

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Tanja Knežević

KOMPETENCIJE BUDUĆIH UČITELJA ZA RAD

S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2018

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

KOMPETENCIJE BUDUĆIH UČITELJA ZA RAD

S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pedagogija djece s posebnim potrebama

Mentor: Maja Brust Nemet, doc.dr.sc.

Student: Tanja Knežević

Matični broj: 0203995305052

Modul: A

Osijek

rujan, 2018

SAŽETAK

U inkluzivnoj nastavi učitelj ima veliku ulogu. On mora imati potrebne kompetencije kako bi dijete s teškoćama u razvoju bilo prihvaćeno i samostalno te kako bi steklo potrebno znanje i vještine. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju te utvrditi moguće razlike u kompetencijama između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. Istraživanje je provedeno tijekom 2017./2018. akademske godine među studentima razredne nastave, matematike, fizike i kemije Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. U istraživanju je sudjelovalo 59 studenata/ica učiteljskog studija te 14 studenata/ica nastavničkog studija. Rezultati su pokazali da se budući učitelji samoprocjenjuju kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju, te se studenti razredne nastave ocjenjuju višim ocjenama nego studenti predmetne nastave.

Ključne riječi: budući učitelji, djeca s teškoćama u razvoju, inkluzivna nastava, kompetencije

SUMMARY

In Inclusive Teaching, the teacher has a big role. He / she must have the necessary competences to help the child with development problems be accepted, independent and to acquire the necessary knowledge and skills. Therefore, the aim of the research was to examine the competences of future teachers to work with children with development difficulties and to identify possible differences in competences between classroom teachers and subject teachers. The research was conducted during 2017/2018. academic year among students of classroom teaching, math, physics and chemistry at the University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. The study was attended by 59 students of classrom teaching and 14 students of subject teaching. The results have shown that future teachers are self-evaluating the benefits of working with children with developmental difficulties, and students of classroom teaching are rated higher grades than subject students.

Key words: future teachers, children with developmental difficulties, inclusive education, competences

SADRŽAJ

1. UVOD	
2. POJAM KOMPETENCIJA I KOMPETENTNOSTI UČITELJA.....	2
2.1. Pojam kompetencija, kompetentnosti	2
2.2. Kompetentnost učitelja.....	3
3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	5
3.1. Tko su s djeca s teškoćama u razvoju?.....	5
3.2. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav	6
4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	13
4.1 Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama.....	13
4.2 Poznavanje različitih strategija podučavanja i kreativnost.....	18
4.2.1 Strategije podučavanja djece s teškoćama u razvoju.....	18
4.2.2 Kreativnost	23
4.3 Motiviranost za rad, pozitivan stav te trajno profesionalno usavršavanje	25
4.3.1. Motiviranost za rad i pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju	25
4.3.2. Profesionalno usavršavanje	26
4.4 Poznavanje i njegovanje timskog rada	28
4.5 Empatičnost.....	30
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA	32
5.1. Cilj istraživanja	32
5.2. Uzorak	33
5.7. Mjerni instrument.....	34
5.8. Postupak istraživanja i analiza podataka	35
6. REZULTATI I RASPRAVA	35
6.1 Kompetentnost budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju	35
6.2 Razlike u samoprocjeni kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju	45
7. ZAKLJUČAK	57
8. LITERATURA	59
PRILOZI.....	66

1. UVOD

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s izraženijim potrebama koja zahtijevaju poseban stručni pristup, dodatni napor učitelja¹, adekvatan odgojno-obrazovni rad i optimalno zadovoljavanje njihovih potreba što doprinosi razvoju njihovih sposobnosti i potencijala te sudjelovanju u svakodnevnim životnim pa i radnim aktivnostima (Mikas, 2012). Upravo je zbog toga, za poticanje prava djece s teškoćama u razvoju potreban kompetentan učitelj. „Kompetentan učitelj posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja (djece, roditelja, kolega), uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja i sl. te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice“ (Kostović - Vranješ, Ljubetić, 2008: 149-150).

Ovim radom se željela ispitati samoprocjena osposobljenosti studenata pete godine učiteljskog studija te studenata četvrte i pete godine nastavnčkih studija za budući rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovitoj nastavi. Ključni pojmovi na koji je ovaj rad usmjeren su pojam djeteta s teškoćom u razvoju te pojam kompetencije budućih učitelja. Na kraju diplomskog rada bit će prikazani rezultati istraživanja provedenog putem online upitnika među budućim učiteljima razredne nastave i budućim učiteljima predmetne nastave.

Ovu sam temu odabrala zbog toga što smatram da je vrlo važno, za cjelokupno obrazovanje, znati osjećaju li se budućí učitelji kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju jer će rad budućih učitelja zasigurno uključivati i rad s takvom djecom, za koji bi učitelji po završetku studija trebali biti kompetentni. Potrebno je korištenjem pravilnih metoda odgoja omogućiti djeci odgoj i obrazovanje koje je najkvalitetnije i najbolje za njihov razvoj i napredovanje, a da ih se pri tome ne isključuje iz njihove zajednice.

¹ U ovom će se diplomskom radu pod nazivom učitelj podrazumijevati i predmetni profesori.

2. POJAM KOMPETENCIJA I KOMPETENTNOSTI UČITELJA

2.1. Pojam kompetencija, kompetentnosti

U literaturi možemo susresti različita određenja pojma kompetencija, kompetentnosti. Mlinarević i Tomas (2010: 143) kompetenciju definiraju kao „sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih, socijalnih i/ili drugih sposobnosti u situacijama rada i učenja te u profesionalnom i osobnom razvoju sposobnost razumijevanja drugih i uspješno funkcioniranje u međuljudskim odnosima. Kompetencije su kombinacija znanja i vještina koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije (Hrvatić, 2007 prema Jurčiću, 2012).

Kompetencija se tumači kao posjedovanje sposobnosti i vještina koje su nužne za postizanje određenog cilja. Znanje je nužan temelj kompetencija, a iskustvo je način kojim se kontinuirano mijenja stečeno znanje (Weinert, 1999). Anić u Velikom rječniku hrvatskoga jezika (2003: 596) definira kompetenciju kao priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže, dok Mijatović (2000) u Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova pod kompetencijom razumijeva osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način. Nadalje, Čatić (2012) zaključuje kako su kompetencije osposobljenost pojedinca ili skupine koje su potrebne kako bi se uspješno ispunio određeni zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu.

„Kompetencije su komponente znanja, a na osobnim kompetencijama temelji se mogućnost neke osobe da sudjeluje na nekom projektu. One uključuju: ponašanje, motive, crte karaktera, stavove i samospoznaju koja osobi omogućava da uspješno upravlja projektom. Kompetencija za upravljanje projektima definira se u ekonomskoj perspektivi kao sposobnost obavljanja aktivnosti unutar poslovnog područja na razini učinkovitosti koja se očekuje od zaposlenika. Ova dimenzija kompetencija odnosi se na dokazanu učinkovitost pojedinca u izvršavanju zadataka vezanih uz upravljanje projektima., (Brust Nemet, 2013:79).

2.2. Kompetentnost učitelja

Ne postoji područje ljudskog rada u kojemu ne treba imati nikakve kompetencije. Što je ljudski rad složeniji, zahtjevniji i odgovorniji potrebno je puno više kompetencija pa je tako i za posao učitelja potrebno mnogo kompetencija koje se razvijaju u početnoj izobrazbi i profesionalnim usavršavanjem temeljenim na načelima cjeloživotnog obrazovanja koje obuhvaća formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2012). Zadatci koji imaju škole pa tako i učitelji sve su brojniji, zahtjevniji i kompleksniji. Ako učitelj nema kvalitetna pedagoška znanja i kompetencije ne može ni uspješno obavljati svoj učiteljski poziv. Razlikujemo stručnu kompetenciju, pedagoške kompetencije, komunikacijske kompetencije te informacijske i informatičke kompetencije (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2012).

Jurčić (2012) smatra da je kompetencija učitelja stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima i nastaje integriranjem znanja (kapacitet za spoznaju i razumijevanje poziva), sposobnosti (nastavno umijeće, kreativnost, inovativnost, iskustvo, skriveni talenti) i vrijednosti (zrela osobnost, motivacija, interesi te pozitivni rezultati i zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu). Također Kostović – Vranješ i Ljubetić (2008) pišu kako je kompetentan učitelj onaj koji je sposoban izgraditi kvalitetne odnose sa svim čimbenicima odgojno–obrazovnog procesa (djeca, roditelji, kolege, ostali) te stvoriti uvjete za kvalitetne interakcije na svim razinama (učenik–učenik, učenik–odrasli, odrasli međusobno). Ukoliko je taj odnos kvalitetan dolazi do zadovoljstva svih čimbenika te im pruža osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti, ali i uspješnosti u procesu zajedničkoga učenja i napredovanja.

Kompetencije su široko prihvaćene u međunarodnoj i domaćoj obrazovnoj politici te odgojnim i obrazovnim znanostima i postale su novi standard za izradu kurikuluma i programa za osposobljavanje i stručno usavršavanje (Ćatić, 2012). „Kompetentan učitelj posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja (djece, roditelja, kolega), uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja i sl. te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice“ (Kostović-Vranješ, Maja Ljubetić, 2008: 149-150). Lončarić i Pejić Papak (2009) smatraju kako učiteljska struka ima jak utjecaj na društvo i veliku ulogu u unapređivanju ljudskih mogućnosti i oblikovanju budućih naraštaja. Učitelji se nalaze pred sve većim izazovima

društva znanja i moraju biti spremni za aktivno sudjelovanje u tom društvu i za pripremanje učenika za samostalno cjeloživotno učenje.

„Učiteljskoj obvezi mogu udovoljiti samo oni koji posjeduju visoku pedagošku kompetentnost te oni koji sustavno evaluiraju sebe, svoja ponašanja i svoju pedagošku praksu. Učitelji koji u svom odgojno obrazovnom djelovanju ne postižu željene rezultate te pri tome ugrožavaju odnose s učenicima imaju smanjeni doživljaj pedagoške kompetencije i općenito osjećaj nezadovoljstva, što se negativno odražava na cjelokupni odgojno–obrazovni proces te osjećaju potrebu za dodatnim programima osposobljavanja“ (Kostović-Vranješ, Maja Ljubetić, 2008: 149-150).

Europska komisija (2010) navodi sljedeće kompetencije učitelja koje su podijeljene u pet skupina koje obuhvaćaju:

- 1) osposobljenost učitelja za nove načine rada i primjenu odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika, za organiziranje optimalnoga i motivirajućega okruženja koje će olakšati i poticati proces učenja te za timski rad s drugim učiteljima i suradnicima u odgojno-obrazovnom procesu
- 2) osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda, u školi i sa socijalnim partnerima: razvijanje kurikula, organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnoga rada, suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima
- 3) osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novoga znanja kod učenika: razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje
- 4) razvijanje vlastite profesionalnosti, istraživačkoga pristupa i usmjerenosti prema rješavanju problema te usmjeravanje profesionalnoga razvoja prema procesu cjeloživotnoga učenja
- 5) primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u situacijama formalnoga učenja

3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

3.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju?

Djeca se međusobno razlikuju i po tjelesnim i po intelektualnim sposobnostima, vještinama, znanju, ponašanju i ličnosti. Razlike proizlaze iz različitih iskustava, kulturalnog okruženja obitelji, nasljednih osobina, prehrane, temperamenta i sposobnosti za učenje, a ovisi i o vrsti tjelesnog oštećenja ili intelektualnog oštećenja (Igrić, 2004).

„Među djecu s teškoćama ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, autističnu, slijepu i slabovidnu djecu, gluhi i nagluhi, djecu s poremećajem govora, glasa i jezika, djecu s motoričkim poremećajem i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajima pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama učenja“ (Zrilić, 2011: 7). U Zakonu o odgoju i obrazovanju (MZOS, 2008) navodi se kako su učenici s teškoćama oni učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenju, probleme u ponašanju, emocionalne probleme te teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

„Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore“ (Išpanović Radojković, 2007 prema Bouillet, 2010: 17). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, 2015) učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti zajedno sa čimbenicima okoline ograničavaju njegovo učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija kombinacije više vrsta oštećenja i poremećaja.

Učenici s teškoćama u razvoju prema Orijentacijskoj listi Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju su (MZOS, 2015) :

1. Učenici s oštećenjem vida (sljepoća i slabovidnost),
2. Učenici s oštećenjem sluha(gluhoća i naglušost)
3. Učenici s poremećajem jezično-glasovne komunikacije (oštećenje govora, oštećenje glasa, oštećenje čitanja, oštećenje pisanja, oštećenje računanja) i specifičnim teškoćama u učenju
4. Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava (nemogućnost samostalnog kretanja radi ostvarivanja osnovnih životnih potreba, nemogućnost samostalnog održavanja osobne njege, nemogućnost održavanja života bez korištenja određenog uređaja, naprave ili postupka)
5. Učenici s intelektualnim teškoćama
6. Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja
7. Učenici s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Prema Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja (MZOS, 2005. – 2010.) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOS, 2008) učenici s teškoćama u razvoju su djeca za koje su potrebne razlike u očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima. Takva djeca zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine.

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

Kroz povijest društvo je bilo netolerantno prema djeci i osobama s teškoćama u razvoju. Njihove potrebe se nisu uvažavale, djeca s teškoćama totalno su bila izolirana. Djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje, bila su smještena u posebne ustanove, npr. u specijalne škole ili u posebna odjeljenja, ako je riječ o blažim smetnjama. Specijalne škole djecu s teškoćama u razvoju osposobljavaju za život u grupama sebi sličnim. Takvo odvajanje djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima niz negativnih posljedica i na osobe bez teškoća koje ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti, prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju. U doba humanizma i renesanse djeca s teškoćama postaju sve više predmetom interesa. Tek u 17. i 18. stoljeću javlja se i ideja školovanja djece s teškoćama. Od 50-ih godina 20. stoljeća počinje se mijenjati stav društva prema osobama s teškoćama u razvijenim državama svijeta. Suvremeni pristup je socijalni model koji polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s

teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima. Socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju sustava (Zrilić, 2013). Osnovna je ideja modela da oštećenje ne treba negirati, da ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju nisu urođeni, nego su naučeni predrasudama i neznanjem drugih. Mijenjanje stavova složen je i dugotrajan proces koji se zasniva na iskustvu. Želimo li da se stavovi društva promijene treba stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama i osoba bez teškoća u razvoju. Prvi korak k tomu treba biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2010).

„Pravo na obrazovanje u redovitim školama RH ozakonjeno je 1980. Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima još uvijek nije doseglo odgovarajuću razinu. Razloge možemo potražiti u velikom broju učenika u razrednim odjelima, nedovoljnom broju stručnih suradnika u školama, nedostatku stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, (ne)kompetentnosti učitelja i sl. Postojeće programe za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama potrebno je osuvremeniti i usustaviti, a nužno je i ustrojiti sustav praćenja nakon završetka njihova osnovnoškolskog obrazovanja“ (Zrilić, 2013: 146).

Kada govorimo o uključivanju djece u redovni sustav bitno je spomenuti pojmove integracija i inkluzija koji se odnose se na smještaj djeteta s teškoćama u redovan obrazovni sustav. Uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovni sustav, tzv. integracija, započinje 70-tih godina 20. stoljeća, a sredinom 90-tih godina pojavljuje se termin inkluzija (Skočić Mihić, 2011). Oblici rada koji se nude za učenike s teškoćama provode se u redovitim osnovnim školama kroz potpunu ili djelomičnu integraciju. Potpuna integracija odnosi se na uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razred gdje učenik savladava redovite ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na posebnu dodatnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, koja se provodi u posebno opremljenom prostoru škole te uključivanje osposobljenih asistenata u nastavu. Djelomična integracija provodi se najčešće za učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima. Kao krajnji oblik integracije napretkom se razvija pokret inkluzije. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. U integraciji je isti odnos prema svim učenicima, gdje je naglasak na procesu, a inkluzijom

svako dijete dobiva podršku koja mu je potrebna da bi maksimalno razvio svoje potencijale te je naglasak na rezultatima.

Uključivanje djece u redovne škole zahtijeva da škola promijeni svoje praksu za zadovoljavanje

različitih potreba svih učenika, a ne da traže od učenika da se mijenjaju kako bi se uklapale u školski sustav. Nasuprot tome, posebne škole ili segregirane škole pružaju obrazovanje djeci s teškoćama u razvoju u zasebnim okruženjima. Temelji se na pretpostavkama da su učenici s teškoćama u razvoju značajno različiti od onih studenata koji nemaju posebne potrebe i da obrazovne i društvene potrebe ovih učenika mogu biti ispunjene samo u posebnim školama.

