremena, kako se dovoljno posvetiti učeniku s teškoćama i ostalim učenicima

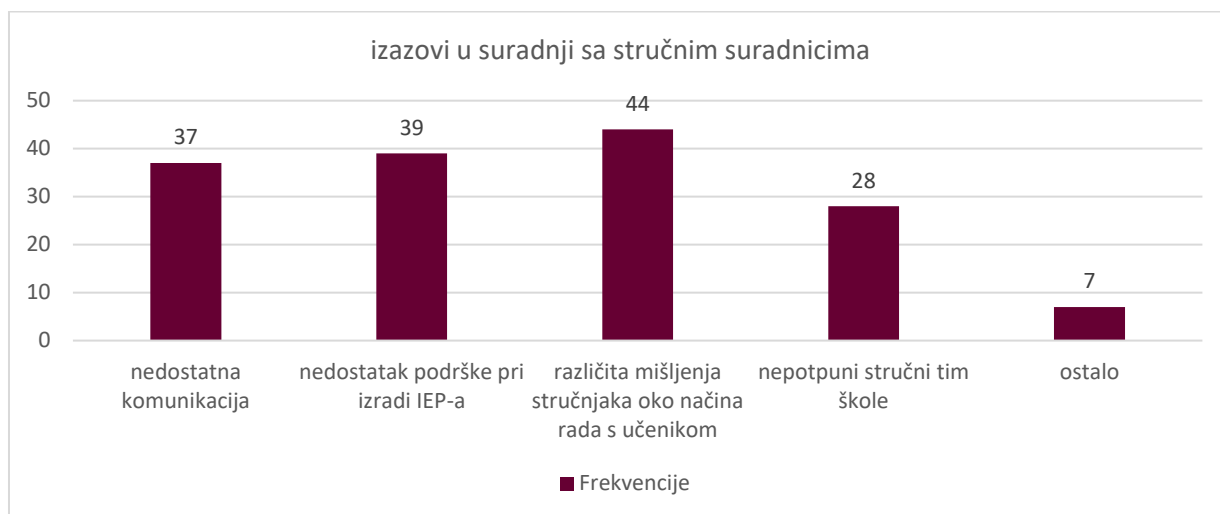
	<ul style="list-style-type: none"> • Kako omogućiti drugim učenicima jednaku posvećenost i pomoć pri savladavanju nastavnih sadržaja pa i pravo na obrazovanje. • Puno vremena koje se treba posvetiti učeniku u neposrednom radu i pripremi materijala.
Papirologija	<ul style="list-style-type: none"> • Vođenje bilješki, izrada kurikuluma
Nedostatak materijala	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak materijala za individualizirani ili prilagođeni program koji bi uvelike pomogli učiteljima, od udžbenika, radnih bilježnica, zbirki do nastavnih listića. • Nedovoljna opremljenost u školama
Komunikacija i suradnja s roditeljima	<ul style="list-style-type: none"> • U svemu važno je da je roditelj stvarno podrška a ne samo odsluša učitelja, a pomaka nema. Pisanje zadaća i ostalih obveza umjesto učenika

Na kraju anketnog upitnika učiteljima razredne i predmetne nastave postavljeno je pitanje otvorenog tipa, gdje su mogli po želji napisati još neki izazov s kojim se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja, a koji nije prethodno naveden u anketnom upitniku. Iz prikazane tablice možemo vidjeti kako učitelji navode da im izazov predstavlja nedostatak stimulacije, broj učenika u razredu, nedostatak edukacija, nedostatak vremena, papirologija, nedostatak materijala te komunikacija i suradnja s roditeljima.

4.3. Izazovi u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi

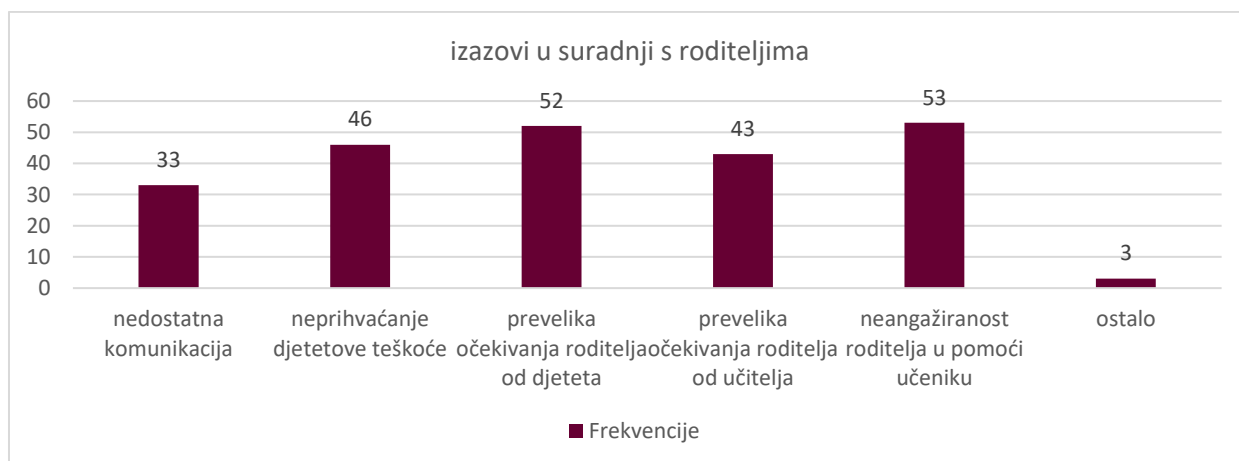
Kako bi se dobio uvid u izazove na koje nailaze učitelji razredne i predmetne nastave u suradnji sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi, u nastavku slijedi prikaz rezultata anketnog upitnika vezan uz navedeni problem istraživanja.

Tablica 17 - Izazovi u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima (Frekvencije, N=82)



U pitanju „Što Vam predstavlja izazov u suradnji sa stručnim suradnicima?“, učitelji razredne i predmetne nastave imali su mogućnost označiti više odgovora. Tablica 17 prikazuje frekvencije odgovora. Iz prikazanog grafa možemo vidjeti da više od pola učitelja razredne i predmetne nastave (44 ispitanika, odnosno 53,7%), kao izazov u suradnji sa stručnim suradnicima smatra različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenicom. Najmanji broj ispitanika (N=7, 8,5%) izabrao je „ostalo“ kao izazov u suradnji sa stručnim suradnicima, pri čemu 2 učitelja (2,4%) navode neznanje stručnih suradnika te njihovu zauzetost zbog velikog opsega posla kao izazov, dok 4 učitelja (4,8%) navode kako su zadovoljni suradnjom, odnosno da nemaju poteškoća prilikom suradnje sa stručnim suradnicima. Iz navedenoga možemo zaključiti kako su odgovori ravnomjerno raspoređeni u smislu izazova u vidu nedostatne komunikacije, nedostatka podrške pri izradi IEP-a te različitih mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenicom.

Tablica 18 - Izazovi u suradnji učitelja s roditeljima (Frekvencije, N=82)

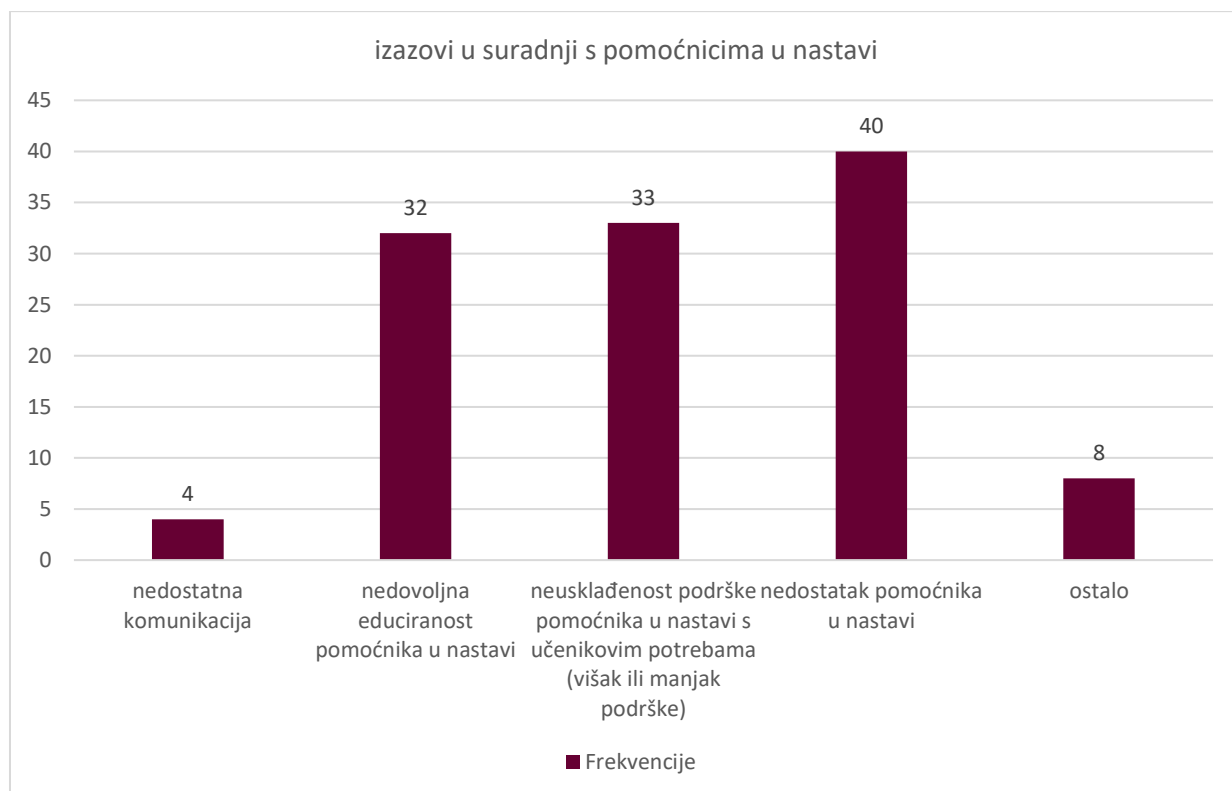


Na pitanje „Što Vam predstavlja izazov u suradnji s roditeljima?“, učitelji razredne i predmetne nastave imali su mogućnost označiti više odgovora. Tablica 18 prikazuje frekvencije odgovora. Iz prikazanog grafa možemo vidjeti da više od pola učitelja razredne i predmetne nastave navode:

- neangažiranost roditelja u pomoći učeniku (53 ispitanika, odnosno 64,6%),
- prevelika očekivanja roditelja od djeteta (52 ispitanika, odnosno 63,4%),
- neprihvatanje djetetove teškoće (46 ispitanika, odnosno 56,1%),
- te prevelika očekivanja roditelja od učitelja (43 ispitanika, odnosno 52,4%) kao izazove u suradnji s roditeljima.

Od navedenih izazova, najmanji broj ispitanika (N=3, 3,7%) izabrao je „ostalo“ kao izazov u suradnji s roditeljima, pri čemu jedan učitelj navodi kako izazovi u suradnji ovise o djetetu i roditeljima.

Tablica 19 - Izazovi u suradnji s pomoćnicima u nastavi (Frekvencije, N=82)



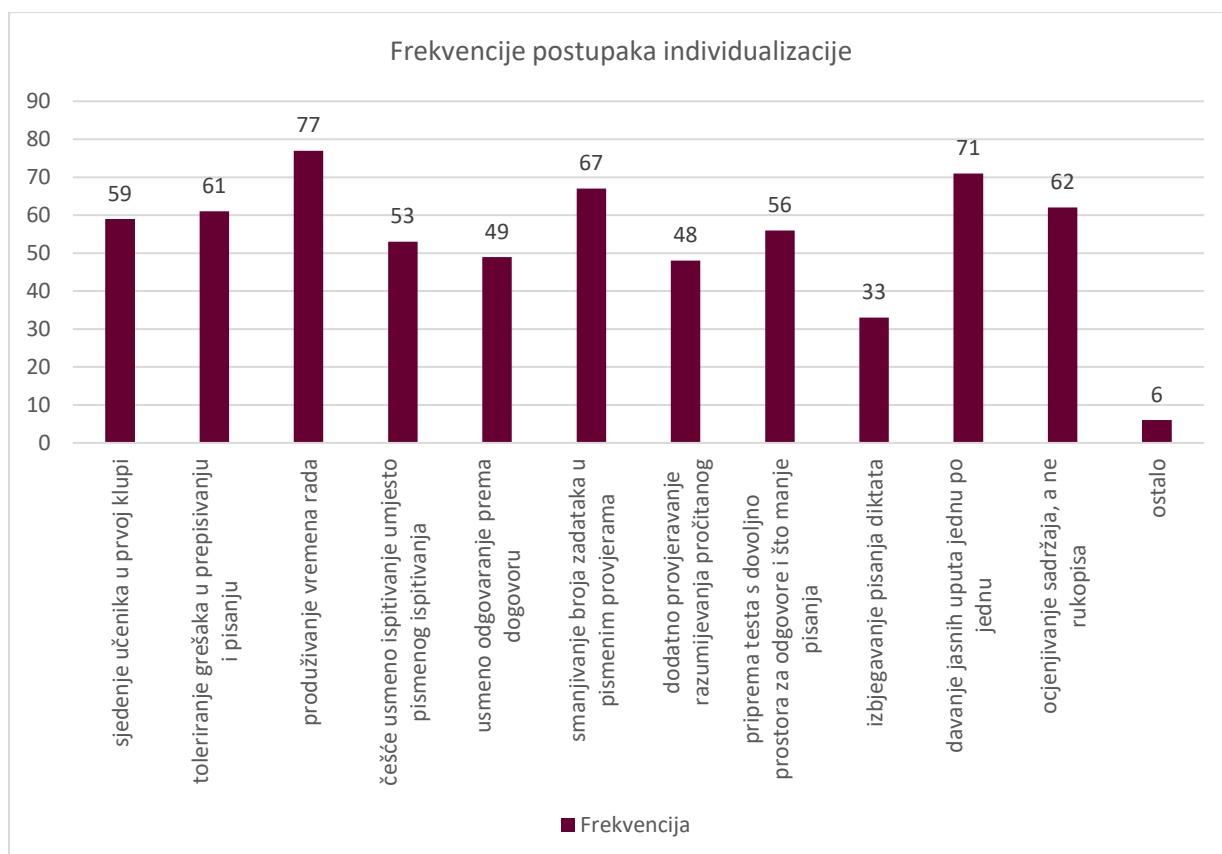
Na pitanje „Što Vam predstavlja izazov u suradnji s pomoćnicima u nastavi?“, učitelji razredne i predmetne nastave imali su mogućnost označiti više odgovora. Tablica 19 prikazuje frekvencije odgovora. Iz prikazanog grafa možemo vidjeti da skoro polovica učitelja razredne

i predmetne nastave (40 ispitanika, odnosno 48,8%) navode nedostatak pomoćnika u nastavi kao izazov. Najmanji broj učitelja (N=4, 4,8%) naveo je nedostatnu komunikaciju kao izazov u suradnji s pomoćnicima u nastavi. Pod „ostalo“, učitelji su pisali kako nisu imali pomoćnike u nastavi, ali da su potrebni i da ih nema dovoljno u školama. Također, neki od njih pisali su da je izostao kontakt s pomoćnicima u nastavi. S druge strane, neki učitelji pisali su kako su imali super iskustvo s pomoćnicima u nastavi te kako im ništa ne predstavlja izazov u komunikaciji s njima. Iz prikazanoga možemo zaključiti kako su odgovori ravnomjerno raspoređeni kada su u pitanju nedovoljna educiranost pomoćnika u nastavi, neusklađenost podrške pomoćnika u nastavi s učenikovim potrebama te nedostatak pomoćnika u nastavi.

4.4. Postupci individualizacije koje učitelji koriste u radu i potreba za podrškom

Kao odgovor na problem istraživanja vezan uz postupke individualizacije koje učitelji koriste u radu, u nastavku slijedi prikaz frekvencija postupaka individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja. Osim toga, kao odgovor na navedeni problem istraživanja prikazati će se i frekvencije podrške koju učitelji razredne i predmetne nastave imaju prilikom izrade individualiziranog edukacijskog programa.

Tablica 20 - Postupci individualizacije (Frekvencije, N=82)

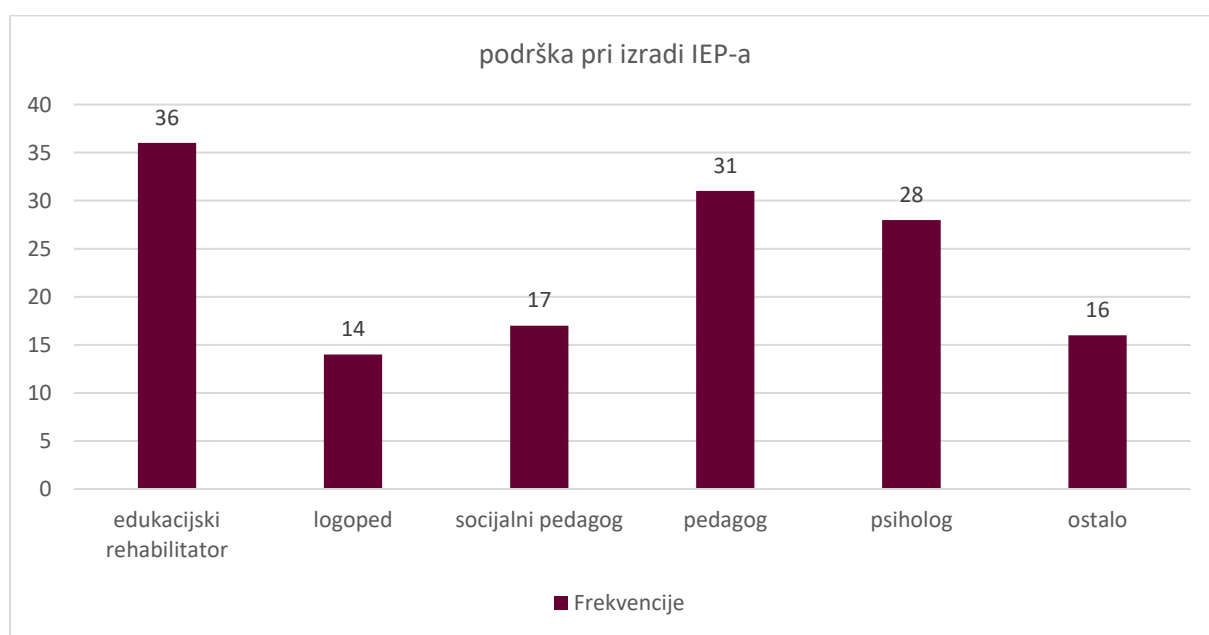


U pitanju „Koje postupke individualizacije koristite u radu s učenicima s teškoćama učenja?“ učitelji su imali mogućnost višestrukog odabira odgovora. U Tablici 20 prikazane su frekvencije postupaka individualizacije koje učitelji razredne i predmetne nastave koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja. Iz prikazanog grafa vidljivo je da učitelji razredne i predmetne nastave od navedenih postupaka individualizacije, najviše koriste:

- produživanje vremena rada (77 ispitanika, odnosno 93,9%),
- davanje jasnih uputa jednu po jednu (71 ispitanik, odnosno 86,6%),
- smanjivanje broja zadataka u pismenim provjerama (67 ispitanika, odnosno 81,7%),
- ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa (62 ispitanika, odnosno 75,6%) te
- toleriranje grešaka u prepisivanju i pisanju (61 ispitanik, odnosno 74,3%).

Također, iz prikazanog grafa vidljivo je da najmanji broj učitelja razredne i predmetne nastave koristi izbjegavanje pisanja diktata (33 ispitanika, odnosno 40,2%). Pod „ostalo“, učitelji su navodili sljedeće postupke individualizacije: ocjenjivanje rada/truda učenika, a ne poznavanja likovnog jezika; čitanje dijelova lektire po dogovoru; davanje učeniku na uvid teksta prije odgovaranja kako bi se učenik pripremio, naučio čitati ga i sadržajno shvatio tekst; radni listići uz fotografije kao priprema za rješavanje istovjetnih zadataka; posvećivanje više pažnje učeniku prilikom vježbi i praktičnih radova; slikovna podrška i individualizirani zadaci.

Tablica 21 - Podrška pri izradi individualiziranog edukacijskog programa [IEP-a] (Frekvencije, N=82)



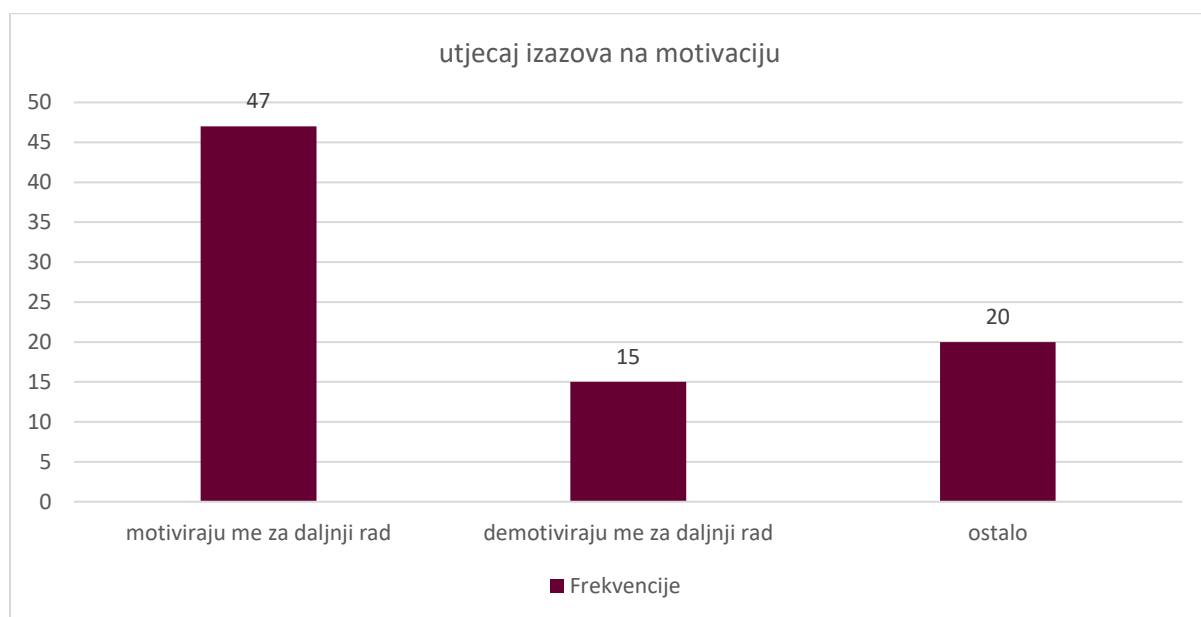
Na pitanju „S kojim stručnjakom/cima surađujete u izradi individualiziranog edukacijskog programa (IEP-a)?“, učitelji razredne i predmetne nastave imali su mogućnost višestrukog odabira odgovora. Tablica 21 prikazuje frekvencije profila stručnjaka koji pomažu učiteljima razredne i predmetne nastave u izradi individualiziranog edukacijskog programa [IEP-a]. Rezultati pokazuju da učitelji u najvećoj mjeri surađuju s edukacijskim rehabilitatorima prilikom izrade IEP-a (36 ispitanika, odnosno 43,9%).

Rezultati također pokazuju da učitelji razredne i predmetne nastave u najmanjoj mjeri surađuju s logopedom (14 ispitanika, odnosno 17,1%) te sa socijalnim pedagogom (17 ispitanika, odnosno 20,7%). Ostalih 16 ispitanika (19,5%) označilo je „ostalo“ kao odgovor, pri čemu je 14 učitelja (17,1%) izjavilo kako samostalno izrađuju IEP-e, dok je 1 učitelj izjavio kako mu drugi kolege učitelji pomažu prilikom izrade IEP-a.

4.5. Strategije koje učitelji razredne i predmetne nastave koriste za rješavanje izazova

Kao odgovor na problem istraživanja vezan uz strategije koje učitelji razredne i predmetne nastave koriste u rješavanju izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja, u nastavku slijedi prikaz frekvencija rezultata. Osim toga, kao odgovor na navedeni problem istraživanja prikazati će se i rezultati odgovora kako izazovi s kojima se učitelji susreću utječu na njihovu motivaciju za rad.

Tablica 22 - Utjecaj izazova na motivaciju učitelja za rad (Frekvencije, N=82)



Na pitanje „Kako utječu izazovi na koje nailazite u radu s ovom populacijom na Vašu motivaciju za daljnji rad?“ ispitanici su trebali izabrati odgovor koji vrijedi za njih. Pod odgovor „ostalo“ ispitanici su mogli dodati svoj odgovor. Prema Tablici 22, najveći broj ispitanika, odnosno više od polovice učitelja (N=47, 57,3%) izjavilo je kako ih izazovi motiviraju za daljnji rad s djecom s teškoćama učenja. Najmanji broj učitelja (N=15, 18,2%) izjavio je kako ih navedeni izazovi demotiviraju za daljnji rad s djecom s teškoćama učenja. 20 učitelja (24,3%) dodalo je svoj odgovor na ovo pitanje. Pri tome, učitelji razredne i predmetne nastave često navode kako ih izazovi u radu s učenicima s teškoćama učenja mahom motiviraju i demotiviraju, ovisno o raznim čimbenicima.

Tablica 23 - Strategije za rješavanje izazova

Strategije za rješavanje izazova	
Postupci individualizacije; Rješavanje problema	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizirani listići, plan ploče pripremljen unaprijed • Koristim sve strategije korisne za učenika s teškoćama, koliko ih je moguće provoditi tijekom nastave i ovisno o održivosti pozornosti učenika nad zadatkom. • Pokušavam izdvojiti vrijeme na satu za individualni rad s učenicima s teškoćama, s vremenom saznate što ih zanima pa im češće dajete nešto njima zanimljivije, rascjepkam gradivo i trudim se često uključivati i učenike u rad • Koristim mnoge • Dobro pripremljena motivacija, zorna i terenska nastava. • Nema tu određeni recept, ovisi o situaciji i individualno se prilagođavam. • Individualni pristup svakom djetetu. • Kombiniram prema potrebama • Prilagodba materijala, konkretizacija sadržaja • Postavljam pravila, a u isto vrijeme poštujem različitost. Često učenika oslovljavam imenom ili mu se obraćam izvan nastavnog sata. • Komunikacija sa stručnim suradnicima, razgovor s roditeljima, mijenjanje individualiziranih metoda, povezivanje gradiva s učeničkim interesima • Učimo i radimo s njima kroz igru.
Improvizacija	<ul style="list-style-type: none"> • Ovisi o situaciji, improviziram. • Strategija snalaženja :), Razgovor nasamo s učenicima • Motivacijskim pričama • Još uvijek tražim najbolji način.
Edukacija	<ul style="list-style-type: none"> • Ogromno iskustvo • Edukacija • Supervizija