Dijete s invaliditetom može imati posebne potrebe za učinkovito učenje, ali i ne mora. Ponekad dijete s teškoćom zahtijeva samo malu prilagodbu i mogu u potpunosti sudjelovati u školskim aktivnostima, dok druga djeca mogu zahtijevati značajnu prilagodbu poučavanja (npr. mijenjanje kurikuluma, specijalizirani nastavni materijal..) (Sharman, 2012).

Inkluzija kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti te svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna (Bouillet, 2010). Inkluzija ne podrazumijeva izjednačavanje djece već uvažavanje različitosti svakoga djeteta i mijenjanje škole te šire sredine poštujući individualne različitosti i potrebe (Krampač- Grljušić i Marinić, 2007). Inkluzivno obrazovanje potiče grupni rad, rad u paru i samostalan rad učenika. Svi ti oblici rada sugeriraju veliku pripremu kao i korištenje različitih nastavnih sredstava i pomagala. Prilikom rada učitelj najprije treba utvrditi predznanje učenika

te poticati ih da postavljaju različita pitanja što je jedno od najvažnijih odlika inkluzivnog obrazovanja (Zuckerman, 2016).

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS, 2011) koji je usmjeren prema učeniku i na njegovim sposobnostima, navedeno je kako se inkluzivno obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci s teškoćama što više očekivanih postignuća. „Bitno je rano prepoznavanje i pružanje potpore djeci s teškoćama u redovnoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te suradnja s roditeljima kojima se pružaju potrebni savjeti i potpora. Cilj je redovitih i posebnih

kurikuluma u ovim ustanovama osposobiti učenike za uključanje u svakodnevni život u što redovitijim uvjetima, u skladu s dobi učenika“ (NOK, 2010; 202-203).

Prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav trebamo uzeti u obzir sljedeće principe rada:

- Pozitivan odnos prema različitosti
- Druženje s vršnjacima
- Uzimanje u obzir individualnih potreba djece
- Angažiranost stručnjaka
- Odgovarajući materijalni uvjeti, pomagala u učenju te pomoć asistenata
- Potrebno je kod djece uzeti u obzir njihove posebne odgojno- obrazovne potrebe (Zrilić, 2011)

Prema Zrilić (2011: 29) učitelji mogu pridonijeti boljoj integraciji djece s teškoćama u razvoju ako:

- Unaprijed upoznaju prirodu djetetove smetnje te njegove jake strane
- Pripreme ostale učenike u razredu na dolazak takvog učenika
- Predvide moguće reakcije drugih učenika
- Utvrde učenikovo u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke

Nadalje, Zrilić (2013) piše kako djeca s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj imaju svoja prava koja se poštuju. Ta prava se prvenstveno tiču mogućnosti školovanja i obrazovanja djece, a na snazi su sljedeći dokumenti:

- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91)
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, 13/91)
- Pravilnik o broju učenika u redovitim i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi (NN, 124/09)
- Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 34/91)
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nacionalni plan i program za osnovnu školu (2006.) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Prema Velki i Romstein (2015) Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, 2010) sadrži još primjereni program odgoja i obrazovanja predstavljen nastavnim planom i programom.

Takav oblik programa omogućuje odgojno-obrazovno napredovanje učenika, uzimajući u obzir njegove teškoće i odgojno- obrazovne potrebe. Program se sastoji od četiri dijela, a to su:

- 1.Redoviti program uz individualizirane postupke
- 2.Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke
- 3.Posebni program uz individualizirane postupke
- 4.Posebni program za stjecanje kompetencije u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (MZOS, 2015) za svaki program piše sljedeće:

1. Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez ograničavanja sadržaja, 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.

2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke je redoviti program koji se sadržajno i metodički prilagođava učeniku. Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja.

3. Posebni program uz individualizirane postupke čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika.

Određuje se učenicima koji s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće i/ili postojanje više vrsta teškoća ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

4. Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke je program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koji s obzirom na funkcionalne sposobnosti učenika ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života. Učenik završnoga razreda osnovnoškolskoga posebnog programa uz individualizirane postupke, ako nije u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu, uz individualizirane postupke može nastaviti osnovno školovanje u posebnome programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Dakle, cilj je Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu (MZOS, 2010) omogućiti stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima kako bi bili uspješni i samostalni, ispunjeni učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom. Dakle, djeci i učenicima s teškoćama u razvoju osiguravaju se uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama, praćenje posebnih programa koji se odnose na stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i vještina potrebnih za svakodnevni život i aktivno uključivanje u radnu okolinu i neposredno društveno okruženje.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS, 2010; 201-203) odgojno-obrazovna područja posebnog programa jesu:

- **Praktično-osobno područje:** briga o sebi, život u kući i domu: usvojiti kulturno-higijenske i zdrave prehrambene navike, prepoznati opasne situacije, samostalno ili uz podršku izvršavati jednostavne domaćinske poslove i sudjelovati u poslovima koji pridonose kvaliteti života.
- **Društveno-spoznajno područje:** snalaženje u okolini, komunikacijska i numeričko/matematička pismenost: snalaziti se pri kretanju, znati se služiti javnim prijevozom, hitnim, zabavnim, kulturnim i javnim uslugama, razlikovati osnovne vremenske odrednice, steći osnovnu pismenost na materinskomu jeziku i numeričko/matematičku pismenost; izražavati se verbalno, neverbalno i pisano; izražavati se uporabom smislenih simbola, riječi, rečenica, brojka, boja i znakova.

- **Slobodno vrijeme i stvaralačko područje:** društveno-zabavne i izražajno-stvaralačke aktivnosti: sudjelovati u društveno-zabavnim aktivnostima i događanjima u užoj i široj društvenoj sredini; izabrati načine i sadržaje za provođenje slobodnoga vremena; estetsko oblikovanje različitih materijala različitim tehnikama;
- **Društveno-emocionalno područje:** odnos prema sebi, drugima i okolini: ovladati sobom, oponašati prikladna ponašanja u odnosu prema sebi i drugima, razlikovati poželjno od nepoželjna ponašanja, oponašati i izabrati nenasilne oblike sporazumijevanja te one kojima izražava i štiti svoja temeljna prava, osjećaje i samosvijest (asertivnost)
- **Tjelesno-zdravstveno područje:** motoričke vještine i poticaji: prepoznavati i upravljati motoričkim i osjetilnim podražajima, stanjima i djelovanjima; razvijati mišićnu snagu i usklađenost pokreta, promatrati, slušati, glasati se, mirisati, dodirivati, razlikovati podražaje te ih smisleno i stvaralački povezivati, sudjelovati u športsko-rekreativnim aktivnostima.
- **Radno-proizvodno područje:** radno-stvaralačka izradba: oponašati i izvoditi samostalno, ili uz pomoć, jednostavne radne i proizvodne postupke, pravilno rukovati radnim sredstvima i čuvati se mogućih opasnosti pri radu. Za učenike koji, zbog bolesti, duže vrijeme ne mogu pohađati nastavu ustrojava se nastava u kući, izvode ju učitelji i suradnici škole koju učenik pohađa.

4. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U smislu inkluzivnog obrazovanja učitelj bi trebao imati novu koncepciju razmišljanja, sposobnost shvaćanja utjecaja njegovih stručnih kompetencija na djecu s teškoćama u razvoju te bi trebao preuzeti odgovornost za kvalitetu rezultata. Priprema suvremenog učitelja, sposobnog za provođenje inkluzivnog obrazovanja je izuzetno važna te je izazovna za sveučilišta na kojima se obrazuju budući učitelji (Movkebaieva, Oralkanova i Uaidullakzy, 2013).

Prema Diković (2010) kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju definirane iz Nacionalnog okvirnog kurikulumu (MZOS,2010) su:

- 1) Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju
- 2) Poznavanje različitih strategija podučavanja i kreativnost
- 3) Motiviranost za rad, pozitivan stav te trajno profesionalno usavršavanje
- 4) Poznavanje i njegovanje timskog rada
- 5) Empatičnost

„Ove kompetencije pridonose kvalitetnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju i razvoju njihovih kompetencija“ (Diković, 2010: 186).

4.1 Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Prema Zrilić (2011) svako dijete s teškoćom u razvoju učitelju je dodatan izazov stoga rad s djecom i učenicima s teškoćama u razvoju zahtjeva cjeloživotno obrazovanje učitelja, uključujući seminare i kontinuirano praćenje stručne i znanstvene literature. Kako bi dijete bilo uspješno uključeno u redoviti odgojno- obrazovni sustav učitelji se moraju profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije. Potrebno je poznavati uzroke oštećenja, metodiku rada u razredu, koristiti brojna specifična nastavna pomagala te posjedovati osim stručne kompetencije i socijalne kompetencije kako bi se spriječile socijalne i emotivne teškoće djece s teškoćama u razvoju. Učitelj mora posjedovati kompetencije koji stvara pozitivno ozračje, a djetetu osjećaj poštovanja, prihvaćenosti i sigurnosti i mogućnost postizanja uspjeha.

Kada govorimo o socijalnim kompetencijama, postoje različite definicije. Jurčević Lozančić (2016) u svojoj knjizi *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu* definira socijalne kompetencije različitih autora. Tako Williamson i Dorman (2002) pod socijalnim kompetencijama podrazumijevaju ukupno znanje i vještine koje osoba uči i razvija kako bi se uspješno suočila s mnogim različitim životnim prilikama, dok Ladd (2005) socijalnim kompetencijama smatra socijalnu prilagodljivost i vještine rješavanja različitih problemskih situacija radi postizanja određenog cilja.

Prema Izvedbenom planu nastave Integriranog preddiplomskog i diplomskog Sveučilišnog učiteljskog studija u Osijeku (2017) studenti kao budući učitelji, nakon odslušanog kolegija *Pedagogija djece s potrebnim potrebama*, trebaju razviti sljedeće kompetencije kako bi uspješno radili s djecom s posebnim potrebama tj. s djecom s teškoćama u razvoju:

- Posjedovanje temeljnih znanja o dizajniranju individualnih pedagoško-rehabilitacijskih programa za djecu s posebnim potrebama
- Samostalna izrada prilagođenih didaktičkih sredstava i pomagala (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju).
- Osposobljenost za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća (formalna i neformalna evaluacija).
- Samostalna i učinkovita suradnja sa stručnim timom radi kreiranja prilagođenih i posebnih programa.
- Poznavanje temeljnih zakonskih odrednica o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju.

Nadalje, prema Dulčić (2003) učitelj mora biti stručan i dobro poznavati pedagogiju, didaktiku, metodiku, psihologiju, a iznad svega mora biti maštovit, kreativan i stvarati ugodno emocionalno ozračje, nikada ne zanemarujući dijete, njegove potencijalne mogućnosti i smisao cjelokupnoga edukacijsko- rehabilitacijskog rada. Dakle, rad s djecom s teškoćama u razvoju zahtijeva adekvatnu osposobljenost stručnih kadrova zato je neophodno da svi učitelji i drugi stručni suradnici koji rade u organizacijama za njegu, odgoj i zaštitu djece steknu odgovarajuće opće specijalno pedagoško obrazovanje.

Zrilić (2011) smatra da su učitelji vrlo značajni u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Učitelji promatraju, bilježe zapažanja i u suradnji sa stručnjacima planiraju rad s djecom. Ukoliko djetetova teškoća nije otkrivena prije polaska u školu učitelj je prva osoba koja otkriva problem te u dogovoru s roditeljima šalje dijete stručnjaku s kojim kontinuirano surađuje. Učitelj mora biti kompetentan u metodičkom pristupu djetetu te treba zadovoljavati niz uvjeta:

- Osnovno stručno znanje o kategoriji posebne potrebe (etiologija, nove metode i sredstva, različite mogućnosti realizacije nastave i sl.)
- Želju i spremnost za cjeloživotno obrazovanje
- Sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnog kontakta s djecom
- Ljubav prema djeci
- Održavati kontakt s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj dijete živi
- Razvijene socijalne kompetencije za rad u timu

Prema Krampač-Grljušić (2017) učitelj ima ključnu ulogu u prepoznavanju različitih potreba djeteta i njegove teškoće. Učitelj treba pratiti i procijeniti: specifičnost učenja i učenikovu uspješnosti, prethodna znanja i vještine, motiviranost za učenje te kognitivne, metakognitivne, socioemocionalne, komunikacijske, jezične, govorne i motivacijske osobine učenika. Uočavanje odstupanja u ostvarivanju odgojno- obrazovnih ishoda prvi je korak u utvrđivanju teškoća tijekom procesa učenja i praćenja. Dakle, kvalitetno poučavanje djece s teškoćama u razvoju ovisi o dobrim odnosima među učiteljima i stručnim suradnicima, dobroj komunikaciji među osobljem, roditeljima i učenicima, raznolikim modelima učitelja, tretiranju djeteta kao pojedinca, kvaliteti pomagala u poučavanju te uključivanju koordinatora za djecu s teškoćama u razvoju (Carter, 1996 prema Zrilić, 2011).

Poučavanje učenika s teškoćama u razvoju treba biti zakonski regulirano i sustavno uključeno u nacionalni i školski kurikulum, a učitelji, kao i stručni suradnici, trebali bi biti osposobljeni za izradbu i provođenje individualiziranog kurikuluma (Diković, 2010). Prema NOK-u (MZOS, 2010), individualizirani program izrađuje Stručna služba matične odgojno-obrazovne ustanove uz učitelje i stručnjake, kada je potrebno, te prati i usklađuje provođenje. Individualizirani kurikulum izrađuje se prema stručnoj procjeni potreba učenika kako bi se pratio uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva i izrađuje se na temelju općega kurikuluma. Planiranje individualiziranoga kurikuluma polazi od realno postavljenih ciljeva, učenikovih sklonosti, njegovih prepoznatih mogućnosti, a sadržava i podatke o potrebnim oblicima potpore, tijekom provođenja potpore te postignutim ishodima. Prema Jurčiću (2012) kompetentnost učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave obuhvaća sljedeće razine: pojmovno određenje kurikuluma, razumijevanje uloga Nacionalnog okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave, shvaćanje školskoga kurikuluma i njegovih podsustava u odražavanju dinamičnosti škole u rukovođenju te školskog ozračja, metodologiju izgradnje kurikuluma nastave koji definira ciljeve učenja, zadatke nastave, sadržaje učenja, situacije i strategije, nastavna sredstva i načela, vrednovanje i samovrednovanje te razumijevanje sličnosti i razlika između didaktike i kurikuluma. Izgradnja kurikuluma nastave obuhvaća strukturiranje i oblikovanje sadržaja i aktivnosti koje će se ostvariti prema postavljenim ciljevima u određenom predmetu, vrsti i razini škole te vrednovanje ishoda u čemu značajnu ulogu imaju Nacionalni okvirni kurikulum i školski kurikulum (Jurčić, 2012).

Zakon o osnovnom školstvu utvrđuje da se osnovno školstvo djece s teškoćama u razvoju provodi u osnovnoj školi uz odgovarajuću primjenu individualiziranog postupka i produljenih stručnih tretmana, a kad je nužno, u posebnim skupinama i razrednim odjelima u okviru škole. Učitelj je uključen u tri specifična zadatka:

- U opservaciju učenika s teškoćama u razvoju
- U izradu i provođenje prilagođenog programa
- U evaluaciju (Rađenović i Smiljanić, 2007)

Opservacija je metoda promatranja i zapisivanja obilježja djetetovog ponašanja, događaja iz okoline djeteta i situacija tijekom određenog vremena, a najduže tri mjeseca, kako bi se utvrdila težina teškoće djeteta i karakter te oblik školovanja koji je za dijete najbolji.

Kod opservacije djeteta zadaće učitelja su sljedeće:

1. Temeljito proučiti dokumentaciju o učeniku i informativni obrazac za provođenje opservacije
2. Objasniti učenikovim roditeljima svrhu opservacije
3. Sudjelovati u izradi programa opservacije
4. Suradivati s defektologom i drugim stručnim suradnicima u školi u izradi programa, praćenju rezultata i ostvarivanju opservacije
5. Pripremati i izrađivati specifična nastavna sredstva i pomagala
6. Voditi zabilješke o problemima, značajkama i rezultatima opservacije
7. Sudjelovati u izradi izvješća o ostvarivanju programa opservacije te stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg oblika odgoja i obrazovanja u koji treba svrstati učenika nakon postupka dijagnostike (Rađenović i Smiljanić, 2007).

Učitelj također u suradnji s defektologom treba pratiti prilagođene programe za svakog učenika pojedinačno s obzirom na specifičnu teškoću. Učitelj treba biti uključen i u povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, zajedno s liječnikom, defektologom i stručnim suradnikom (Rađenović i Smiljanić, 2007).