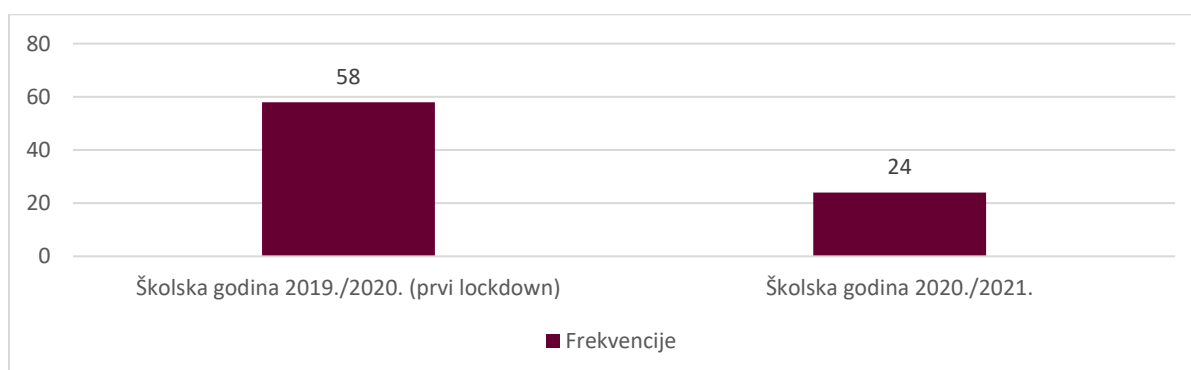
Bijeg od problema	<ul style="list-style-type: none"> • Svakakve, sto je u tom trenutku prikladno...humor najčešće
Razgovor i savjetovanje s kolegama; Razgovor s roditeljima i učenicima	<ul style="list-style-type: none"> • Traženje podrške od kolega i stručne službe • Razgovor s kolegama koji se nalaze u sličnoj situaciji • Ono što dogovorim sa stručnim suradnicima • Puno razgovora, suradnja s roditeljima, upute i ostaloj djeci za uključivanje djece s poteškoćama u rad • Višestruko privlačenje pažnje učeniku, dogovor s učenikom na početku sata • Medijacija vrlo često ukoliko dođe do sukoba ili nekog problema među učenicima.

Na pitanje „Koristite li određene strategije za rješavanje izazova na koje nailazite u radu s ovom populacijom? Ako da, koje?“, učitelji razredne i predmetne nastave mogli su po želji odgovoriti. Od 82 ispitanika, njih 32 (39%) odgovorilo je na ovo pitanje. Prema Tablici 23, 25 ispitanika napisalo je odgovor na pitanje (30,4%), dok je 7 ispitanika (8,5%) izjavilo kako ne koriste strategije pri rješavanju izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s teškoćama učenja. Možemo vidjeti da neki učitelji još uvijek pronalaze način za nošenje s izazovima u radu te da koriste različite strategije prilikom nošenja s navedenim izazovima.

4.6. Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja za vrijeme online nastave (pandemija Covid-19)

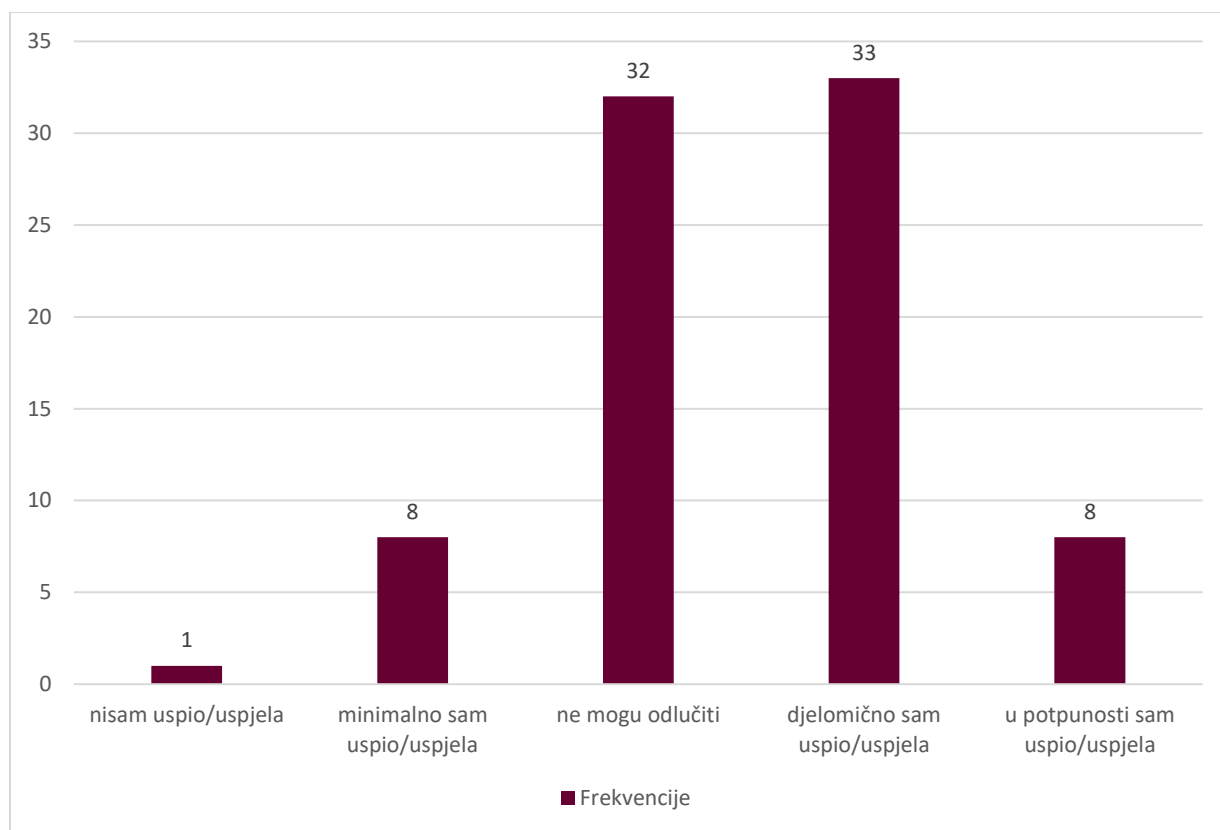
Kako bi se dobio uvid u izazove u radu učitelja s učenicima s teškoćama učenja za vrijeme online nastave, kao odgovor na navedeni problem istraživanja prikazati će se rezultati koji se odnose na period pandemije Covid-19.

Tablica 24 - Izazovi u radu s učenicima s teškoćama učenja za vrijeme pandemije Covid-19 (školska godina 2019./2020. i školska godina 2020./2021.) (Frekvencije, N=82)



U pitanju „Procijenite koje razdoblje Vam je bilo izazovnije za rad s ovom populacijom učenika tijekom pandemije Covid-19.“, učitelji su mogli izabrati koje razdoblje im je bilo izazovnije za rad s učenicima s teškoćama učenja za vrijeme pandemije Covid-19. Prema Tablici 24, rezultati pokazuju da je više od dvije trećine učitelja (58 ispitanika, odnosno 70,7%) izabralo školsku godinu 2019./2020. (prvi lockdown) kao izazovnije razdoblje, dok je 24 učitelja (29,3%) izabralo školsku godinu 2020./2021. kao izazovnije razdoblje.

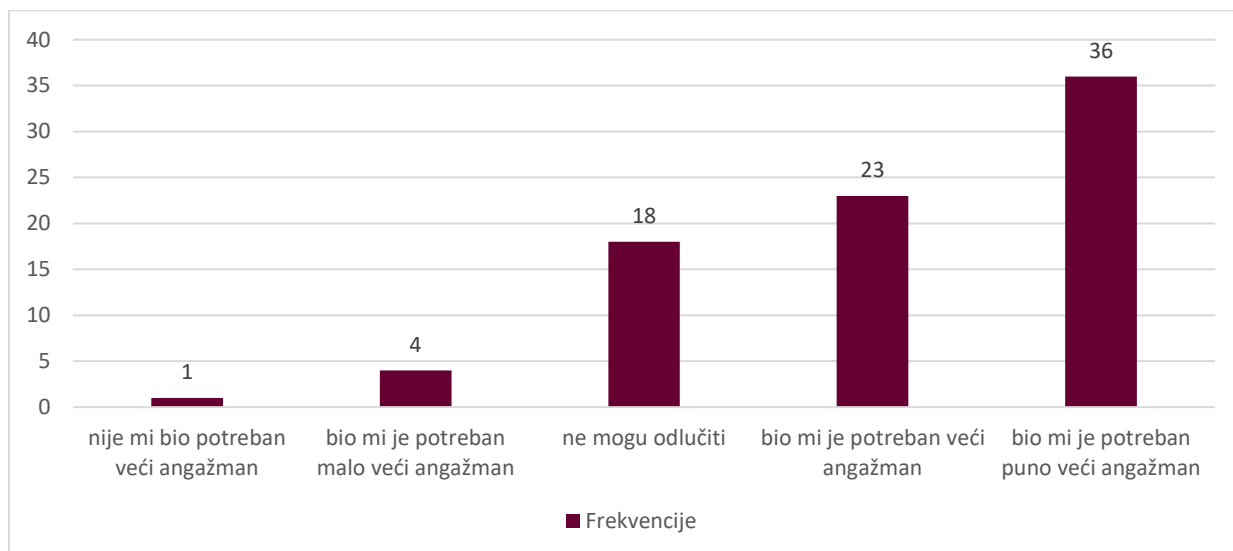
Tablica 25 - U kojoj mjeri su učitelji uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s TU (Frekvencije, N=82)