Nastavni program mora biti prilagođen svakom djetetu s teškoćama u razvoju uz individualni pristup što znači da učitelj:

- Učenje prilagođava djetetovim mogućnostima
- Ispituje tako da se postiže uspjeh
- Postavlja jasne granice i očekivanja od djeteta
- Razumije djetetove potrebe
- Omogućava razvoj pozitivne slike o sebi
- Uočava socijalne i emocionalne vještine te razvija empatiju,
- Stvara kod djeteta osjećaj prihvaćenosti
- Osigurava prilike za stvaranje uspješnih odnosa, vježbanje socijalnih vještina (Zrilić, 2011)

U planiranju kurikuluma za rad s djecom s teškoćama u razvoju važno je trajno i kvalitetno profesionalno usavršavanje kadrova te suradnja svih odgojno- obrazovnih sudionika u radu s djecom i učenicima. U tu svrhu odgojno-obrazovna ustanova ima mnogostruke zadaće, osiguravajući učenicima potrebnu potporu, prepoznavanje potreba i poznavanje osobina djece i učenika s teškoćama, poznavanje odgojno-obrazovnih metoda i oblika rada i njihovu stvarnu

primjenu, pogotovo poznavanje izvedbe individualizirane nastave i vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o mogućnostima svakog učenika, njegovim talentima i potrebi za uspjehom.

4.2 Poznavanje različitih strategija podučavanja i kreativnost

4.2.1 Strategije podučavanja djece s teškoćama u razvoju

Uspješnost učenja znatno ovisi o primjerenj prilagodbi strategija poučavanja, stoga je vrlo važno na koji način se učenicima prenose i predstavljaju sadržaji, daju upute, postavljaju zadaci, koja sredstva i oblici rada se upotrebljavaju, itd. (Ivančić, 2010). Osim što učitelji moraju razumjeti i prihvatiti učenike s teškoćama u razvoju, moraju imati i širok spektar strategija podučavanja kako bi se zadovoljili potrebe tih učenika u učionici (Westwood, 2007).

Kako bi se poboljšali ishodi učenja i ponašanje i kod učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nužno je da učitelji koriste one strategije poučavanja koje su dokazano učinkovite (Mejašić, 2010). U radu s djecom s teškoćama u razvoju potrebno je koristiti drugačije strategije poučavanja od onih koje učitelji obično koriste u redovnoj nastavi. Svakom je učeniku potreban individualizirani pristup, stoga učitelj treba odbrati one metode i sredstva koji će učenicima pomoći da se ne osjećaju manje vrijednima i da uspješno usvoje potrebna znanja (Rađenović i Smiljanić, 2007). Također i Mustać i Vicić (1996) zaključuju da svaka od teškoća djeteta izaziva potrebu primjene specifičnih sredstava i metoda kojima se ostvaruju odgojno- obrazovne i rehabilitacijske zadaće. Nastavne metode su didaktički promišljen i optimalno uređen sustav aktivnosti i poučavanja kojima je primarni cilj da učenik stekne određena znanja i vještine te razvije određene sposobnosti (Poljak, 1991), dok su nastavna sredstva oblikovana izvorna stvarnost, a dijele se ne vizualna i auditivna (Jurčić, 2012).

- a) Učenici s oštećenjem vida

U radu s djecom s oštećenjem vida treba se stalno usmeno obraćati, objašnjavati, razgovarati i provjeravati pitanjima razumljivost usvojena znanja (Šubić, 1985 prema Mustać i Vicić, 1996).

„Nastavna sredstva ne smiju biti pretrpana detaljima, a po veličini moraju biti prikladna za taktilno percipiranje. Takvo sredstvo treba poslužiti kao izvor znanja, pa na njemu trebaju biti izražene sve bitne osobine.,, (Mustać i Vicić, 1996: 19). Učitelj samostalno ili uz pomoć defektologa treba osigurati prikladna zorna sredstva za percipiranje u uvjetima sljepoće kao što su: prirodni predmeti, modeli, makete, reljefni crteži, reljefne slike, Brailleovi tekstovi, magnetofonski snimci, zvučne knjige (Mustać i Vicić, 1996). Umjesto zemljopisnih karata i običnog globusa, koriste se reljefne karte, reljefno izraženi globusi, za računanje se koriste odgovarajuće tablice za čitanje i pisanje te govorni kalkulator, a za geometrijsko crtanje poseban pribor (posebno ravnalo, trokuti i metar s reljefnim obilježjima). Za čitanje i pisanje koriste se šila za ručno pisanje Brailleovog pisma, pisači stroj za Brailleovo pismo i aparata čitanje običnog pisma koji pretvara pismo u govor, tzv. Optakon te zvučne knjige: CD-i, kasete i sl. (Radetić-Paić, 2013).

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode sljedeće načine prilagodbe prostora i postupaka za rad s djecom s oštećenjem vida:

- prostor treba biti jednostavan i ne prenatrpan
- predmeti i potreban materijal trebaju uvijek biti na istom mjestu
- vrata trebaju biti posve zatvorena ili širom otvorena
- učitelj ne treba napuštati učionicu bez prethodnog upozorenja
- odrediti najbolje mjesto s kojeg dijete vidi ploču
- potrebno je paziti na refleksiju svjetla o ploču
- dijete je potrebno upoznati s učionicom i svim školskim prostorijama i tako osigurati njegovo snalaženje u školi
- kontaktirati stručnjake za rad s djecom s oštećenjem vida

Nadalje Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode i neke od strategija poučavanja djece s oštećenjem vida:

- Slijepu djecu treba poučavati o kretanju
- Koristiti verbalnu pohvalu ili dodir

- U radu upotrijebiti dodir i verbalne opise, predmete i igračke koji motiviraju dijete
- Na ploči nastavnim listićima koristiti velike natpise, razmake između riječi i redova, velike, jednostavne i podebljane fontove
- Pročitati na glas ono što je napisano na ploči
- Osigurati više vremena za pisanje i čitanje slijepoj djeci
- Koristiti nastavna pomagala za slijepe..itd.

Zrilić i Košta (2008) iznose metode koje pomažu učiteljima u radu sa slijepim i slabovidnim učenicima:

- Metoda usmenog izražavanja (učitelj treba govoriti glasno, razgovijetno, gramatički pravilno, dobre intonacije i ritma, te mirnog tona)
- Metoda razgovora (učitelj treba nastojati ublažavati verbalizam, on treba biti konkretan, precizan i kratak, te paziti da riječi uz sebe imaju i predodžbu, iskustvo)
- Metoda pisanih i ilustrativnih razgovora (učitelj treba dati učeniku plan ploče i sadržaj na brajici, glasno i razgovijetno izgovarati ono što zapisuje na ploču, te slijepi učenici mogu izrađivati neke tablice i dijagrame pomoću Braillova stroja, a za crtanje koriste pribor koji se sastoji od folije za pozitivno crtanje i gumene podloge)
- Metoda demonstracije (učitelj kad god je moguće treba imati stvaran predmet o kojem govori, prije gledanja dijapozitiva, filma, kazete, obvezatno je usmeno objasniti učeniku sadržaj koji će se prikazivati, karte, sheme, dijagrami, tablice i skica za učenika s oštećenjem vida trebaju biti individualne, jednostavne, reljefne i oštrog kontrasta)
- Metoda tiskanih radova (slijepi učenici koriste materijale tiskane na brajici, (slova, brojke, simbole i ostali znakovi), ali mogu koristiti takozvane zvučne knjige)
- Metoda laboratorijskih radova (slijepi učenici individualno uvježbavaju manipulaciju predmetima, alatima i instrumentima, rad u grupi provodi se uz pomoć učitelja, a za rad u prostoru izvan učionice potrebno je osigurati pomoć vodiča za kretanje i upoznavanje prostora)

b) Učenici s oštećenjem sluha

Djetetu s oštećenjem sluha treba, kad god je to moguće, ono o čemu govorimo i zorno demonstrirati tj. ono o čemu izlažemo treba učiniti i vidljivim pomoću školske ploče, grafoskopa i sl. te u radu upotrebljavati što više vizualnog materijala. U govoru se trebamo služiti i gestama, mimikom, pokretima glave i ruku (Sekulić- Majurec, 1988).

Učenik s oštećenjem sluha trebao bi sjediti u prvom ili drugom redu srednjega reda klupa kako bi uz pomoć slušnog aparata uspješno uspostavljao komunikaciju s učiteljem. Učitelj treba biti licem okrenut prema učeniku kada nešto govori, izbjegavati govorenje kada je okrenut licem prema školskoj ploči. Brzina govora bi trebala biti umjerena, a jačina primjerena i drugim učenicima. U nastavi bi trebao biti što više zastupljen individualizirani pristup usklađen sa sposobnostima i potrebama učenika s oštećenjem sluha (Vicić i Mustać, 1996).

Krampač- Grljušić i Marinić (2007) navode sljedeće postupke i strategije poučavanja djece s oštećenjem sluha:

- učitelj treba govoriti jasno i glasno
- treba koristiti jednostavne riječi i rečenice uz geste ili slike
- praktično im pokazati što se od njih očekuje
- staviti ih u par s djetetom koje čuje
- provjeriti je li dijete razumjelo upute
- pohvaliti djetetov trud
- koristiti znakovni jezik za gluhe
- kontaktirati stručnjake (audiorehabilitatore, logopede i liječnike)
- osigurati pisane kopije predavanja

c) Učenici s poremećajem jezično-govorne- glasovne komunikacije

Krampač- Grljušić i Marinić (2007) navode sljedeće postupke i strategije poučavanja učenika s poremećajem jezično-govorne- glasovne komunikacije:

- Gledati u dijete dok govori
- Usmjeriti se na sadržaj onoga što dijete govori, a ne na izgovor
- S djetetom govoriti polako, razgovjetno, bez žurbe, smirenim tempom
- Smanjiti stresne i napete situacije
- Dati djetetu dovoljno vremena da izrazi vlastite misli
- Zadati više pismenih zadataka
- Uputiti dijete na logopedске vježbe

d) Učenici s poremećajem u ponašanjem

Djetetu s poremećajem u ponašanju moramo davati detaljne upute za rad, izricati ih na jednostavan i djetetu razumljiv način, davati različite aktivnosti (Sekulić- Majurec, 1988).

Kostelnik i sur. (2003) iznose savjete za odgajatelja koji se susreće s djecom s emocionalnim teškoćama i poremećajima u ponašanju: trebao bi vlastitim primjerom pokazati kako se neagresivno ponaša, bez vikanja, dati djeci priliku da se osjećaju kompetentnima tako što će im dati obveze primijenjene njihovoj dobi, organizirati aktivnosti koje će pomoći djeci da se nauče

postaviti ili izraziti, ograničiti agresivno ponašanje djece, pomoći agresivnoj djeci da shvate kako njihovo ponašanje utječe na druge, pobrinuti se za žrtve agresije, po potrebi mijenjati okruženje, svakodnevne radnje ili raspored kako bi se izbjegle problematične situacije, nagraditi djecu za neagresivno ponašanje, te potražiti pomoć drugog odgajatelja ili stručnog suradnika ukoliko je to potrebno.

e) Učenici s intelektualnim teškoćama

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode neke od strategija poučavanja djece s intelektualnim

teškoćama:

- koristiti jednostavne riječi pri davanju uputa
- jasno strukturirati zadatke
- povezati gradivo s iskustvom
- koristiti metodu demonstracije, crtanja, praktičnih radova
- koristiti stvarne predmete koje može opipati
- raditi jednu po jednu stvar
- omogućiti dulje vrijeme za rad, vježbanje i ponavljanje
- djetetu verbalizirati završetak jedne i početak nove aktivnosti
- ohrabrivati
- zamoliti drugu djecu da pomognu djetetu dok su ostala djeca zauzeta drugim zadacima, raditi individualno s djetetom

f) Djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode neke strategije poučavanja djece s invaliditetom:

- isplanirati alternativna sredstva komunikacije ako je djetetov govor nejasan
- ohrabrivati dijete
- motivirati ga na aktivnost
- produžiti vrijeme rješavanja zadataka
- zadatke ocjenjivati s obzirom na motivaciju i uloženi trud
- poticati interakciju s vršnjacima
- omogućiti pisane kopije predavanja
- surađivati s liječnikom, defektologom, psihologom, logopedom i roditeljima djeteta

4.2.2 Kreativnost

„Kreativnost je sklop osobina i psihičkih procesa koji omogućuje kreativan rezultat- rješenje, ideju ili neko materijalno ostvarenje. Kreativni učinak mora ispunjavati dva uvjeta: mora biti novo ili dovoljno drugačije od bilo čega poznatoga te mora biti za društvenu okolinu korisno. Kreativni pojedinac je osoba koja sposobna jednom, više puta ili često ostvariti kreativan učinak (Furlan i sur., 2005). Kreativnošću se smatra davanje originalnih ideja, zauzimanje drugačijeg stava, nov način pristupa problemu, otvorenost prema iskustvu, kombiniranje ideja ili uočavanje novih odnosa među pojavama. Uz kreativnost često vežemo pojmove poput mašte, radoznalosti, otkrića, invencije, inovacije. Kreativni pojedinci su fleksibilni, napuštaju stare načine mišljenja i idu prema novom smjeru (Čandrić, 1988).

Kako bi nastava bila kvalitetna, potrebno je inzistirati na stalnom i dinamičnom kreativnom radu, a to uključuje aktivnost i učitelja i učenika. mora stalno raditi na svojoj kreativnosti kako bi mogao utjecati na razvijanje kreativnih sposobnosti svojih učenika. Kroz kreativnu suradnju učitelja i učenika, dolazi do najboljih rezultata. Od učenika se više ne očekuje samo

pamćenje i reprodukcija zapamćenoga, nego se očekuje da na temelju različitih podataka zaključuju, da sami stvaraju te da oblikuju stavove, tj. razvijaju svoje osobnosti. Kreativnost se razvija i treba raditi na tome kako bismo je doveli na višu razinu. Samo na taj način mogu se postići zadovoljavajući rezultati u nastavi (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009).

„Kreativni učitelj ili učiteljica je stalno u nekom akcijskom istraživanju. On ili ona shvaćaju svoj rad kao stalno istraživanje i kreiranje novih pedagoških scenarija u kojim će sudjelovati zajedno sa svojim učenicima. Takvi učitelji ili učiteljice nastoje u svakoj nastavnoj epizodi organizirati događanje učenika odnosno aktivno sudjelovanje u nekoj iskustvenoj situaciji“ (Matijević, 2009: 18). Nadalje Dubovicki (2016) piše da kreativni učitelji formalno i neformalno stalno uče i stručno se usavršavaju, objavljuju stručne tekstove te rado surađuju s drugim kreativnim učiteljima. Kreativni učitelji preferiraju aktivne oblike učenja kao što su projektna, istraživačka nastava te radionice.

Kreativni učitelj je središnji čimbenik u stvaranju kreativnih odgojnih situacija koje će omogućavati kreativno učenje, a obostrano kreativno ponašanje učitelja i učenika, tj. njihova interakcija, utjecat će na razvoj kreativnih potencijala kod učenika (Blažević, 2014). Učitelji moraju biti upoznati s osnovnim principima kreativnog rada kako bi mogli pokrenuti to bogatstvo učeničkih kreativnih sposobnosti. Učitelji moraju postati fleksibilniji – sposobni da se snađu u nepredvidivim situacijama, moraju biti spontani, sposobni da reagiraju brzo i samopouzđano. Oni moraju imati originalno mišljenje jer nitko ne može predvidjeti neograničen broj faktora koji se mogu javiti u situacijama učenja. Učitelji moraju biti intuitivni u odlučivanju i prosuđivanju (Balažević, 2010).

Stevanović (2003) navodi sljedeće odrednice kreativnog nastavnika:

- a) Inspirator učenika
- b) Teži novom i suvremenijem, posjeduje svoje ideale i sam je idol svojim učenicima
- c) Pronalazi situacije i sredstva za poticanje učenika da tragaju za novim i nepoznatim te da postavljaju pitanja
- d) Od učenika traži što više povratnih informacija (da uče istražujući, pitajući)
- e) Učenike potiče da pitaju, razmišljaju, diskutiraju, da tragaju za nepoznatim
- f) Stalno su otvoreni za nova kreativna iskustva
- g) Koriste svoj potencijal za stvaralaštvo

Čandrlić (1988) navodi sljedeće osobine kreativnih pojedinaca:

- a) Kognitivne osobine: nezavisnost u mišljenju, razvijen istraživački duh, razvijena osjetljivost za probleme, asociranje ideja na neuobičajen način, snalažljivost..
- b) Motivacijske osobine: visoko razvijena radoznalost i motivacija postignuća, stvaralačko rješavanje problema, razvijeni kreativni stavovi, nove ideje, visoko razvijena ambicija, razvijeni široki interesi...
- c) Osobine karaktera i temperamenta: samodisciplinirani, nezavisni, samostalni, ulaganje napora da se riješe određeni problemi, samopouzdanji, ustrajni vrijedni..

Kreativnost od učitelja očekuje se svakodnevno i suprotna je šablonskom i rutinskom radu. Od učitelja se očekuje da rad prilagođava nastaloj situaciji (Čandrlić, 1988).

Prema Ingram i Kilmer (1958) kreativni učitelj mora biti izvor iskustava koja će razviti njegovu osobnost, otjerati sve strahove, dati zadovoljstvo, poticati samopouzdanje te razviti vrijednosti i standarde za maksimalni rast svakog djeteta. Kreativni učitelj stvara situaciju koja izaziva učenike da razumiju svoje sposobnosti, interese i ograničenja. On prepoznaje i iskorištava svaku situaciju u učionici kako bi potaknula samoizražavanje učenika u svim medijima te mora biti vješt u uvođenju aktivnosti koje će omogućiti učeniku da samostalno radi. Pod utjecajem kreativnog učitelja dijete preuzima kontrolu nad vlastitim radnjama i postignućima.

4.3 Motiviranost za rad, pozitivan stav te trajno profesionalno usavršavanje

4.3.1. Motiviranost za rad i pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju

Uključenost učenika s posebnim potrebama u redovne razrede, osnovni je preduvjet školske i socijalne integracije, kao i promjene stavova prema učenicima s posebnim potrebama (Borić i Tomić, 2012). „U odgojno-obrazovnom procesu glavnu bi ulogu trebali imati učitelji koji pripremaju učenike za daljnji život, stoga Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) navode da su pozitivni stavovi svih sudionika neophodni za uspješnosti inkluzije. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu. (Borić i Tomić, 2012). Karamatić-Brčić (2012) smatra kako stavovi prema djeci s teškoćama u razvoju nisu urođeni, nego naučeni predrasudama i neznanjem, stoga bi svi ljudi, a osobito

učitelji koji se svakodnevno susreću s učenicima s teškoćama u razvoju, trebali razvijati pozitivne stavove prema inkluziji“ (Popov, 2014: 3).

Stavovi su važni u našem svakodnevnom životu, ponašanje je motivirano stavovima, te zbog toga utječu na naše postupke i ponašanje prema drugima. Pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju pomaže u prevladavanju teškoća s kojima se susreću zbog svog oštećenja. Isti autor navodi da su značajni činitelji u promicanju stavova vršnjaka prema osobama s teškoćama u razvoju pozitivni stavovi i očekivanja nastavnika (imitacija, učenje prema modelu), kao i poučavanje vršnjaka o specifičnostima pojedinih oštećenja. Imajući ovo na umu, sasvim je jasno da će pozitivan stav pomoći prevladavanju teškoća s kojima se susreću djeca s teškoćama u razvoju (Kiš-Glavaš, 1999).

Unianu (2012) zaključuje da na stavove učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju utječe nekoliko čimbenika kao što su: stupanj poteškoća djece, priroda djece s invaliditetom, iskustvo učitelja s djecom s teškoćama u razvoju i povjerenje u vlastite sposobnosti za provedbu inkluzivnih aktivnosti (spremnost nastavnika za integrirane učionice).

4.3.2. Profesionalno usavršavanje

Kako bi rad učitelja s djecom s teškoćama u razvoju bio učinkovit, neophodno je njihovo stručno osposobljavanje. Budući da su učitelj neposredni sudionici u odgoju i obrazovanju potrebno je da dobro poznaju značajke razvoja učenika s posebnim potrebama, njihove specifične faktore učenja, izbor didaktičko-metodičkih formi rada, te mogućnosti stvaranja pozitivnog razrednog ugođaja (Štević- Vuković, 1986., Levandovski, D., Radovantić, 1987, Stančić, Z., Ivančić, Đ., 1999 prema Stančić, Z., Kiš- Glavaš, L., Igrić, Lj., 2001).

Profesionalni razvoj učitelja odnosi se na podučavanje učitelja kako pretvoriti svoje znanje u praksu za korist svojih učenika. Učiteljsko stručno usavršavanje je složen proces koji zahtijeva kognitivno i emocionalno sudjelovanje nastavnika pojedinačno i kolektivno, sposobnost

i spremnost za donošenje alternativnih rješenja za poboljšanje ili promjenu postojećeg (Avalos, 2011).

Od učitelja u redovnim školama mnogo se očekuje te se „sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s posebnim potrebama, od prepoznavanja njihovih posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakoga učenika“ (Zrilić 2013:30). „Neki autori, primjerice kao Graves i suradnici (1992) prema Kiš-Glavaš, L. (1999) smatraju da su u suvremenoj školi učiteljima, koji u svojim razredima imaju učenike s teškoćama u razvoju, potrebna dodatna znanja s obzirom na usmjeravanje i vođenje razreda, suradnike i konzultativne vještine, specijalizirane strategije poučavanja, tehnologije i materijali, i dr. Navodeći rezultate brojnih istraživanja o izravnoj povezanosti kompetentnosti učitelja i njegovih postignuća u svakodnevnom radu, pojedini autori navode potrebu da obrazovanje učitelja nužno mora pružiti osjećaj profesionalnog zadovoljstva i učinkovitosti primjenom naučenih postupaka u radu. Ukoliko izostane primjerena edukacija i podrška učiteljima u njihovom radu oni se neće osjećati pripremljenima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju“ (Stančić, Z., Kiš- Glavaš, L., Igrić, Lj., 2001: 147). Profesionalno usavršavanje pomaže učiteljima da razviju svoja znanja i vještine koja su potrebna za uspjeh u razredu čime su učitelji bolje pripremljeni za provedbu kurikuluma (Glass i Vrasidas, 2004).

Znanja stečena na fakultetu trebaju biti samo osnova za daljnje usavršavanje učitelja/predmetnih nastavnika. Profesionalna usavršavanja trebaju prije svega unaprijediti rad učitelja, ali i osjećaj profesionalnog zadovoljstva. Da bi takav proces bio učinkovitiji nužna je i motivacija učitelja/predmetnih nastavnika za stjecanje novih znanja (Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj., 2001).

„Tijekom radnog vijeka učitelji se usavršavaju na različitim oblicima i tipovima stručnih skupova. Neki od njih su: seminari, savjetovanja, predavanja, tečajevi, radionice, okrugli stolovi, različiti kampovi i dr., koji se organiziraju na razini škole, općine, grada, županije ili na međunarodnoj razini. Učitelj treba biti sposoban promišljati o svim aspektima posla i biti otvorenih vidika“ (Lapat i Horvat, 2012; 132). Stručno usavršavanje bi učiteljima trebalo omogućiti trajni profesionalni razvoj i stjecanje novih nastavnih vještina, te praćenje i prilagodbu promjenama i potrebama učenika (Vizek Vidović i sur., 2005).

Kurikulum stručno pedagoškog usavršavanja učitelja obuhvaća profesionalni razvoj i trajno uklapanje i usmjeravanje u proces cjeloživotnog učenja kao siguran temelj za dogradnju stalnih inovacija i novih znanja. Profesionalni razvoj učitelja pretpostavlja odmak od

kvalificiranoga zanatlije, dajući mu novu kvalitetu i nove uvide u poučavanje i učenje“ (Jurčić, 2012: 103).

4.4 Poznavanje i njegovanje timskog rada

Stručnjaci koji rade s djecom s teškoćama u razvoju nalaze se u suradnji s nekoliko drugih stručnjaka na raznim timovima. Ovi timovi obično se sastoje od stručnjaka iz više disciplina koji rade na pružanju sveobuhvatne skrbi o djetetu. Vrlo je bitna predanost i bliska pozitivna razmjena među članovima tima za uspješnost timskog rada. Učinkovitost timova ovisi i o tome kako stručnjaci rade kako bi ispunili potrebe njihovih pacijenata (Patel, D.R., 2008). „Timski rad je najrašireniji oblik izvođenja složenih profesionalnih zadataka za čije su ostvarenje potrebna ili znanja iz različitih profesionalnih područja, ili specijalizirana znanja iz istog ili sličnih profesionalnih područja „ (Kobolt i Žižak, 2007 prema Bouillet, 2010: 83). Gundlach,

Zivnуска i Stoner (2006) timski rad definiraju kao „rad malih skupina međusobno ovisnih osoba koje dijele odgovornost za uspješno obavljanje nekih zadaća“ (Bouillet, 2010: 83). Tim čini skupina ljudi koji surađuju pri obavljanju posla kako bi ostvarili zajedničke ciljeve, preuzimajući pritom zasebne uloge i primjenjujući visoku razinu komunikacije kako bi se osiguralo uspješno usklađivanje napora (West, 2004). Sposobnost rješavanja određenog problema podrazumijeva integriranje različitih perspektiva članova tima te da svi članovi tima ujednačeno razumiju problem što je moguće postići ako članovi tima međusobno intenzivno komuniciraju, razmjenjuju ideje i pregovaraju o različitim rješenjima pojedinog problema (Van den Bossche i sur., 2006 prema Bouillet, 2010).

Zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i edukacijska skrb o djeci s teškoćama u razvoju zahtijeva uključivanje djece u stručne tretmane različitih profesija kojima je cilj skrb o djetetu, odnosno pružanje posredne ili neposredne pomoći djetetu. Kako bi se djetetu osigurala kvalitetna, sveobuhvatna i stručna edukacijsko- rehabilitacijska intervencija, stručnjaci trebaju uzajamno surađivati i usuglašavati se tj. raditi u timu. Kod odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju nužna je uska suradnja učitelja sa stručnjacima koji sudjeluju u pružanju pomoći i potpore, kao što su rehabilitatori, pedagozi, psiholozi, socijalni pedagozi, logopedi, socijalni radnici, liječnici i dr. (Bouillet, 2010). Zadatak učitelja je pomoći stručnim suradnicima u identifikaciji učenika s teškoćama u razvoju, jer oni ne viđaju djecu tako često kao učitelji i teško im je prepoznati svu djecu kojima je potrebna njihova

pomoć. Učitelj treba redovito razgovarati s drugim stručnjacima i dati povratnu informaciju o rezultatu primjene savjeta koju su mu dali (Cowley, 2006).

Suradnja učitelja s defektologom-stručnim suradnikom, psihologom škole, pedagogom škole te prema potrebi sa socijalnim radnikom i školskim liječnikom treba rezultirati osiguravanjem odgovarajućih postupaka, sredstava, metoda, uvjeta rada i sl., pomoću kojih će učenik svladavati teškoće i prilagođavati ih svojim specifičnostima kako ne bi izazvao podsmijeh, ruganje i sažaljenje. Suradnja učitelja s defektologom treba biti trajna. Sve učiteljeve obavijest trebaju omogućiti defektologu da individualni rad s učenikom na svladavanju nastavnog gradiva i na ostvarivanju rehabilitacijskog programa stavi u funkciji odgoja i obrazovanja, a defektolog treba učitelju ponuditi temeljite podatke o učeniku kako bi svladalo osjećaj sažaljenja prema učeniku te kako bi učitelj primijetio da takva djeca vrlo brzo nauče živjeti u skladu sa svojom prirodom da se prilagode svom oštećenju i ispune svoj život radošću kao i ostala djeca. Učitelj nije dužan poznavati metodiku rada s učenicima s teškoćama u razvoju u istom opsegu kao defektolog ali učitelj ne smije improvizirati i osiromašivati spoznajni razvoj takva učenika. Posebnu pozornost učitelj treba usmjeriti i s drugim učiteljima kako bi zajednički osim svladavanja propisanog gradiva ostvarili i širi cilj integracije u redovnu školu, a to je socijalna integracija učenika s teškoćama u razvoju u okruženju u kojem živi (Mustać i Vicić, 1996).

Dijete koje po zakonu ima uvjete za korištenje usluga posebnog obrazovanja mora imati individualni program odgoja i obrazovanja koji sadrži djetetove općenite i specifične odgojno-obrazovne ciljeve te plan po kojem će se oni postići. Na sastanku o individualnom programu odgoja i obrazovanja za određeno dijete, na kojem su obično nazočni roditelji, stručnjaci za posebno obrazovanje i dr., važnu ulogu ima i suradnja učitelja koji može dati dodatne informacije o djetetu što može biti vrijedan doprinos sastanku (Kostelnik i sur.,2002).

Preduvjeti uspješnog timskog rada su:

- otvoreni odnosi – naučiti kako uspostaviti dobar, tolerantan i suradnički odnos s ostalim članovima tima,
- otvorena komunikacija – razmjena informacija, ideja i osjećaja kako verbalnim tako i neverbalnim sredstvima; sugovornike treba tretirati kao ravnopravne, poštovati različitosti i uvažavati tuđe argumente,
- empatija – međuljudsko razumijevanje, sposobnost uživanja u tuđe emocionalno stanje; pomaže uspostavljanju prijateljskog odnosa sa suradnicima,

- suradnja – kako bi suradnja bila uspješna i konstruktivna, potrebno je biti spreman odreći se osobnih i za timski rad nevažnih interesa kako bi u prvi plan došlo opće dobro zajednice; donošenju odluka prethodi objektivna i konstruktivna rasprava,
- stvaranje konsenzusa – kada se svi članovi radnog tima slože u bitnom, onda će zadani cilj ostvarivati iz vlastitog uvjerenja i to će činiti s puno više entuzijazma nego da je zadatak nametnut odlukom vođe,
- postavljanje jasnih normi i očekivanja – kako bi tim uspješno djelovao i postigao predviđene rezultate, potrebno je na početku rada postaviti jasne ciljeve i odrediti norme ponašanja i djelovanja,
- suočavanje s članovima tima koji loše rade – članove koji kočé djelovanje tima treba suočiti s njihovim neradom i riješiti problem (Nikić, 2004)

Kriteriji koje radna skupina mora ispunjavati da bi se mogla nazivati timom su:

- orijentacija prema zajedničkom cilju – udruživanje radi ispunjenja određenog zadatka, svrhe,
- svijest o postojanju tima – članovima tima mora biti jasno da tim postoji i da su oni dio njega,
- međuovisnost članova tima – članovi tima moraju biti povezani te imati osjećaj pripadnosti timu,
- interpersonalna komunikacija – članovi tima trebaju biti u interakciji jedni s drugima,
- uređeni odnosi unutar tima – uloge, pravila i norme moraju biti jasno određene (Levi, 2011).

4.5 Empatičnost

„Empatija je uživljavanje u emocionalna stanja druge osobe i razumijevanje njezina položaja (npr. patnje, ugroženosti i sl.) na temelju percipirane ili zamišljene situacije u kojoj se osoba nalazi. Empatija je kognitivan proces, ali popraćene emocijama koje nisu istovrsne s emocijama koje doživljava osoba s kojom se empatizira, kao što je to slučaj kod simpatije“ (Furlan i sur., 2005: 107). Prema Rosenbergu (2006) empatija je razumijevanje onoga što drugi proživljavaju. U odnosima s drugima, empatija se pojavljuje samo onda kada smo uspješno otklonili sve predrasude o njima. Empatija zahtijeva punu pozornost na poruku

druge osobe, davanje vremena i prostora koji im je potreban kako bi se mogli u potpunosti izraziti i osjetiti shvaćenim. Prema Stojiljković, Digić i Zlatković (2012) postoje dva elementa empatije. Prvi je njezina kognitivna komponenta (razumijevanje drugih osjećaja i sposobnost da se zamisli u njegovoj situaciji), a drugi element je afektivna komponenta (promatračev odgovarajući emocionalni odgovor na emocionalno stanje druge osobe).

Dolazak djeteta s teškoćama u razred stavlja učitelja pred zahtjevan zadatak. Dijete se od početka treba osjetiti prihvaćeno, ponajprije od strane svog učitelja. Na tome učitelj može graditi djetetov osjećaj povjerenja. Od samog početka, učitelj treba raditi s ostalim učenicima u razredu. Učenik s teškoćama može biti osjetljivo, povučeno, izbjegavati vršnjake bude li izloženo znatiželjnim pogledima i/ili neugodnim pitanjima o svom stanju od strane druge djece. To treba spriječiti učitelj otvorenim razgovorom sa svim učenicima o djetetovim teškoćama.² Bezuvjetno prihvaćanje osobe i njena gledanja na situaciju, bez osude i procjenjivanja, bitan je preduvjet za empatično komuniciranje. Za razumijevanje sugovornika važno je koristiti vještine aktivnog slušanja i opažanja komunikacije te provjeravati jesmo li dobro razumjeli učenika (Bajkovec, 2016). Ključ empatije učitelja leži u komunikaciji između učitelja i učenika. Kroz komunikaciju učitelj razumije kako se učenik osjeća (Feshbach, 2009).