U pitanju „U kojoj mjeri ste uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za ovu populaciju učenika za vrijeme online nastave?“, učitelji razredne i predmetne nastave trebali su procijeniti u kojoj mjeri su uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s teškoćama učenja. Tablica 25 prikazuje frekvencije odgovora na ovo pitanje, pri čemu najveći broj učitelja (33 ispitanika, odnosno 40,2%) smatra da su djelomično uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s teškoćama učenja. Najmanji broj učitelja smatra (8 učitelja, odnosno 9,8%) ili da su minimalno uspjeli u tome ili da su u potpunosti uspjeli napraviti dodatne prilagodbe, dok jedan ispitanik

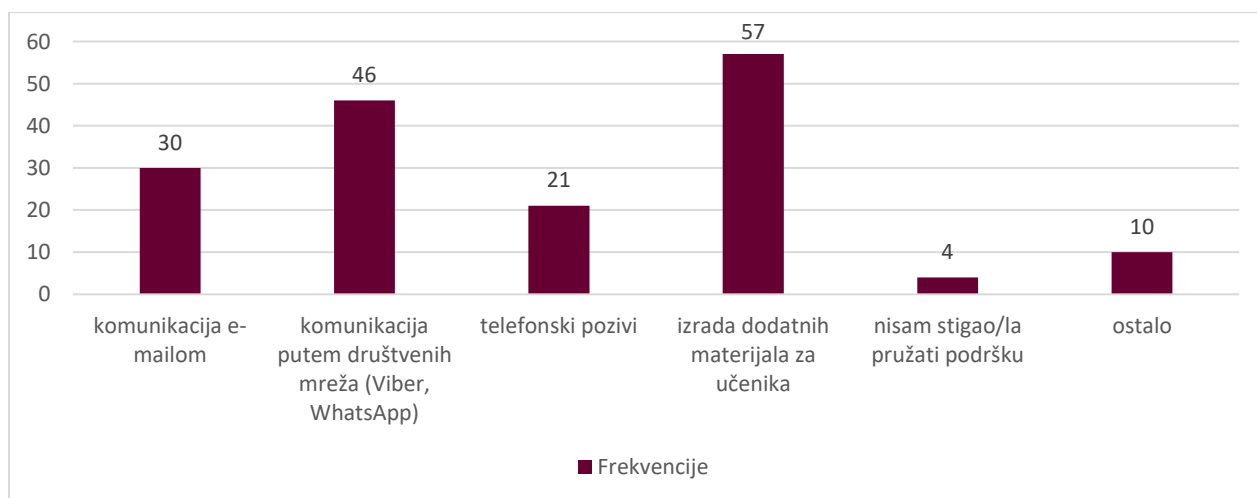
(1,2%) smatra kako nije uspio/la napraviti dodatne prilagodbe za učenike s teškoćama učenja u vrijeme online nastave.

Tablica 26 - Potreba za većim angažmanom za pripremu materijala (Frekvencije, N=82)



U pitanju „U kojoj mjeri Vam je bio potreban veći angažman za pripremu materijala za učenike s teškoćama učenja za vrijeme online nastave?“, učitelji razredne i predmetne nastave trebali su procijeniti u kojoj mjeri im je bio potreban veći angažman za pripremu materijala za učenike s teškoćama učenja za vrijeme online nastave. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 26, više od dvije trećine učitelja (59 ispitanika, odnosno 71,95%) smatra kako im je bio potreban veći angažman za pripremu materijala. Najmanji broj učitelja (N=1) smatra kako im nije bio potreban veći angažman.

Tablica 27 - Načini pružanja podrške učenicima u vrijeme online nastave (Frekvencije, N=82)



Na pitanju „Kako ste pružali podršku učenicima s teškoćama učenja tokom tog perioda?“, učitelji razredne i predmetne nastave imali su mogućnost višestrukog odabira odgovora. Prema rezultatima prikazanim u Tablici 27, više od dvije trećine učitelja (57 ispitanika, odnosno 69,5%) izrađivalo je dodatne materijale za učenike s teškoćama učenja u vrijeme online nastave. Također, više od polovice ispitanika (46, odnosno 56,1% učitelja) pružalo je podršku učenicima s teškoćama učenja komunikacijom putem društvenih mreža (Viber, WhatsApp). Najmanji broj ispitanika (N=4, odnosno 4,9% učitelja) nije stiglo pružati podršku učenicima s teškoćama učenja. 10 ispitanika (12,2% učitelja) izabralo „ostalo“ kao svoj odgovor. Od 10 ispitanika koji su izabrali „ostalo“ kao svoj odgovor:

- 9 učitelja (10,9%) napisalo je kako su komunicirali s učenicima s teškoćama učenja putem platforme koju je njihova škola odabrala za izvođenje online nastave (MS Teams, Zoom);
- 1 učitelj napisao je kako za vrijeme online nastave nije imao učenike s teškoćama jer je bio u drugoj školi.

4.7. Razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja

Prilikom analize značajnosti razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja, koristio se Mann-Whitney test. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da nema statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja ($\text{sig}=0,815$, $p>0,05$).

Tablica 28 - Rezultati Mann-Whitney testa

Test Statistics ^a	
	Skala izazova u radu učitelja s djecom s TU
Mann-Whitney U	766,000
Wilcoxon W	2092,000
Z	-,235
Asymp. Sig. (2-tailed)	,815
a. Grouping Variable: Koje je Vaše radno mjesto?	

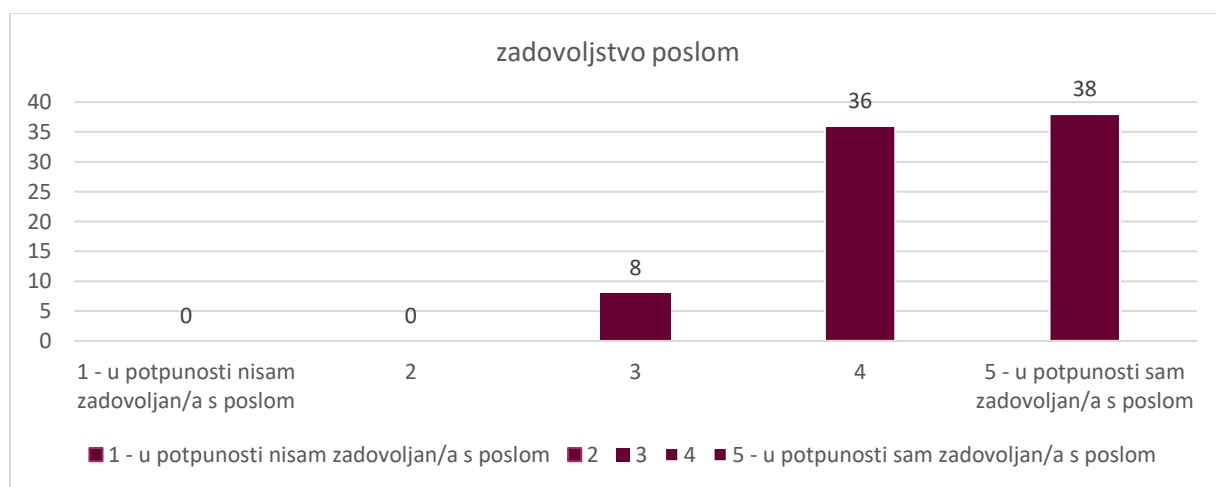
Tablica 29 - Razlike učitelja razredne i predmetne nastave na skali izazova u radu s djecom s teškoćama učenja

	Radno mjesto	N	M	Suma rangova
Skala izazova u radu učitelja s djecom s TU	Učitelj razredne nastave	31	42,29	1311,00
	Učitelj predmetne nastave	51	41,02	2092,00
	Ukupan broj ispitanika	82		

4.8. Povezanost između zadovoljstva poslom učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja te povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja

Tablica 31 prikazuje frekvencije odgovora na pitanje „Koliko ste zadovoljni svojim poslom?“. Rezultati pokazuju da najveći broj učitelja (74 učitelja, 90,2%) procjenjuje kako su zadovoljni poslom, dok najmanji broj sudionika (8 učitelja, 9,8%) procjenjuje kako su niti zadovoljni niti nezadovoljni svojim poslom.

Tablica 30 - Zadovoljstvo poslom (Frekvencije, N=82)



Prilikom ispitivanja povezanosti navedenih u Tablici 32 korišten je Kendall-Tau test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i

izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s teškoćama učenja (sig.=0,122, $p>0,05$; $r=-0,138$). Također, rezultati pokazuju i da ne postoji statistički značajna povezanost između radnog staža učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s teškoćama učenja (sig.=0,840, $p>0,05$; $r=-0,017$).