„Suosjećajan učitelj može prepoznati i razumjeti osjećaje i stajališta druge osobe te svojom osobnošću stvoriti povjerljive i prisne odnose. Empatičan učitelj prepoznaje i razumije djetetove osjećaje imenuje ih i o njima iskreno razgovara bez procjenjivanja i kvalifikacija djece. On ima sposobnost da prihvati dijete kao jedinstvenu osobnost i zasebnu individuu, neovisno o tome odakle potječe, kako izgleda i kakve su mu sposobnosti. Takav iskren odnos može omogućiti djetetu emocionalno iskustvo koje će znatno pomoći da se posloži njegov unutarnji psihički svijet na jedan novi i bogatiji način. Taj bliski odnos i istinska ljudska uključenost u probleme djeteta poduprijet će socioemocionalni razvoj djeteta i omogućiti kvalitetniji i pozitivniji ishod. Međutim, uspostava međusobnog povjerenja i intenzivno razumijevanje djetetovih potreba jedino je moguće ukoliko odgojitelj posjeduje zrelu, empatičnu i stabilnu osobnost“ (Mikas i sur., 2012: 210).

² *Učitelj/učiteljica razredne nastave, nastava tjelesne i zdravstvene kulture i djeca s teškoćama u razvoju*. Pribavljeno 18.4.2018 sa https://www.hrks.hr/skole/23_ljetna_skola/396-402-Pavicic.pdf

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati samoprocjenu o vlastitim kompetencijama budućih učitelja (učitelja predmetne i razredne nastave) za rad s djecom s teškoćama u razvoju te utvrditi razlikuju li se, s obzirom na odabrani studij, studenti/ice u procjeni osobne osposobljenosti za budući rad s djecom s teškoćama u razvoju. U istraživanje se krenulo od sljedećih hipoteza:

H1: Studenti posjeduju temeljna znanja i vještine za rad s djecom s teškoćama u razvoju;

H2: Studenti poznaju različite strategije podučavanja djece s teškoćama u razvoju;

H3: Studenti se samoprocjenjuju kreativnima;

H4: Studenti su motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju;

H5: Studenti poznaju i njeguju timski rad;

H6: Studenti su empatični;

H7: Studenti učiteljskog studija samoprocjenjuju se kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju u odnosu na studente predmetnih studija

5.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 73 studenta/ice učiteljskog studija i nastavničkog studija u Osijeku. Učiteljski studij predstavlja 59 (80,8 %) studenata/ica pete godine, a nastavnički studij predstavlja 14 (19,2 %) studenata/ice, od toga je 11 studenata/ica četvrta godina, a 3 studenta/ice peta godina. Odjel za fiziku predstavlja 5 (6,8 %) studenata/ica, odjel za matematiku 9 (10,9 %), a odjel za kemiju 1 (1,4 %) studenta/icu. Najveći broj sudionika (65,8 %) ima 22-23 godine, 28,8 % sudionika ima 24-25 godine, a samo 5,5 % sudionika ima više od 25 godina. Prema spolu uzorak je obuhvaćao 68 žena (93,2 %) i 5 muškaraca (6,8 %).

Važno je napomenuti kako su svi ispitani studenti/ice do trenutka provedbe ankete odslušali kolegij u kojem su se mogli susresti s tematikom djece s teškoćama u razvoju. Opis uzorka i obilježja sudionika prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1: Opis cijelog uzorka prema osnovnim obilježjima (N=73)

<i>Spol</i>	M= 5 (6,8 %)	Ž=68 (93,2%)		
<i>Dob</i>	22-23 N=48 (65,8%)	24-25 N=21 (28,8 %)	stariji/a od 25 N=4 (5,5 %)	
<i>Fakultet</i> kemiju	FOOZOS N=59 (80,8 %)	Odjel za matematiku N=9 (10,9 %)	Odjel za fiziku N=5 (6,8 %)	Odjel za N= 1 (1,4 %)
<i>Studijski smjer</i>	Razredna nastava N=59		Nastavnički studij (M + F + K) N =14	

	(80,8 %)	(19,2 %)
Godina studija	5.	4.
	N= 62	N=11
	(84,9 %)	(15,1 %)

5.7. Mjerni instrument

Instrument ovog istraživanja je upitnik (Prilog 1) koji sadrži ukupno 25 čestica, a sastoji se od sedam skupina pitanja:

(I) Sociodemografski podaci: spol, dob, naziv fakulteta, studijski smjer, godina studiranja

(II) Poznavanje temeljnih znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama u razvoju

(III) Poznavanje različitih strategija podučavanja djece s teškoćama u razvoju

(IV) Kreativnost

(V) Motiviranost za rad, pozitivan stav te trajno profesionalno usavršavanje

(VI) Poznavanje i njegovanje timskog rada

(VII) Empatičnost

Studenti u upitniku zaokružuju broj od 1 do 5 uz određenu tvrdnju s obzirom kako procjenjuju svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Najnižu razinu posjedovanja određene kompetencije označava broj 1, a najvišu razina označava broj 5. Isključivo za ovo istraživanje sastavljen i validiran upitnik. Koeficijent pouzdanosti Cronbach alfa za cijelu skalu iznosi 0.82. S obzirom na područja kompetentnosti, koeficijenti pouzdanosti su navedeni u Tablici 2.

Tablica 2: Cronbach alfa za sva područja kompetentnosti

Poznavanje temeljnih znanja i vještina	$\alpha=0.71$
Poznavanje različitih strategija podučavanja	$\alpha=0.80$
Kreativnost	$\alpha=0.72$
Motiviranost za rad, pozitivan stav te trajno profesionalno usavršavanje	$\alpha=0.66$
Poznavanje i njegovanje timskog rada	$\alpha=0.77$

5.8. Postupak istraživanja i analiza podataka

Istraživanje je provedeno u svibnju 2018. godine putem online ankete. Studenti su u istraživanju sudjelovali dobrovoljno i anonimno. Prije provedbe upitnika sudionici/-ice su upoznati s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika. Prema etičkom kodeksu zajamčeno je dragovoljno sudjelovanje ispitanika, povjerljivost i anonimnost podataka o ispitanicima. Obrada podataka je obuhvatila deskriptivnu statistiku (min, max, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju) te t-test koji ispituje razlike u procjenama između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, odnosno koliko su one značajne.

6. REZULTATI I RASPRAVA

6.1 Kompetentnost budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

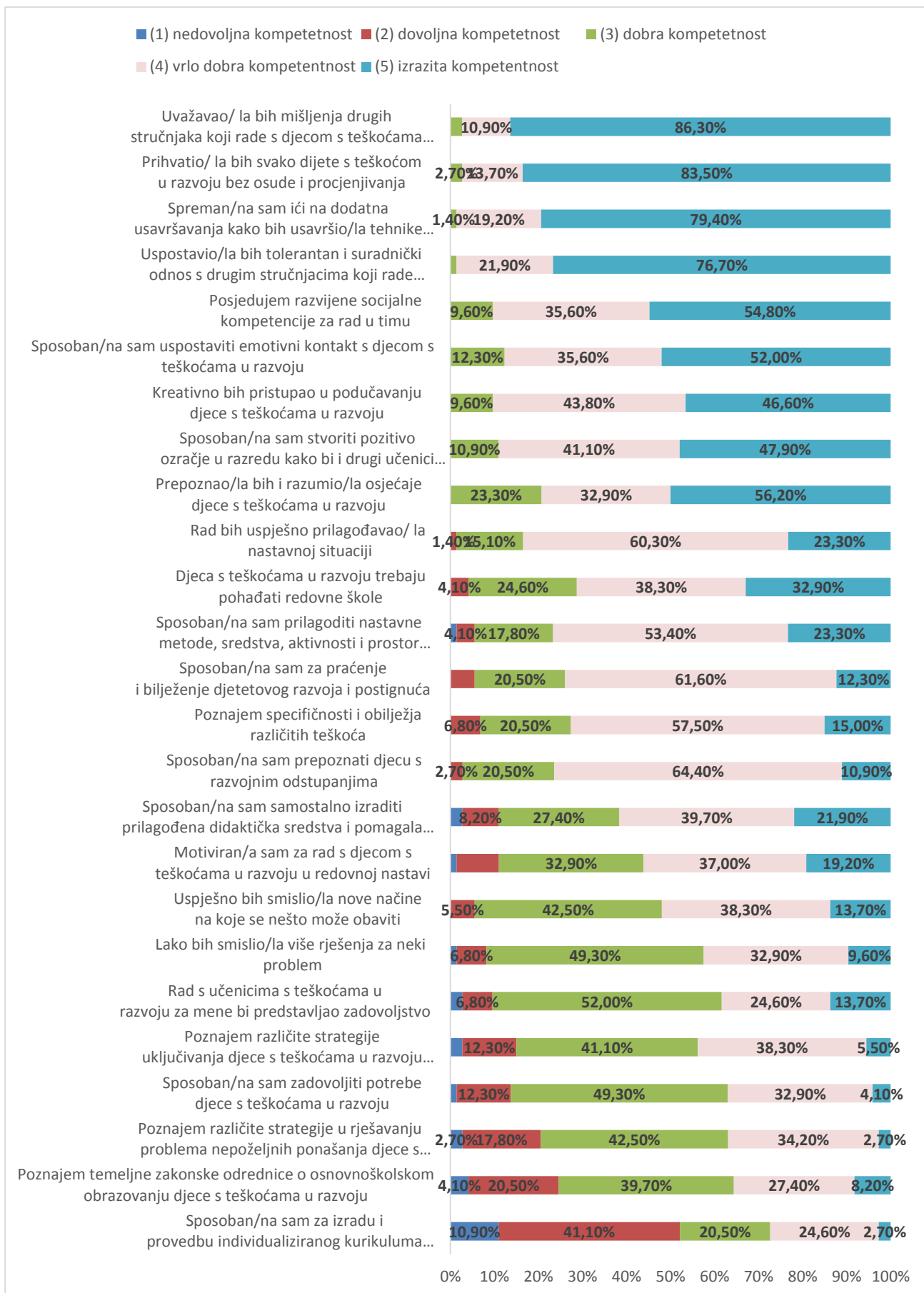
Na Skali samoprocjene kompetencija budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama izračunati su osnovni statistički parametri (Tablica 3).

Tablica 3: Osnovni statistički pokazatelji za sve varijable

	N	M	Min	Max	SD
Samoprocjena kompetencija budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju	73	97,70	48	125	18,899

Mogući rezultati na Skali samoprocjene kompetencija u radu s djecom s teškoćama kreću se u rasponu od 25 do 125. Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali u rasponu su od 48 do 125, što ukazuje da se budući učitelji procjenjuju visokim ocjenama za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Prosječan rezultat na skali ($M=97,70$; $SD=18,90$) govori da najveći broj ispitanika svoje kompetencije procjenjuje ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) što je izvrstan rezultat u odnosu na dosadašnja istraživanja gdje se pokazalo kako se studenti ne osjećaju dovoljno kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Razlog tomu, kako studenti navode u istraživanju koje je provela Jelinek (2017), je postojeći obrazovni sustav koji ne nudi dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Dakle, potrebno je sagledati pretpostavku da su se možda dogodile neke promjene u sadašnjim programima osposobljavanja učitelja tijekom studija što je doprinijelo drugačijoj distribuciji rezultata, no potrebno je proći neko vrijeme kako bi se ti učitelji uključili u radni odnos i kako bi ti rezultati bili bolje distribuirani. Također, potrebno je provesti i novija istraživanja kako bi dobili uvid u osposobljenost sljedećih generacija studenata za rad u inkluzivnoj nastavi.

U nastavku slijedi grafički prikaz raspodjele rezultata na svakoj pojedinoj varijabli poredanih prema zastupljenosti ocjena od najviših vrijednosti do najnižih, odnosno prema varijablama gdje se budući učitelji smatraju najkompetentnijima do onih varijabli gdje se smatraju manje kompetentnim (Grafikon 1). Nakon grafičkog prikaza svih varijabli, slijede tablice s rezultatima pojedinih varijabli koje tvore jedno zajedničko područje kompetentnosti i njihovo statističko objašnjenje.



Grafikon 1: Samoprocjena kompetencija budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Uvidom u rezultate na skali svake varijable kompetencija, može se zaključiti da ispitanici najvišu ocjenu daju za tvrdnju *Uvažavao bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju* ($M=4,86$), odnosno čak 86,30 % sudionika se ocjenjuju ocjenom 5 (izrazita kompetentnost). Također, izrazito kompetentnim se procjenjuju i na sljedećim tvrdnjama: *Prihvatio/la bih svako dijete s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja* (83,50 %), *Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (79,40 %), i *Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju* (76,70 %). Ispitanici najlošije ocjenjuju svoje kompetencije na tvrdnji *Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikuluma za dijete s teškoćama u razvoju*, čak 41,10 % ispitanika daje ocjenu 2 (dovoljna kompetentnost), dok se 10,90 % ispitanika procjenjuje nedovoljno kompetentnim. Također, budući učitelji loše se procjenjuju i u poznavanju temeljnih zakonskih odrednica o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, odnosno 24,60 % sudionika daje ocjenu 2 (nedovoljna kompetentnost) i ocjenu 1 (nedovoljna kompetentnost). Dakle, rezultati pokazuju da se studenti samoprocjenjuju najkompetentnijima za suradnju s drugim stručnjacima. Pokazuju spremnost na kompromis, tolerantan i suradnički odnos što je vrlo bitno za napredak djeteta jer bez suradnje svih stručnjaka nije moguće zadovoljiti potrebe djeteta.

a) Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Može se primijetiti da se 89 % ispitanika procjenjuje izrazito i vrlo kompetentnim za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja u razredu ($M=4,37$), odnosno 47,9 % ispitanika se ocjenjuje ocjenom 5 (izrazita kompetentnost), a 41,1 % ispitanika se ocjenjuje ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Također visoka vrijednost aritmetičke sredine pokazatelja ($M=3,81$) bilježi se za sljedeća pitanja: *Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima*, *Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća*, *Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća*, odnosno najviše ispitanika za navedene tvrdnje daje ocjenu 4 (vrlo dobra kompetentnost). Ovakav rezultat koji ispitanici daju za prepoznavanje djece s razvojnim odstupanjima ukazuje na to

studenti poznaju tipičan razvoj djeteta koji im omogućuje prepoznavanje odstupanja djeteta u razvoju. Najniža vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanja:

Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikuluma za dijete s teškoćama u razvoju (M=2,67), *Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju* (M=3,15) odnosno za navedene tvrdnje ispitanici se ocjenjuju s 3 (dobra kompetentnost). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 4.

Također i u istraživanju koje je provela Lončarić (2016) poznavanje zakonske regulative i izrada individualiziranog kurikuluma za dijete s teškoćama u razvoju ujedno su i najlošije ocijenjene varijable. Pozitivan pokazatelj ovoga istraživanja je to što se studenti visoko samporocjenjuju za timski rad te su visoko motivirani za profesionalno usavršavanje.

Suradnja učitelja s drugim stručnjacima može znatno pomoći učiteljima u izradi individualiziranog kurikuluma, dok kroz profesionalno usavršavanje mogu steći dodatne kompetencije za njegovu izradu.

Rezultati pokazuju da je potvrđena hipoteza, H1: Studenti poznaju temeljna znanja i vještine za rad s djecom s teškoćama u razvoju, no potrebno je zasigurno još praktičnog iskustva te čitanje dodatne literature kako bi stekli potrebna znanja i vještine za budući rad u inkluzivnoj nastavi.

Tablica 4: Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
7. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	0 0,0	8 10,9	30 41,1	35 47,9	4,37	0,68
2. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	N %	0 0,0	5 6,8	15 20,5	42 57,5	11 15	3,81	0,78
3. Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima	N %	1 1,4	2 2,7	15 20,5	47 64,4	8 10,9	3,81	0,72
6. Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	N %	0 0,0	4 5,5	15 20,5	45 61,6	9 12,3	3,81	0,72
4. Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju	N %	1 1,4	9 12,3	36 49,3	24 32,9	3 4,1	3,26	0,78

1. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju	N	3	15	29	20	6	3,15	0,98
	%	4,1	20,5	39,7	27,4	8,2		
5. Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za dijete s teškoćama u razvoju	N	8	30	15	18	2	2,67	1,05
	%	10,9	41,1	20,5	24,6	2,7		

b) Poznavanje različitih strategija podučavanja

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Poznavanje različitih strategija podučavanja* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najviše ocjenjuju ocjenom 3 (dobra kompetentnost) i ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu H2: Studenti poznaju različite strategije podučavanja djece s teškoćama u razvoju. Najviša vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje *Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju* ($M=3,93$), odnosno 53,4 % ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Također, 39,7 % ispitanika se procjenjuje ocjenom 4 i za izradu prilagođenih didaktičkih sredstva i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju. S druge strane, ocjenom 3 (dobra kompetentnost) ispitanici se ocjenjuju za sljedeća pitanja: *Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju* ($M=3,16$) i „*Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti*“ ($M=3,31$). Nedostatak praktičnih sati s djecom s teškoćama utječe zasigurno na nepoznavanje strategija za poticanje djeteta s teškoćama na aktivno sudjelovanje u aktivnostima te za rješavanje nepoželjnih ponašanja. Opisani rezultati prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5: Poznavanje različitih strategija podučavanja

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
9. Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor	N	1	3	13	39	17	3,93	0,84
	%	1,4	4,1	17,8	53,4	23,3		

potrebama učenika s teškoćama u razvoju								
8.Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju)	N %	2 2,7	6 8,2	20 27,4	29 39,7	16 21,9	3,70	0,99
11. Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	N %	2 2,7	9 12,3	30 41,1	28 38,3	4 5,5	3,31	0,86
10. Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju.	N %	2 2,7	13 17,8	31 42,5	25 34,2	2 2,7	3,16	0,85

c) Kreativnost

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Kreativnost* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju ocjenom 3 (dobra kompetentnost), a najviše ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost).

Najviša vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježe se za pitanja: *Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju* ($M=4,37$), odnosno 43,8 % ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Također ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) ispitanici se procjenjuju i za prilagođavanje rada nastavnoj situaciji u postotku od 60,3 % te za smišljanje novih načina na koje se može nešto obaviti, u postotku od 38,3 %. S druge strane, najnižu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježi se za pitanje *Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem*. ($M=3,42$), odnosno 49,3 % ispitanika si daje ocjenu 3 (dobra kompetentnost). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 6.

Rezultati pokazuju da je potvrđena hipoteza H3: Studenti se samoprocjenjuju kreativnima. Također, Dubovicki (2016) provela je istraživanje o kreativnosti učitelja gdje se čak 93 % učitelja smatra kreativnim osobama dok svi ispitanici (100 %) smatraju da je kreativnost vrlo važna za osobni i društveni razvoj te za razvoj kreativnog potencijala učenika.

Veliku ulogu u razvoju kreativnosti učitelja ima nastava na fakultetima koja i sama treba biti kreativna. Tako u istraživanju koje su proveli Kragulj i Somolanji (2009) studenti smatraju da bi nastava na fakultetu trebala većim dijelom biti kreativnija, a manjim dijelom predavačka i usmjerena na učenje pukih činjenica. Potrebno je da profesori na fakultetu svojim primjerom

pokazu studentima kako izgleda kreativna nastava kako bi i oni u svom budućem radu mogli primijeniti iskustva s fakulteta. Studentima treba davati češće teme s problematikom kreativnosti za vlastita istraživanja i projekte koje će realizirati, a u samoj nastavi treba u većoj mjeri biti otvorenosti za njihove inicijative i kreativna rješenja.

Tablica 6: Kreativnost

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
12. Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju	N	0	0	7	32	34	4,37	0,65
	%	0,0	0,0	9,6	43,8	46,6		
13. Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	N	0	1	11	44	17	4,05	0,66
	%	0,0	1,4	15,1	60,3	23,3		
15. Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	N	0	4	31	28	10	3,60	0,79
	%	0,0	5,5	42,5	38,3	13,7		
14. Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	N	1	5	36	24	7	3,42	0,81
	%	1,4	6,8	49,3	32,9	9,6		

d) Motiviranost za rad, pozitivan stav i trajno profesionalno usavršavanje

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Motiviranost za rad, pozitivan stav i trajno profesionalno usavršavanje* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju ocjenom 3 (dobra kompetentnost), a najviše ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost). Time je i uspješno potvrđena hipoteza H4. Većina sudionika (98, 6 %) je spremno ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju (M=4,37) što znači da studenti svjesni kako im stečene kompetencije tijekom inicijalnog obrazovanja nisu dovoljne za rad u nastavi te da su im profesionalna usavršavanja jako značajna i potrebna. Također, pozitivan pokazatelj je što 71, 2 % sudionika smatra da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole (M=4,00). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 7.

Bez obzira što neki studenti smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe nije potrebno, velik broj studenata je ipak spremno preuzeti odgovornost koju nosi inkluzivna praksa. Uspoređujući navedene rezultate s rezultatima istraživanja koje

su provele Miloš i Vrbić (2015) te Jelinek (2017), možemo primijetiti kako je broj studenata koji smatraju da se djeca s teškoćama u razvoju trebaju uključiti u redovite programe vrlo približan. U istraživanju koje je provela Jelinek (2017), 74 % studenata smatra da je potrebno uključiti djecu s teškoćama u razvoju u redovnu školu, a čak 93% studenata je voljno uključiti dijete s teškoćama u razvoju u svoju odgojnu skupinu. Studenti koji smatraju kako uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovite programe nije potrebno, boje se izazova ili straha od nedostatka znanja. Također 98 % sudionika je spremno ići na profesionalno usavršavanje. U istraživanju koje su proveli Miloš i Vrbić (2015) rezultati pokazuju kako je 89% odgojitelja spremno na uključivanje takve djece u svoj razred, dok ih 6% smatra da inkluzija nije najbolje rješenje za svu djecu.

Uloga učiteljskih fakulteta ne smije biti samo osiguravanje stručnih usavršavanja koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje, već se oni trebaju snažnije uključiti i u osmišljavanje programa za unaprjeđenje cjeloživotnoga profesionalnog razvoja učitelja. (Kostović-Vranješ, 2015).

Tablica 7: Motiviranost za rad, pozitivan stav i trajno profesionalno usavršavanje

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
19. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju	N %	0 0,0	0 0,0	1 1,4	14 19,2	58 79,4	4,78	0,45
18. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	N %	0 0,0	3 4,1	18 24,6	28 38,3	24 32,9	4,00	0,87
17. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	N %	1 1,4	7 9,6	24 32,9	27 37,0	14 19,2	3,63	0,95
16. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	N %	2 2,7	5 6,8	38 52,0	18 24,6	10 13,7	3,40	0,91

e) Poznavanje i njegovanje timskog rada

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Poznavanje i njegovanje timskog rada* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju

ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenom 5 (izrazita kompetentnost).

Velik broj sudionika (97, 2 %) bi uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju (M=4,84) odnosno 86, 3 % sudionika se ocjenjuje ocjenom 5 (izrazita kompetentnost). Također, izrazito kompetentnim ispitanici se procjenjuju i za prilagođavanje rada nastavnoj situaciji i to u postotku od 76, 7 % Nešto manje kompetentnim se procjenjuju za sljedeću tvrdnju: *Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu* (M=3,42; SD= 0,81), odnosno 35, 6 % ispitanika si daje ocjenu 4 (vrlo dobra kompetentnost). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 8.

Iz rezultata je vidljivo da je hipoteza H5 potvrđena, što je vrlo bitno za djecu koju će podučavati

jer djeca ne bi trebala osjetiti niti biti zakinuća radi nekvalitetne suradnje unutar školskog kolektiva. Održavanjem dobrih odnosa s kolegama olakšat će se ta zadaća.

Tablica 8: Poznavanje i njegovanje timskog rada

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
22. Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	N	0	3	2	8	63		
	%	0,0	0,0	2,7	10,9	86,3	4,84	0,44
21. Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	N	0	0	1	16	56		
	%	0,0	0,0	1,4	21,9	76,7	4,75	0,46
20. Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu	N	0	0	7	26	40		
	%	0,0	0,0	9,6	35,6	54,8	4,45	0,67

f) Empatičnost

Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Empatičnost* može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama ocjenjuju ocjenom 4 (vrlo dobra kompetentnost) i ocjenom 5 (izrazita kompetentnost).

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina pokazatelja bilježe se za pitanje: *Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom* (M=4,81), a najnižu vrijednost aritmetičke sredine pokazatelja bilježi se za pitanje *Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju* (M=4,20), odnosno 32, 9 % ispitanika se ocjenjuje s 4 (vrlo dobra kompetentnost). Također ocjenu 4

(vrlo dobra kompetentnost) si daju i za uspostavljane emotivnog kontakta s djecom s teškoćama u razvoju ($M=4,40$). Opisani rezultati prikazani su u Tablici 9.

Iz rezultata je vidljivo da je hipoteza H6 potvrđena. Budući učitelji posjeduju visoku empatičnost kao i u istraživanju koje su proveli Stojiljković, Djigić i Zlatković (2012). U njihovom istraživanju empatija učitelja je izrazito visoka. Prosječna mjera emocionalne empatije, od 1 do 10, iznosi $M = 7,85$, $SD = 1,428$. Također, pozitivan pokazatelj je što u dosadašnjim istraživanjima utvrđeno kako empatija kroz radno iskustvo raste. Ova činjenica bi također mogla poslužiti za poticaj za daljnja istraživanja, kako bismo saznali radi li se ovdje zapravo o životnom iskustvu učitelja koje ga emocionalno osnažuje i čini više empatičnim (Martinčević, 2010).

Tablica 9: Empatičnost

Čestice		1	2	3	4	5	M	SD
25. Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja	N	0	0	2	10	61	4,81	0,46
	%	0,0	0,0	2,7	13,7	83,5		
23.Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju.	N	0	0	9	26	38	4,40	0,70
	%	0,0	0,0	12,3	35,6	52,0		
24. Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju	N	0	0	17	24	32	4,20	0,80
	%	0,0	0,0	23,3	32,9	56,2		

6.2 Razlike u samoprocjeni kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju

U ovom dijelu istraživanja prezentirani su rezultati koji se odnose na drugo istraživačkog pitanje. Zadatak je bio ispitati razlikuju li se razrednici i nastavnici u kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kako bi se dobio uvid u postojanje eventualnih razlika između studenata s obzirom na vrstu studija, testirana je statistička značajnost rezultata. Usporedba rezultata je izvršena prema područjima kompetentnosti učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati su prikazani tablicama i grafikonima kako bi se lakše uočile razlike i/ili sličnosti među dobivenim podacima za svako područje kompetentnosti.

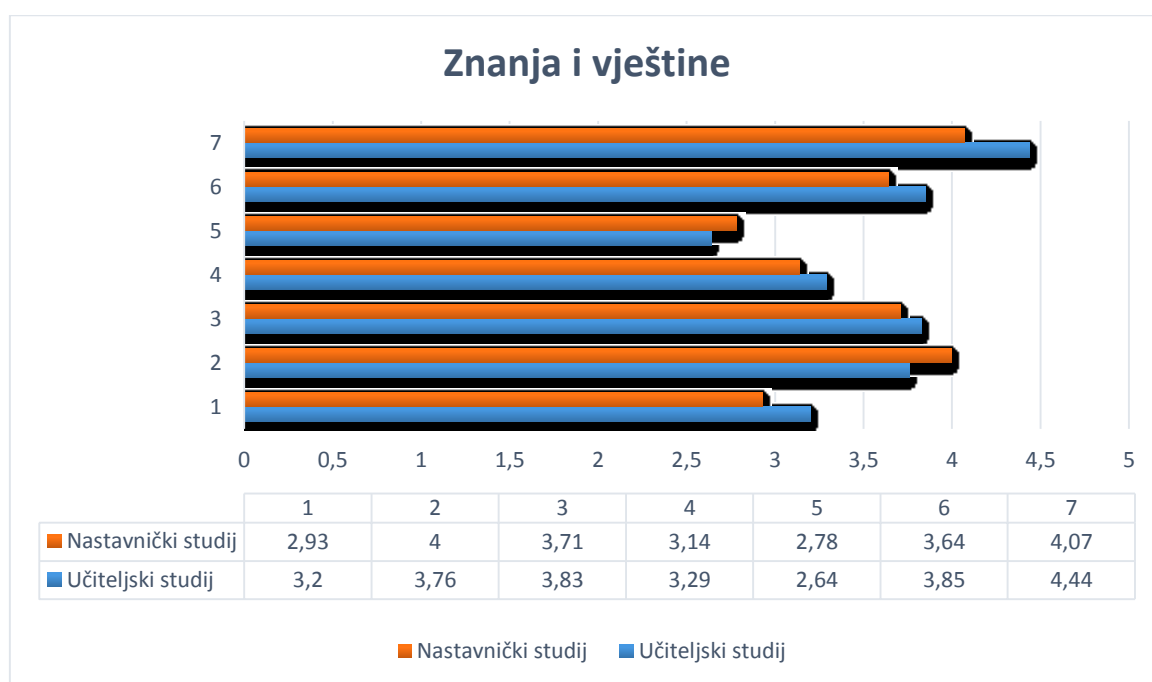
a) Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Prvo područje kompetentnosti ispituje razlikuju li se studenti u poznavanju temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali kako na tvrdnjama *Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima*, *Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju* i *Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikuluma za dijete s teškoćama u razvoju* nema značajnih razlika između promatranih skupina sudionika. U ostalim tvrdnjama postoji značajna razlika između studenata učiteljskog i nastavničkog studija. Specifičnije, što se tiče tvrdnje „*Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju*“, značajna razlika iznosi ($p < .050$), te su studenti učiteljskog studija postigli viši rezultat ($M=3.20$) u odnosu na studente nastavničkog studija ($M=2.93$), tj. procjenjuju se kompetentnijima za ovo područje. Nadalje, na tvrdnji *Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća* postoji značajna razlika ($p < .050$) na način da se studenti učiteljskog studija ($M=3.85$) procjenjuju kompetentnijima u odnosu na studente nastavničkog studija ($M=3.64$). Također, studenti učiteljskog studija ($M=4.44$) viši rezultat postižu i na tvrdnji *Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju* u odnosu na studente nastavničkog studija ($M=4.07$) uz statistički značajnu razliku ($p < .010$), dok se studenti nastavničkog studija procjenjuju kompetentnijima u poznavanju specifičnosti i obilježja djece s teškoćama ($M=4,00$) nego studenti učiteljskog studija ($M=3,76$). Može se zaključiti kako učitelji posjeduju veća znanja i vještine za rad s djecom s teškoćama u razvoju nego nastavnici. Opisani rezultati su prikazani u tablici 10 i grafikonu 2.

Tablica 10: Razlike u poznavanju temeljnih znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Čestica	Učiteljski studij		Nastavnički studij		t	p
	M	SD	M	SD		

1. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju	3,20	0,942	2,93	1,141	0,941	<.050
2. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	3,76	0,727	4,00	0,961	-1,029	<.050
3. Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima	3,83	0,723	3,71	0,726	0,540	>.050
4. Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju	3,29	0,767	3,14	0,864	0,622	>.050
5. Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za dijete s teškoćama u razvoju	2,64	1,013	2,78	1,251	-0,449	>.050
6. Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	3,85	0,738	3,64	0,633	0,955	<.050
7. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju	4,44	0,623	4,07	0,829	1,866	<.010



Grafikon 2: Razlike u poznavanju temeljnih znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama u razvoju

b) Poznavanje različitih strategija podučavanja

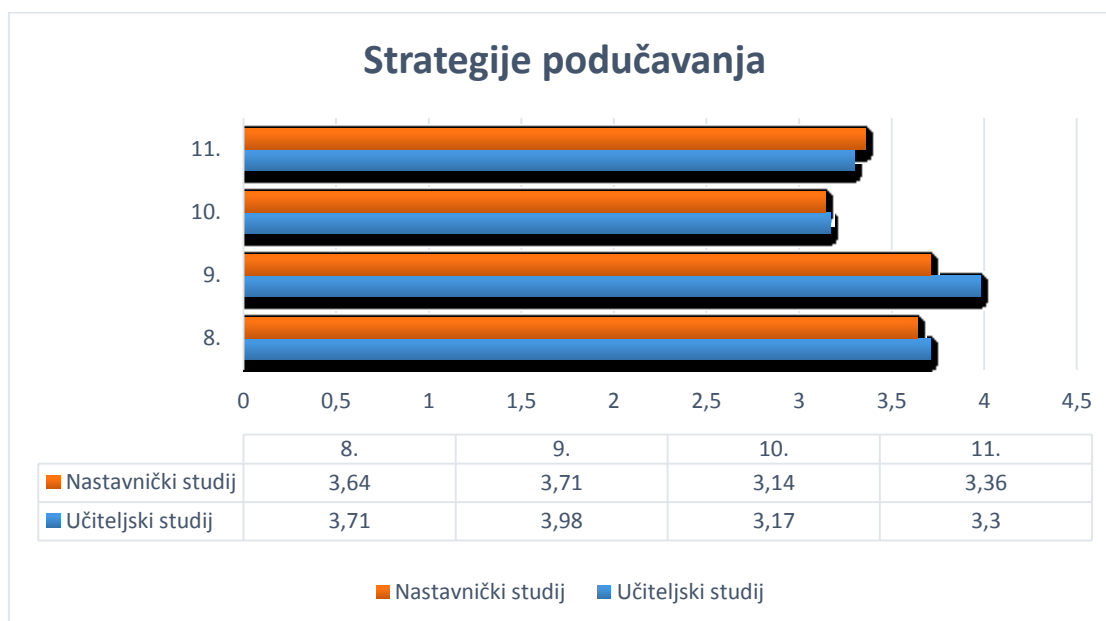
Razlike u samoprocjeni poznavanja različitih strategija podučavanja djece prikazuje grafikon 3 i tablica 11 u kojima je vidljivo kako na tvrdnjama: *Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, Poznajem specifičnosti i obilježja*

različitih teškoća, Sposoban/na sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća, Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju nema značajnih razlika ($p < .050$) između skupina studenata s obzirom na završeni studij. Statistički značajna razlika postoji samo na tvrdnji *Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju*, gdje se studenti učiteljskog studija procjenjuju kompetentnijima ($M=3,98$) nego studenti nastavničkog studija ($M=3,71$). Može se zaključiti kako se studenti učiteljskog studija i studenti nastavničkog studija jednako procjenjuju u poznavanju strategija podučavanja djece s teškoćama u razvoju.