Tablica 31 - Povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu te povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja (N=82)

	Koeficijent korelacije
Povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu	-0,138
Povezanost između radnog staža i izazova u radu	-0,017

5. RASPRAVA

Kada je u pitanju prvi problem istraživanja, odnosno iskustvo, osposobljenost i informiranost učitelja razredne i predmetne nastave u radu s učenicima s teškoćama učenja, rezultati pokazuju kako učitelji razredne i predmetne nastave većinom, prema vlastitoj procjeni, imaju dovoljno ili puno iskustva u radu s učenicima s teškoćama učenja. Iz navedenoga možemo zaključiti kako su se učitelji razredne i predmetne nastave tijekom radnog staža susretali s učenicima s teškoćama učenja. Kada je u pitanju način informiranja učitelja razredne i predmetne nastave o teškoćama učenja, dvije trećine učitelja naglašava kako ih o karakteristikama poremećaja informiraju stručni suradnici te kako se informiraju putem edukacija. Prema rezultatima, skoro polovica učitelja ne može procijeniti jesu li dovoljno osposobljeni za rad s ovom populacijom učenika ili ne, na temelju čega možemo pretpostaviti da navedeno ukazuje na to da je veliki broj sudionika istraživanja nesiguran u radu s učenicima s teškoćama učenja te da to može ukazivati na potrebu za dodatnim edukacijama. Shodno tome, rezultati doista pokazuju da dvije trećine učitelja smatra kako su im potrebne dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama učenja. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima prijašnjih istraživanja (Kormos i Nijakowska, 2017; Kudek Mirošević i Bukvić, 2017; Stampoltzis i sur., 2018). S druge strane, dvije trećine učitelja smatra kako posjeduju dovoljno znanja o specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s teškoćama učenja.

Kada su izazovi učitelja u radu s učenicima s teškoćama učenja u pitanju, rezultati pokazuju da su izazovi ponajviše vezani uz motivaciju učenika za rad, potrebu za dodatnim angažmanom učitelja kako bi se pripremili materijali za navedene učenike te uz procjenu stvarnog znanja i kapaciteta učenika s navedenim teškoćama. Učiteljima najviše predstavlja izazov nemotiviranost učenika za rad. Uz nemotiviranost učenika za rad, učiteljima predstavlja izazov i frustriranost učenika. Slični rezultati pronađeni su u prijašnjim istraživanjima (Sonia, 2012), gdje učiteljima razredne i predmetne nastave najveći izazov u radu predstavlja nesigurnost u radu s učenicima s teškoćama učenja, odnosno suočavanje sa frustriranošću učenika i motiviranjem istih za rad. Još jedan od izazova koji se ističe u rezultatima je i dodatni angažman, odnosno vrijeme potrebno za pripremu dodatnih materijala za učenike s teškoćama učenja. Navedeni izazov može se povezati i s nedostatkom adekvatnih materijala za učenike s teškoćama učenja u školama, što onda iziskuje dodatni angažman učitelja razredne i predmetne nastave. Slični rezultati pronađeni su u prijašnjim istraživanjima (Dulčić i Bakota, 2008; Sonia, 2012; Malogorski Jurjević, 2014; Stampoltzis i sur., 2018), gdje su učitelji ukazali na potrebu

za prikladnijim didaktičkim materijalima i nastavnim sredstvima. Još jedan od izazova koji se ističe u rezultatima istraživanja je razlikovanje neuspjeha u savladavanju gradiva zbog samih razvojnih teškoća povezanih s poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika. Navedeni izazov može se povezati s nedostatkom edukacija i znanja o karakteristikama teškoća. Osim razvoja pismenosti i realiziranja obrazovnih postignuća, neizostavan segment rada učitelja sa učenicima koji imaju teškoće učenja je i shvaćanje karakteristika njihovih teškoća i uzroka kojima navedena populacija učenika pripisuje svoj uspjeh i neuspjeh (Martan, Skočić Mihić i Lončarić, 2015). Većini učitelja razredne i predmetne nastave prema rezultatima ocjenjivanje također predstavlja izazov u radu. S tim izazovom može se povezati prethodno navedeno, odnosno da im je ocjenjivanje izazov zbog toga što im je teško razlikovati neuspjeh učenika zbog teškoća povezanih s poremećajem i zbog nedovoljnog rada učenika. Iz svega navedenog možemo zaključiti kako je učiteljima razredne i predmetne nastave potrebna podrška stručnjaka, kako bi se savladali izazovi. Prema Malogorski Jurjević (2014) i Kranjčec Mlinarić i sur. (2016), potrebno je podignuti kvalitetu suradnje između svih sudionika procesa poučavanja učenika s teškoćama učenja i pružiti učiteljima podršku stručnih suradnika.

Učitelji razredne i predmetne nastave nailaze i na izazove u suradnji sa stručnim suradnicima, roditeljima i pomoćnicima u nastavi. Prema rezultatima istraživanja, učiteljima razredne i predmetne nastave najveći izazov u suradnji sa stručnim suradnicima predstavljaju različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenicima s teškoćama učenja. U suradnji s roditeljima djece s teškoćama učenja učiteljima najveći izazov predstavljaju neangažiranost roditelja u pomoći učeniku te prevelika očekivanja roditelja od djeteta. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima prethodnih istraživanja (Sonia, 2012; Kranjčec Mlinarić i sur. 2016; Stampoltzis i sur., 2018), gdje je također istaknuto kako učitelji u suradnji s roditeljima nailaze na izazove koji uz prethodno navedeno povezani i s neprihvatanjem djetetove teškoće i nedostatkom motivacije za suradnju s učiteljem. Prema Martan i sur. (2016), jedan od zadataka škole je promovirati partnersku suradnju učitelja s roditeljima jer roditelji također imaju ključnu ulogu u pružanju podrške učenicima s teškoćama učenja. U suradnji s pomoćnicima u nastavi učiteljima najveći izazov prema rezultatima predstavlja nedostatak pomoćnika u nastavi, iz čega možemo zaključiti da nema dovoljno pomoćnika u nastavi u školama. Slični rezultati dobiveni su u prijašnjim istraživanjima (Downing i Peckham-Hardin, 2007; Bouillet, 2013; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016), gdje su učitelji također istaknuli kako u školama nema dovoljno pomoćnika u nastavi. Učenici s teškoćama učenja posljednjih godina nerijetko imaju pomoćnika u nastavi (Kljaić, 2020). Potrebni su im pomoćnici u nastavi, kako bi mogli pratiti

nastavu. Pomoćnici u nastavi učenicima s teškoćama učenja mogu pružiti podršku jedan na jedan, usmjeravati ih u rješavanju zadataka, ponoviti upute po potrebi i slično. Ukoliko učenici s teškoćama učenja imaju poteškoća u suradnji s drugim učenicima i sudjelovanju u zajedničkim aktivnostima, pomoćnici u nastavi mogu im pomoći da budu uključeni. Osim toga, mogu im pružiti ohrabrenje prilikom rješavanja zadataka i jačati im samopouzdanje.

Nadalje, kada su u pitanju postupci individualizacije koje učitelji koriste i potreba za podrškom, rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji razredne i predmetne nastave od ponuđenih postupaka individualizacije najviše koriste produživanje vremena rada, davanje jasnih uputa jednu po jednu, smanjivanje broja zadataka u pismenim provjerama, ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa, te toleriranje grešaka u pisanju i prepisivanju. Dobiveni rezultati djelomično su u skladu s rezultatima istraživanja provedenog 2016. godine (Martan i sur., 2016), gdje učitelji u radu s učenicima s teškoćama učenja najviše koriste produživanje vremena rada kao postupak individualizacije. S druge strane, rezultati pokazuju kako učitelji razredne i predmetne nastave najmanje koriste izbjegavanje pisanja diktata kao postupak individualizacije.

Prilikom izrade individualiziranog edukacijskog programa [IEP-a], rezultati pokazuju kako učitelji razredne i predmetne nastave najviše surađuju s edukacijskim rehabilitatorima, a najmanje s logopedima. Možemo pretpostaviti kako su edukacijski rehabilitatori najviše osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama učenja te su stoga i u najvećoj mjeri spremni pomoći učiteljima razredne i predmetne nastave u izradi IEP-a. S druge strane, nekolicina učitelja navodi kako samostalno izrađuju IEP-e te možemo pretpostaviti kako u školama ne radi dovoljan broj stručnih suradnika koji mogu pružiti podršku učiteljima razredne i predmetne nastave u izradi IEP-a.

Rezultati istraživanja vezani uz strategije koje učitelji koriste u rješavanju izazova pokazuju kako izazovi na koje nailaze učitelji razredne i predmetne nastave prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja većinom motiviraju učitelje za daljnji rad. Nekolicina učitelja naglašava kako ih izazovi na koje nailaze ponekad i motiviraju i demotiviraju, ovisno o karakteristikama samih izazova. Učitelji koji su kompetentni, educirani i motivirani za rad nužan su alat za prevladavanje izazova (Wagner Jakab i sur., 2016). Kada su u pitanju strategije koje učitelji razredne i predmetne nastave koriste za rješavanje izazova na koje nailaze prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja, rezultati pokazuju kako učitelji koriste razne strategije za rješavanje izazova, ponajviše koriste razgovor s kolegama, roditeljima i učenicima usmjeren na rješavanje problema, metode relaksacije, postupke individualizacije u radu s učenicima te

edukacije. Neki učitelji improviziraju ovisno o situaciji, dok neki koriste bijeg od problema kao strategiju rješavanja izazova.

Rezultati anketnog upitnika koji se odnose na period izvođenja online nastave, odnosno pandemije Covid-19 pokazuju kako je učiteljima prvi lockdown bio izazovniji period od školske godine 2020./2021. Iz navedenoga možemo pretpostaviti kako je učiteljima taj period bio izazovniji jer je za sve to bila jedna nova situacija u kojoj je bilo teško pratiti napredak učenika i omogućiti im sve što im je potrebno. Velik broj učitelja nije mogao procijeniti u kojoj mjeri su uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s teškoćama učenja za vrijeme tog perioda te podjednak broj učitelja smatra kako su napravili u dovoljnoj mjeri prilagodbe za navedenu populaciju učenika. Zbog izrade dodatnih materijala za učenike s teškoćama učenja učitelji su morali uložiti dodatni angažman. Osim toga, većina učitelja je posezala i za dodatnim oblicima komunikacije (putem društvenih mreža), kako bi održavali kontakt s učenicima (Vanek, Maras i Matijević, 2022).

U ovom diplomskom radu ispitivale su se razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću prilikom rada s učenicima s teškoćama učenja. Rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave kada su u pitanju izazovi na koje nailaze prilikom rada s navedenom populacijom učenika.

Nadalje, ispitivala se i povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja. Kada je u pitanju zadovoljstvo poslom učitelja razredne i predmetne nastave, velika većina učitelja navodi kako su zadovoljni poslom. Iz navedenog možemo zaključiti kako učitelji unatoč izazovima s kojima se susreću pronalaze zadovoljstvo u poslu koji obavljaju. Slični rezultati dobiveni su u istraživanju Malogorski Jurjević (2014), gdje je utvrđeno kako su iskusniji učitelji u globalu zadovoljni poslom, ali da su manje zadovoljni okolnostima u kojima se posao obavlja. Rezultati pokazuju kako nema statistički značajne povezanosti između zadovoljstva poslom i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja.

Uz to, ispitivala se i povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave te izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja. Rezultati pokazuju kako nema statistički značajne povezanosti između navedenih varijabli.

Provedeno istraživanje ima ograničenja. U istraživanju sudjelovao je mali uzorak ispitanika (N=82). Zbog toga dobiveni rezultati ne mogu biti generalizirani na širu populaciju. Sljedeće ograničenje istraživanja je online anketni upitnik koji je kreiran za potrebe ovog diplomskog rada, umjesto standardiziranog instrumenta. Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao

osnova za buduća istraživanja. Preporuke za buduća istraživanja su: provesti kvantitativna i kvalitativna istraživanja na većem uzorku učitelja razredne i predmetne nastave kako bi se dobio još detaljniji uvid u izazove u radu s učenicima s teškoćama učenja. Iz dobivenih rezultata ovog istraživanja mogu se izvući smjernice za obrazovanje. Prije svega, iz rezultata vidljivo je da postoji potreba za dodatnim edukacijama o teškoćama učenja i uvođenjem dodatnih kolegija na Učiteljskom fakultetu, a koji se bave inkluzivnim obrazovanjem. Osim toga, potrebno je povećati broj stručnih suradnika u školama i poboljšati suradnju između članova stručnog tima škole i učitelja razredne/predmetne nastave te suradnju između roditelja djece s teškoćama učenja i učitelja razredne/predmetne nastave. Učenicima s teškoćama učenja nužno je pružiti individualizirani pristup te usmjeriti se na njihove jake strane i iskoristiti ih, kako bi uspjeli ispuniti svoj puni potencijal. Rezultati ukazuju i na to da u školama nema dovoljno prikladnih didaktičkih materijala i nastavnih sredstava. Sve navedeno nam govori kako postoji još puno prostora za napredak.

6. ZAKLJUČAK

Učitelji razredne i predmetne nastave svakodnevno nailaze na izazove u radu s učenicima s teškoćama učenja. Mnogo čimbenika utječe na karakteristike izazova s kojima se učitelji susreću, počevši od karakteristike samih teškoća učenja, uvjeta u kojima se odvija poučavanje učenika s navedenim teškoćama, educiranosti i osposobljenosti učitelja razredne i predmetne nastave za rad s učenicima koji imaju teškoće učenja i slično.

U ovom diplomskom radu pokušao se dati detaljniji uvid u informiranost, osposobljenost te izazove učitelja razredne i predmetne nastave s učenicima koji imaju teškoće učenja. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji nailaze na izazove i prilikom suradnje sa stručnim suradnicima, roditeljima, pomoćnicima u nastavi te da su nailazili na izazove prilikom održavanja online nastave. Također, ispitivale su se razlike između učitelja razredne i predmetne nastave kada su u pitanju izazovi i nije utvrđena statistički značajna razlika između navedenih. Možemo pretpostaviti da ispitanici nailaze na izazove, neovisno o tome jesu li učitelji razredne ili predmetne nastave. Nadalje, ispitivale su se povezanosti između zadovoljstva poslom i izazova u radu učitelja te između radnog staža učitelja i izazova u radu. Između navedenih varijabli nisu pronađene statistički značajne povezanosti. Iz navedenoga možemo zaključiti da unatoč izazovima s kojima se učitelji susreću prilikom rada s učenicima

s teškoćama učenja, učitelji uspijevaju pronaći zadovoljstvo u poslu koji obavljaju. Osim toga, pretpostavlja se da učitelji bez obzira na radni staž nailaze na izazove u radu s učenicima s teškoćama učenja, odnosno da učitelji s većim radnim iskustvom ne nailaze na manji broj izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja.

Unatoč tome što riječ „izazov“ ponekad ima negativnu konotaciju, nužno je razgovarati o izazovima koji se događaju u školama, surađivati s učiteljima razredne i predmetne nastave, kako bi se radilo na tome da se ti izazovi svedu, ukoliko je to moguće, na minimum. Zadaća edukacijskih rehabilitatora i drugih članova stručnog tima škole je posredovati između učenika s teškoćama učenja i učitelja, kako bi se prevladali navedeni izazovi i kako bi učenici s teškoćama učenja bili što uspješniji u školi.

7. LITERATURA

1. Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 03(03). Preuzeto s <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>
2. Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 92–98. Preuzeto s <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.2.92>
3. Američka psihijatrijska udruga. (2014): Specifični poremećaj učenja. U V. Jukić, G. Arbanas (Ur.) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne bolesti* (str. 66-74). Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65–108. Preuzeto s <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
5. Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik*, 70 (2), 293-320. Preuzeto s <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.13>
6. Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. *CEPS Journal*, 3(2): 93–117. Preuzeto s https://www.bib.irb.hr/636102/download/636102.cepsj_pp93-117_bouillet1.pdf
7. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/141113>
8. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). OCJENJIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU: VREDNUJEMO LI ZNANJA ILI SPOSOBNOSTI?. *Život i škola*, LVIII (28), 45-60. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/95242>
9. Butterworth, B., Varma, S., Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science (New York, N.Y.)*, 332(6033), 1049–1053. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/51169475_Dyscalculia_From_Brain_to_Education

10. Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EMOTIONAL EDUCATION*, 9(2), 100-109. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162075.pdf>
11. Cerić, H. (2008). MOGUĆNOST KONSTITUIRANJA TEORIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 49-62. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25800>
12. Downing, J. E., Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive Education: What Makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16–30. Preuzeto s <https://journals.sagepub.com/doi/10.2511/rpsd.32.1.16>
13. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, 2008., NN, 63/2008.
14. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno - jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31-50. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/30715>
15. Ferguson, G. (2014). Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers. Masters Dissertation, Technological University Dublin. Preuzeto s <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=aaschssldis>
16. Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić Mlinar, Lj., Sekušak-Galešev, S. (2014). Razvojne teškoće u odgoju i obrazovanju. U: Igrić, L., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner-Jakab, A. (ur.) *Učenik s teškoćama između škole i obitelji*. Zagreb, Centar inkluzivne potpore IDEM, str. 8-24.
17. Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Ostvarenje.
18. Hudson, D. (2018.) *Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
19. Igrić, L., Wagner Jakab, A., Cvitković, D. (2012). SAMOPROCJENA I PROCJENA PONAŠANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVNOJ OSNOVNOJ ŠKOLI. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 48(1).

20. Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45 (1), 31-38. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/45634>
21. Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
22. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), 139-157. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112818>
23. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Školski vjesnik, 64 (4), 541-560. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152911>
24. Karamatić Brčić, M. (2013). PRETPOSTAVKE INKLUZIJE U ŠKOLI. Život i škola, LIX (30), 67-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131844>
25. Kljaić, Ž. (2020). Nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:355283>
26. Kormos, J., Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. Teaching and Teacher Education, 68. pp. 30-41. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/320766969_Inclusive_practices_in_teaching_students_with_dyslexia_Second_language_teachers'_concerns_attitudes_and_self-efficacy_beliefs_on_a_massive_open_online_learning_course
27. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. Školski vjesnik, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>
28. Kudek Mirošević, J., Bukvić, Z. (2017). Differences in the provision of individualised educational support to students in different grades. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53 (Supplement), 265-277. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193759>
29. Kuna, Z. (2021). Disleksija u različitim jezicima s obzirom na pismo i ortografsku transparentnost. Logopedija, 11 (2), 61-68. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/log.11.2.4>

30. Ldac-acta (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Preuzeto s <https://www.ldac-acta.ca/causes/for-professionals/#1513281532557-06d7ac16-f126>
31. Lindstrom, J. H. (2019). Dyslexia in the Schools: Assessment and Identification. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 189–200. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203857>
32. Lohrmann, S., Bambara, L.M. (2006). Elementary Education Teachers' Beliefs about Essential Supports Needed to Successfully Include Students with Developmental Disabilities Who Engage in Challenging Behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 157 - 173. Preuzeto s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/154079690603100208>
33. Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik*, 63 (4), 677-696. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136115>
34. Martan, V., Skočić Mihić, S., Lončarić, D. (2015). Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U: Opić, Siniša i Matijević (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja – Zbornik radova: IV. simpozij*. Preuzeto s <https://www.bib.irb.hr/760538>
35. Martan, V., Skočić Mihić, S., Puljar, A. (2016). NASTAVNE STRATEGIJE UČITELJA U POUČAVANJU UČENIKA SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA. *Život i škola*, LXII (3), 139-150. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/176912>
36. Mettler, H., Alt, M., Gray, S., Hogan, T., Green, S., Cowan, N. (2022). Phonological Working Memory and Sentence Production in School-Age Children with Typical Language, Dyslexia, and Comorbid Dyslexia and Developmental Language Disorder. *Journal of Child Language*, 1-35. Preuzeto s [10.1017/S0305000922000435](https://doi.org/10.1017/S0305000922000435)
37. Milenović, Ž. M. (2009). Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. *Curriculums Of Early And Compulsory Education*, 493. Preuzeto s https://www.researchgate.net/profile/Snezana-Stavreva-Veselinovska/publication/233728977_CURRICULUMS_OF_THE_EARLY_AND_COMPULSORY_EDUCATION_KURIKULUMI_RANOG_ODGOJA_I_OBV_EZNOG_OBRAZOVANJA_Ten_Anniversaries_of_the_Teaching_Profession_in_Croatia_Marked_in_2009/links/09e4150ad38082d86c000000/CURRICULUMS-

[OF-THE-EARLY-AND-COMPULSORY-EDUCATION-KURIKULUMI-RANOG-ODGOJA-I-OBVEZNOG-OBRAZOVANJA-Ten-Anniversaries-of-the-Teaching-Profession-in-Croatia-Marked-in-2009.pdf#page=493](#)

38. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). SMJERNICE ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA. (Radna inačica). Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
39. Nijakowska, J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2018). English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia*, 24, 357– 379. Preuzeto s <https://onlinelibrary.wiley.com/share/EAKCD8KDC9YZAXUBHKWS?target=10.1002/dys.1598>
40. Pavlić-Cottiero, A. (2009). Disleksija i škole. U: Pavlić-Cottiero, A.(ed), *Disleksija*, Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju, 95-97.
41. Popovska Nalevska, G., Popovski, F. (2019). The barriers of educational inclusion of children with disabilities in the elementary education in the Republic of Macedonia. *International Journal of Research Studies in Education*, 8(3). Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/331605053_The_barriers_of_educational_inclusion_of_children_with_disabilities_in_the_elementary_education_in_the_Republic_of_Macedonia
42. Posokhova, I. (2009). Diskalkulija. U: Pavlić-Cottiero, A.(ed), *Disleksija*, Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju, 127-137.
43. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015., NN 24/2015.
44. Reid, R., Lienemann, T. O., Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
45. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154. (1-2), 131-148. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138789>
46. Schmidt, M., Prah, A., i Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407–422. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930339>

47. Sekušak-Galešev, S. (2008). Samopoznavanje djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
48. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-324.
49. Sónia, L. (2012). Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/257718388_Dyslexia_Through_the_Eyes_of_Primary_School_Teachers
50. Sorić, I. (2014). Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti. Zagreb: Naklada Slap.
51. Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24, 128– 139. Preuzeto s <https://onlinelibrary.wiley.com/share/Y4YSFWU7U5HH6S5AHVGV?target=10.1002/dys.1586>
52. Vanek, K., Maras, A., Matijašević, B. (2022). E-vrednovanje u nastavi na daljinu tijekom pandemije COVID-19 iz perspektive učitelja. *Napredak*, 163 (1 - 2), 161-179. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/279090>
53. Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158 (1-2), 50-68. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/187630>
54. Wagner Jakab, A., Lisak Šegota, N., Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije "Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, rehabilitacijski i savjetodavni rad"* (str. 39–50). Sombor: Društvo defektologa Vojvodine. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/314155853_Uciteljska_procjena_pokazatelja_kvalitete_inkluzije_Teachers_assessment_of_indicators_for_inclusion
55. Winzer, M., Mazurek, K. (2010). Different Spaces, Different Places: An Analysis of the Inclusive Reform for Students With Disabilities in the United States and Germany. *World Studies in Education*, 11(2), 49–68. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/272137404_Different_Spaces_Different

Places An Analysis of the Inclusive Reform for Students With Disabilities i
n the United States and Germany

56. Yuen, M., Westwood, P., Wong, G.. (2004). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 20, 67-76. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/289079398_Meeting_the_needs_of_students_with_specific_learning_difficulties_in_the_mainstream_education_system_Data_from_primary_school_teachers_in_Hong_Kong
57. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: pročišćeni tekst, Narodne novine br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

8. POPIS TABLICA

1. Tablica 1 - Godine radnog staža sudionika (Frekvencije odgovora, N=82)	17
2. Tablica 2 - Škole u kojima sudionici rade (Frekvencije odgovora, N=82)	17
3. Tablica 3 - Gradovi u kojima sudionici rade (Frekvencije odgovora, N=82)	18
4. Tablica 4 - Učitelji predmetne nastave (Frekvencije odgovora, N=51).....	19
5. Tablica 5 - Iskustvo u radu s učenicima s teškoćama učenja (Frekvencije odgovora, N=82)	21
6. Tablica 6 - Informiranje o teškoćama učenja (Frekvencije odgovora, N=82)	21
7. Tablica 7 - Osposobljenost za rad (Frekvencije odgovora, N=82)	22
8. Tablica 8 - Potreba za dodatnim edukacijama (Frekvencije odgovora, N=82).....	22
9. Tablica 9 - Znanje o specifičnim metodama i prilagodbama (Frekvencije odgovora, N=82)	23
10. Tablica 10 - Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja (Frekvencije, N=82)	23
11. Tablica 11 - Izazovi u radu učitelja s djecom s teškoćama učenja (aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), raspon odgovora (min i max; 1 – uopće mi ne predstavlja izazov, 5 – predstavlja mi veliki izazov)	24
12. Tablica 12 - Ocjenjivanje učenika (Frekvencije, N=82)	25
13. Tablica 13 - Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod ocjenjivanja učenika s teškoćama učenja?“	26
14. Tablica 14 - Uključivanje učenika u rad s drugim učenicima u razredu (Frekvencije, N=82)	26
15. Tablica 15 - Odgovori učitelja na pitanje „Što Vam predstavlja izazov kod uključivanja djeteta s teškoćama učenja u rad s drugim učenicima u razredu?“	27
16. Tablica 16 - Izazovi koje navode učitelji, a koji nisu prethodno navedeni u anketnom upitniku.....	29
17. Tablica 17 - Izazovi u suradnji učitelja sa stručnim suradnicima (Frekvencije, N=82)	31
18. Tablica 18 - Izazovi u suradnji učitelja s roditeljima (Frekvencije, N=82)	31
19. Tablica 19 - Izazovi u suradnji s pomoćnicima u nastavi (Frekvencije, N=82).....	32
20. Tablica 20 - Postupci individualizacije (Frekvencije, N=82)	33
21. Tablica 21 - Podrška pri izradi individualiziranog edukacijskog programa [IEP-a] (Frekvencije, N=82)	34

22. Tablica 22 - Utjecaj izazova na motivaciju učitelja za rad (Frekvencije, N=82).....	35
23. Tablica 23 - Strategije za rješavanje izazova	36
24. Tablica 24 - Izazovi u radu s učenicima s teškoćama učenja za vrijeme pandemije Covid-19 (školska godina 2019./2020. i školska godina 2020./2021.) (Frekvencije, N=82) .	37
25. Tablica 25 - U kojoj mjeri su učitelji uspjeli napraviti dodatne prilagodbe za učenike s TU (Frekvencije, N=82).....	38
26. Tablica 26 - Potreba za većim angažmanom za pripremu materijala (Frekvencije, N=82)	39
27. Tablica 27 - Načini pružanja podrške učenicima u vrijeme online nastave (Frekvencije, N=82)	39
28. Tablica 28 - Rezultati Mann-Whitney testa	40
29. Tablica 29 - Razlike učitelja razredne i predmetne nastave na skali izazova u radu s djecom s teškoćama učenja	41
30. Tablica 30 - Zadovoljstvo poslom (Frekvencije, N=82)	41
31. Tablica 31 - Povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu te povezanost između radnog staža učitelja razredne i predmetne nastave i izazova u radu s učenicima s teškoćama učenja (N=82)	42