Tablica 11: Razlike u poznavanju različitih strategija podučavanja djece s teškoćama u razvoju

Varijanca	Učiteljski studij		Nastavnički studij		t	p
	M	SD	M	SD		
8. Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju)	3,71	0,966	3,64	1,151	0,232	>.050
9. Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	3,98	0,840	3,71	0,82	1,079	<.050
10. Poznajem različite strategije u rješavanju	3,17	0,854	3,14	0,864	0,105	>.050

problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju.						
11. Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	3,30	0,895	3,36	0,745	-0,201	>.050



Grafikon 3: Razlike u poznavanju različitih strategija podučavanja djece s teškoćama u razvoju

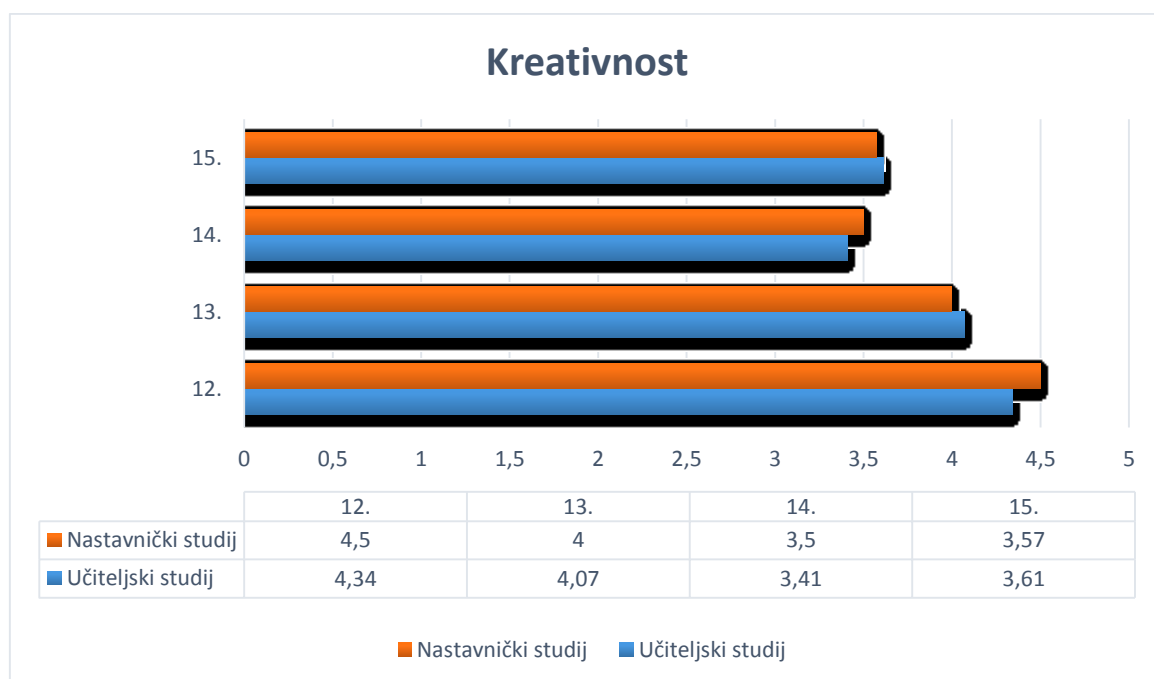
d) Kreativnost

e)

Što se tiče razlika u kreativnosti, rezultati su pokazali kako na tvrdnjama *Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji, Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem, Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti* nema značajnih razlika između promatranih skupina sudionika. Statistički značajna razlika ($p < .050$) postoji samo kod tvrdnje *Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju* gdje se učitelji nastavničkog studija procjenjuju kompetentnijim ($M=4,50$) nego studenti učiteljskog studija ($M=4,34$). Može se zaključiti kako ne postoji razlika u području kreativnosti između ispitanih studenata. Opisani rezultati se nalaze u tablici 12 i grafikonu 4.

Tablica 12: Razlike u kreativnosti

Varijanca	Učiteljski studij		Nastavnički studij		t	p
	M	SD	M	SD		
12. Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju	4,34	0,633	4,50	0,759	-0,823	<.050
13. Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	4,07	0,691	4,00	0,555	0,341	>.050
14. Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	3,41	0,873	3,50	0,519	-0,382	>.050
15. Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	3,61	0,851	3,57	0,513	0,163	>.050



Grafikon 4: Razlike u kreativnosti

c) Motiviranost za rad, pozitivan stav te profesionalno usavršavanje

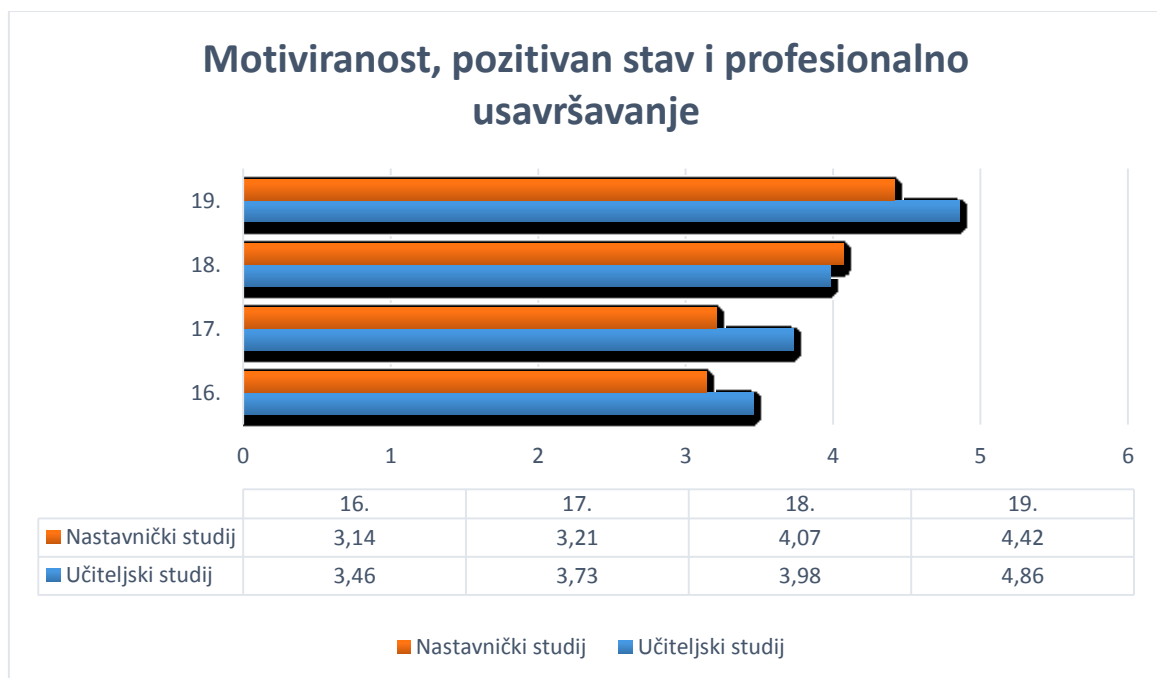
Uvidom u nalaze svih varijabli područja kompetentnosti *Motiviranost za rad, pozitivan stav te profesionalno usavršavanje* može se vidjeti kako samo kod tvrdnje *Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole* ne postoji statistički značajna razlika između ispitanih sudionika, dok u ostalim tvrdnjama postoji značajna razlika između studenata učiteljskog i nastavničkog studija. Studenti učiteljskog studija su više motivirani za rad s djecom s teškoćama u razvoju ($M=3,73$) nego studenti nastavničkog studija. ($M=3,21$). Studenti nastavničkih studija se nisu odlučili za određeni stav, te je najveći broj studenata zaokružio da se ne može odlučiti o navedenoj tvrdnji. Također, studenti učiteljskog studija su spremniji ići na dodatna usavršavanja kako bi usavršili tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju ($M=4,86$) u odnosu na studente nastavničkog studija ($M=4,42$). Nadalje, kod tvrdnje *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo* postoji značajna razlika ($p<.050$) na način da se studenti učiteljskog studija ($M=3.46$) ponovno procjenjuju više kompetentnima u odnosu na studente nastavničkog studija ($M=3.14$). Opisani rezultati se nalaze u tablici 13 i grafikonu 5.

Dakle, vidljivo je kako razrednici imaju pozitivniji stav, veću motiviranost za rad te za profesionalno usavršavanje nego nastavnici. Prema rezultatima provedenog istraživanja od Išmiragić (2012) stavovi o uključivanju djece značajno se razlikuju s obzirom na program u kojem prosvjetni radnici rade (predškolski, niži razredi osnovne škole, viši razredi, srednja škola)

Tablica 13: Razlike u stavovima, motiviranošću za rad s djecom s teškoćama u razvoju i spremnosti za profesionalno usavršavanje

Učiteljski studij	Nastavnički studij
------------------------------	-------------------------------

Varijanca	M	SD	M	SD	t	p
16. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	3,46	0,971	3,14	0,534	1,168	<.050
17. Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	3,73	0,980	3,21	0,699	1,852	<.010
18. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	3,98	0,881	4,07	0,829	-0,341	>.050
19. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju	4,86	0,345	4,42	0,646	3,516	<.010



Grafikon 5: Razlike u stavovima, motiviranosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju i spremnosti za profesionalno usavršavanje

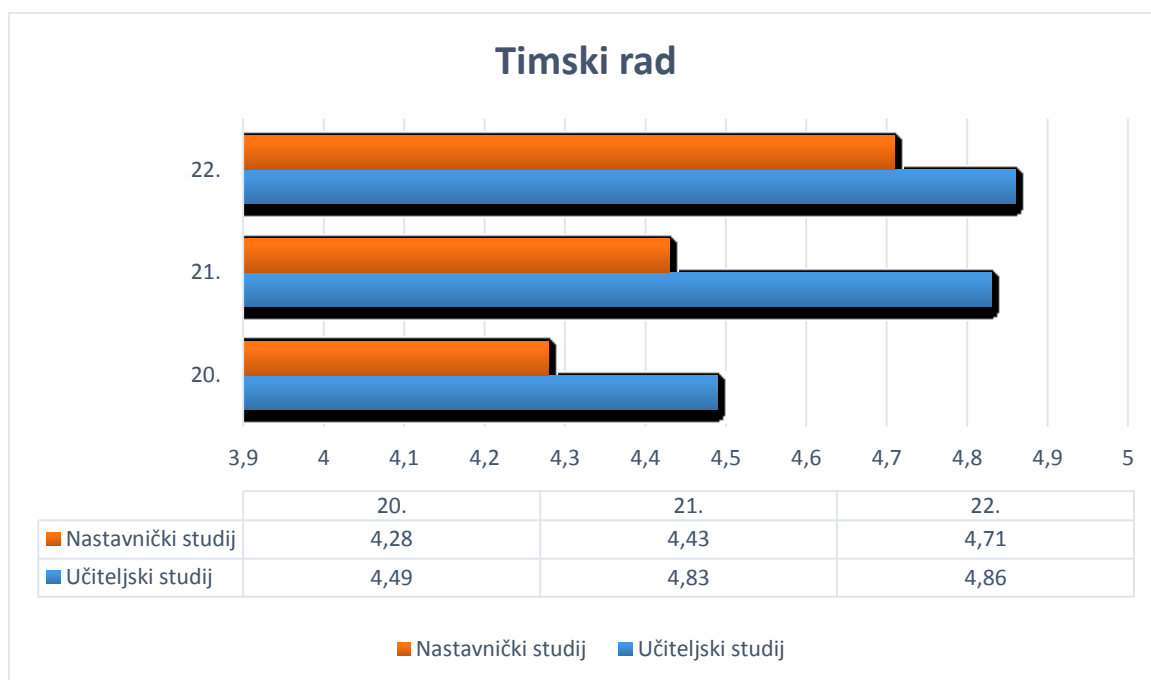
e) Poznavanje i njegovanje timskog rada

Kako bi se dobio uvid u postojanje eventualnih razlika unutar poznavanja i njegovanja timskog rada s obzirom na vrstu studija, testirana je statistička značajnost rezultata te su rezultati prikazani u tablici 14 i grafikonu 6. Rezultati su pokazali kako u svim tvrdnjama

postoji značajna razlika između ispitanih sudionika i to studenti učiteljskog studija se u svim tvrdnjama procjenjuju kompetentnijima nego studenti nastavničkog studija. Specifičnije, što se tiče tvrdnje *Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju*, značajna razlika iznosi ($p < .050$), te rezultat studenata učiteljskog studija iznosi $M=4.83$ dok je kod studenata nastavničkog studija rezultat $M=4,43$. Nadalje, kod tvrdnje *Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu* aritmetička sredina kod studenata nastavničkog studija iznosi $M=4,49$, dok je kod studenata aritmetička sredina $M=4,28$ te kod tvrdnje *Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju* aritmetička sredina učitelja iznosi $M=4,86$ dok kod studenata nastavničkog studija aritmetička sredina iznosi $M=4,71$. Dakle, vidljivo je kako su razrednici spremniji na timski rad nego nastavnici.

Tablica 14: Razlike u poznavanju i njegovanju timskog rada

Varijanca	Učiteljski studij		Nastavnički studij		t	p
	M	SD	M	SD		
20. Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu	4,49	0,598	4,28	0,914	1,038	<.050
21. Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	4,83	0,378	4,43	0,646	3,074	<.010
22. Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	4,86	0,392	4,71	0,611	1,146	<.050



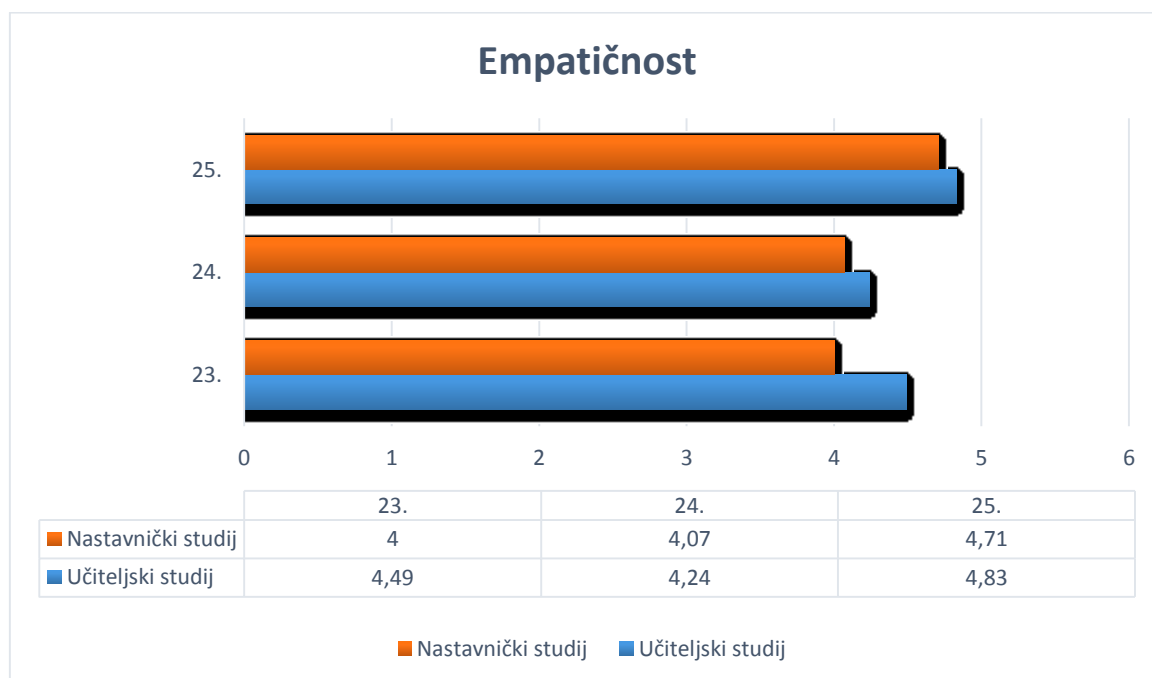
Grafikon 6: Razlike u poznavanju i njegovanju timskog rada

f) Empatičnost

Kao i kod samoprocjene poznavanja i njegovanja timskog rada tako i u samoprocjeni empatičnosti prema djeci s teškoćama u razvoju rezultati su pokazali kako na svim tvrdnjama postoji značajna razlika između ispitanih sudionika. Studenti učiteljskog studija se u svim tvrdnjama procjenjuju kompetentnijima nego studenti nastavnčkog studija. Specifičnije, što se tiče tvrdnje *Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju*, značajna razlika iznosi ($p < .050$), te rezultat studenata učiteljskog studija iznosi $M=4.49$ dok je kod studenata nastavnčkog studija rezultat $M=4,00$. Nadalje, kod tvrdnje *Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju* aritmetička sredina kod studenata nastavnčkog studija iznosi $M=4,24$, dok je kod studenata aritmetička sredina $M=4,07$ te kod tvrdnje *Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom* aritmetička sredina učitelja iznosi $M=4,83$ dok kod studenata nastavnčkog studija aritmetička sredina iznosi $M=4,71$. Opisani rezultati se nalaze u tablici 15 i grafikonu 7.

Tablica 15: Razlike u empatiji

Varijanca	Učiteljski studij		Nastavnički studij		t	p
	M	SD	M	SD		
23.Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju.	4,49	0,653	4,00	0,784	2,434	<.010
24. Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju	4,24	0,817	4,07	0,730	0,696	<.050
25. Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja	4,83	0,421	4,71	0,611	0,846	<.050



Grafikon 7: Razlike u empatiji

Uvidom u rezultate razlika između studenata u svim područjima može se zaključiti kako je potvrđena hipoteza H7: *Studenti učiteljskog studija samoprocjenjuju se kompetentnijima za rad s djecom s teškoćama u razvoju u odnosu na studente predmetnih studija.*

Niska zastupljenosti obrazovnih znanosti na nastavničkim fakultetima uvjetovalo je nedovoljnu pedagošku, didaktičku i metodičku osposobljenost studenata nastavničkih studija. Osim nedovoljne zastupljenosti obrazovnih znanosti na nastavničkim fakultetima razlog manje kompetentnosti je i nedostatak školske prakse, odnosno praktičnog rada budućih učitelja predmetne nastave. Upravo školska praksa, odnosno neposredan nastavni rad u razrednom odjelu, značajna je za osposobljavanje nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja.

7. ZAKLJUČAK

Kako bi podučavanje djece s teškoćama u razvoju bilo što kvalitetnije potrebno je obrazovati kompetentne učitelje koji posjeduju potrebna znanja i vještine, poznaju različite strategije podučavanja, te učitelje koji su empatični, kreativni i visoko motivirani za rad u inkluzivnom nastavi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se budući učitelji samoprocjenjuju kompetentno u svim područjima, no nešto lošije poznaju zakonske regulative o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju te postupak izrade i provedbe individualiziranog kurikulumu za dijete s teškoćama. Također nešto manje kompetentnim se osjećaju i za rješavanje problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama, uključivanje takve djece u različite aktivnosti te za prepoznavanje značajki djece s teškoćama, dok se kompetentnijim procjenjuju u prepoznavanju djece s teškoćama. Dakle, s obzirom na područja kompetentnosti, budući učitelji ocjene središnje vrijednosti daju za poznavanje znanja i vještina za rad s djecom s teškoćama u razvoju te za poznavanje strategija podučavanja djece s teškoćama što ukazuje da je zasigurno potrebno poraditi na dodatnom obrazovanju budućih učitelja na tom području kako bi rad u inkluzivnoj nastavi bio što kvalitetniji. Posebice je potrebno da kolegiji o inkluzivnom odgoju i obrazovanju uključe više prakse kako bi studenti došli u neposredan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i kako bi na te načine stekli potrebne kompetencije. S druge strane pozitivan pokazatelj je da budući učitelji daju izrazito visoke ocjene za druga područja kompetentnosti kao što su timski rad te empatičnost prema djeci s teškoćama u razvoju. Također, čak 79, 40 % budućih učitelja spremno pohađati stručna usavršavanja po završetku studija kako bi i dalje nadograđivali svoja znanja novim teorijama što je vrlo bitno za provedbu uspješne inkluzije. Isto tako, rezultati pokazuju da su studenti spremni uključiti dijete s teškoćama u razvoju u redovitu skupinu te su motivirani za rad s djecom teškoćama u razvoju. Dakle, može se zaključiti kako su studenti svjesni uloge i zadaće koja ih čeka kad jednom postanu odgojno-obrazovni djelatnici.

Što se tiče razlika u kompetentnosti između budućih učitelja razredne nastave i budućih učitelja predmetne nastave dobiveni rezultati pokazuju da postoje razlike između ovih dviju skupina studenata. Iako u rezultatima postoje sličnosti u mišljenjima, ipak budući učitelji razredne nastave se procjenjuju kompetentnijima u znanju i vještinama potrebnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju nego budući učitelji predmetne nastave. Također imaju pozitivniji stav prema inkluziji, motiviraniji su za rad, spremniji su na dodatno obrazovanje te

su empatičniji u odnosu na učitelje predmetne nastave. Razlog tome može biti što su programi nastavničkih studija usmjereni više na predmetno područje, a znatno manje pažnje je posvećeno obrazovnim znanostima u usporedbi s učiteljskim studijem. Također, učitelji razredne nastave imaju veći broj sati stručno-pedagoške prakse i praktičnih vježbi, odnosno više se susreću s djecom s teškoćama u razvoju. Stoga, na nastavničke studije bi se trebalo uključiti više prakse kako bi studenti došli u neposredan rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te kako bi na te načine stekli potrebne kompetencije.

8. LITERATURA

1. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. Preuzeto 21.8. 2018. sa https://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=717aae11-9177-4dbd-8221-52c80adc99c6&acdnt=1535295604_54db85ab976670922c787781ed0d0b16
2. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
3. Bajkovec, L. (2016). *Empatija medicinskih sestara*. Pribavljeno 23.4.2018. sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/bajkovec_lana_unin_2016_zavrs_s_truc.pdf
4. Blažević, E. (2014). Kreativnost u nastavi učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Pribavljeno 24.4.2018 sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/E_Blazevic_Kreativnost_u_nastavi.pdf
5. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*. Pribavljeno 22.8.2018 sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/Napredak_2012_1_02_L_Bognar_Kreativnost_u_nastavi_napredak_153_1_9_20_2012-1.pdf
6. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
7. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 7. Pribavljeno 23.4.2018 sa <file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/Microsoft Word 07 H BORIC Selma TOMIC Ruza Stavovi nastavnika osnovnih skola o inkluziji.pdf>
8. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*. Pribavljeno 17.2.2017., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=224181
9. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*. Pribavljeno 5.2.2018., sa <https://hrcak.srce.hr/131842>
10. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kobaš, K. (2009). *Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata*. Pribavljeno 24.8.2018 sa

file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/458365.Poticanje_stvaralatva_u_odgoju_i_obrazovanju-2.pdf

11. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
13. Čović, A. (2015). *Timski rad djelatnika škole*. Pribavljeno 18.4.2018 sa:
https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiEic-HvMnaAhWC2CwKHTI1BW8QFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fbib.irb.hr%2Fdatoteka%2F765644.Diplomski_rad_Timski_rad_djelatnika_skole_Anja_ovi.docx&usg=AOvVaw2GYzOPhZN_jLH_E3x98xur
14. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*. Pribavljeno 5.2.2018., sa <https://hrcak.srce.hr/113448>
15. Diković, M. (2010). Individualizirani kurikulum kao pretpostavka uspješnog odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
16. Dubovicki, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek.
17. Dubovicki, S. (2016). *Nastavne metode kao poticaj učeničkoj kreativnosti*. Pribavljeno 20.8.2018. sa
https://www.researchgate.net/publication/313468694_Nastavne_metode_kao_poticaj_ucenickoj_kreativnostiTeaching_Methods_as_the_Incentives_of_Student%27s_Creativity
18. Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*. Pribavljeno 6.2.2018., sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179382
19. European Commission (2010). *Changes in teacher and trainer competences: Synthesis report of the first homework*. Pribavljeno 25.8.2018. sa
http://tntee.umu.se/bulletin_board/theannouncements/expertgroupa/annex2.pdf
20. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. (2017). *Izvedbeni plan nastave Integriranog preddiplomskog i diplomskog Sveučilišnog studija Učiteljskog studija u Osijeku*. Pribavljeno 24.4.2018 sa
<file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/integrirani-preddiplomski-diplomski-sveucilisni-uciteljski-studij-1.pdf>

21. Feshbach, D, Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. *The Social Neuroscience of Empathy*. Preuzeto 22.8. 2018 sa
https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=KLvJKTN_nDoC&oi=fnd&pg=PA85&dq=empathy+of+teacher&ots=gEa191ko7W&sig=pEJxXQM8Wt928WGSEmY_XpUR-3c&redir_esc=y#v=onepage&q=empathy%20of%20teacher&f=false
22. Furlan, I., Kljaić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Petz, B., Szabo, S., Šverko, B. (2005) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Naklada Slap.
23. Glass G., Vrasidas, C. (2004). Teacher Professional Development. *Online Professional Development for Teachers*. Preuzeto 21.8.2018 sa
https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=TfwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=teacher+professional+development&ots=QU9QYYHHGQ&sig=PcFvBRWfu2My mGqOQoVm_i2whkek&redir_esc=y#v=onepage&q=teacher%20professional%20development&f=false
24. Horvat, A., Lapat, G. (2002). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*. Pribavljeno 16.4.2018 sa
file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/131_142_Horvat_i_Lapat.pdf
25. Igrić, Lj. (2004). *Moje dijete u školi*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“
26. Ingram, V., Kilmer, S. (1958). A Good Teacher Is a Creative Teacher. *The High School Journal*. Preuzeto 20.8.2018 sa https://www-jstor-org.ezproxy.nsk.hr/stable/40363846?seq=3#page_scan_tab_contents
27. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi : procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script
28. Jelinek, T. (2017). *Studentska samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Preuzeto 22.8.2018. sa
<https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg:302/preview>
29. Jukić, T., Elez, M. (2013). Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*. Pribavljeno 3.2. 2018., sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=186896
30. Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Zagreb
31. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

32. Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporednog kognitivnog razvoja*: doktorska disertacija. Zagreb
33. Kosić, A (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*. Pribavljeno 17.2.2018., sa <https://hrcak.srce.hr/47705>
34. Kostelnik, M, Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2002). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa
35. Kostović- Vranješ, V. (2015). *Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj*. Preuzeto 23.8.2018 sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/Kostovic_Vranjes1.pdf
36. Kostović - Vranješ, V., Ljubetić, M (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*. Pribavljeno 3.2.2018., sa <https://hrcak.srce.hr/36909>
37. Kragulj, S., Somolanji, I. (2009). *Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja*. Preuzeto 23.8.2018 sa <https://www.bib.irb.hr/458365>
38. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika
39. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga
40. Levi, D. (2011). *Group dynamics for teams*. Pribavljeno 22.8.2018. sa <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.840.9487&rep=rep1&type=pdf>
41. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*. Pribavljeno 23.11.2017., sa <https://hrcak.srce.hr/48458>
42. Lončarić, M. (2016). *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije*. Pribavljeno 23.8.2018 sa <https://repositorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:70/preview>
43. Matijević, M. (2009). *Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju*. Pribavljeno 2.7.2018. sa https://bib.irb.hr/datoteka/433293.Matijevic_pozega_2009new.pdf
44. Mejašić, M (2010). *Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu,
45. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Zagreb. Preuzeto 18.4.2018 sa <https://zir.nsk.hr/islandora/object/erf%3A109/datastream/PDF/view>
46. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip

47. Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgojitelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 63(77/78)
48. Mikas, D i sur. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat*. Pribavljeno 9.3.2018. sa http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2012/pdf/dok_41.pdf
49. Mlinarević, V., Tomas, S. (2010.). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*. Pribavljeno 20.11.2017., sa <https://hrcak.srce.hr/68324>
50. Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakzy, E. (2013). *The professional competence of teachers in inclusive education*. Pribavljeno 22.8.2018. sa https://www.researchgate.net/publication/273852635_The_Professional_Competence_of_Teachers_in_Inclusive_Education
51. MZOŠ (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum*. Pribavljeno 15.4.2018 sa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
52. MZOŠ (2005.-2010.). *Plan razvoja odgoju i obrazovanju*. Pribavljeno 3.2.2018., sa <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf>
53. MZOŠ(2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Pribavljeno 3.2.2018., sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/Pravilnik_učenici%20s%20teškoća%20u%20razvoju.pdf
54. MZOŠ (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Pribavljeno 3.2.2018., sa <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-oiss.pdf>
55. Nikić, M. (2004.) Temeljna načela timskog rada. *Diacovensia* .Pribavljeno 22.8.2018. sa: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=62960
56. Patel, D.R., Pratt, H.D., Patel, N.D. (2008). Team Processes and Team Care for Children with Developmental Disabilities. *Pediatric Clinics of North America*. Pribavljeno 20.8.2018 sa <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0031395508001855?via%3Dihub#>
57. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
58. Popov, S. (2014). *Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama*. Pribavljeno 23.4.2018 sa <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:1233/preview>

59. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta (2006). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - Europski referentni okvir. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. Pribavljeno 23.11.2017. sa <http://hrcak.srce.hr/file/92192>.
60. Radetić- Paić, M. (2013) *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno- obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
61. Rađenović, A., Smiljanić, M. (2007) *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea
62. Rosenberg, M. (2006) *Nenasilna komunikacija*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava
63. Sekulić- Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i u školi*. Zagreb: Školska knjiga
64. Sharma, U. (2012). *Inclusive and Special Education: a way forward in the Solomon Islands*. Preuzeto 23.8.2018. sa <http://www.inclusive-education-in-action.org/downloads/129EN-attachment-2.pdf>
65. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. Pribavljeno 23.10.2017., sa <https://hrcak.srce.hr/138849>
66. Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda
67. Stančić, Z., Kiš- Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001) Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Pribavljeno 11.4.2018 sa file:///C:/Users/ACERLA~1/AppData/Local/Temp/Zrinjka_Stancic_et_al_Stavovi_ucitelja_prema-1.pdf
68. Stojiljković, S., Djigić, G., Zlatković, B. (2012). *Empathy and Teachers' Roles*. Pribavljeno 24.8.2018. sa <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281205481X>
69. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
70. Uninanu, M.E. (2012). *Teachers attitudes towards inclusive education*. Pribavljeno 25.8.2018 sa https://ac.els-cdn.com/S1877042812002601/1-s2.0-S1877042812002601-main.pdf?_tid=94f7efa7-791b-4d56-950b-537fe4be2fff&acdnat=1535627558_8f848ed485c94b1ebb4cd5cd8f0a220c
71. Velki, T., Romstein, K. (2015) *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

72. Vizek Vidović, V. i sur. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
73. Weinert E.,F, (1999). *Concepts of Competence*. Pribavljeno 22.8.2018. sa <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>
74. West, M.A. (2004) Effective teamwork: practical lessons from organizational research. Pribavljeno 22.8.2018. sa <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/5962/42/L-G-0000596242-0002339025.pdf>
75. Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs – 5th Edition*. Routledge: London and New York
76. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013) Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*. Pribavljeno 3.2.2018., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285
77. Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru
78. Zrilić, S., Košta, T. (2008). *Specifičnost rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju*. Zbornik radova Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja, (4), 171-187
79. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica –Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta

PRILOZI

Prilog 1: Upitnik

Dob: _____

Spol: _____

Naziv fakulteta: _____

Studijski smjer: _____

Mjesto studiranja: _____

Na skali od 1 do 5 označite kako procjenjujete svoje kompetencije u radu s djecom s teškoćama u razvoju pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu razinu posjedovanja određene kompetencije u radu s djecom s teškoćama.

1.	Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
2.	Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća	1	2	3	4	5
3.	Sposoban/na sam prepoznati djecu s razvojnim odstupanjima	1	2	3	4	5
4.	Sposoban/na sam zadovoljiti potrebe djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
5.	Sposoban/na sam za izradu i provedbu individualiziranog kurikulumu za dijete s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
6.	Sposoban/a sam za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća	1	2	3	4	5
7.	Sposoban/a sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
8.	Sposoban/na sam samostalno izraditi prilagođena didaktička sredstva i pomagala za djecu s teškoćama u razvoju(ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju).	1	2	3	4	5

9.	Sposoban/na sam prilagoditi nastavne metode, sredstva, aktivnosti i prostor potrebama učenika s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
10.	Poznajem različite strategije u rješavanju problema nepoželjnih ponašanja djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
11.	Poznajem različite strategije uključivanja djece s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti	1	2	3	4	5
12.	Kreativno bih pristupao u podučavanju djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
13.	Rad bih uspješno prilagođavao/ la nastavnoj situaciji	1	2	3	4	5
14.	Lako bih smislio/la više rješenja za neki problem	1	2	3	4	5
15.	Uspješno bih smislio/la nove načine na koje se nešto može obaviti	1	2	3	4	5
16.	Rad s učenicima s teškoćama u razvoju za mene bi predstavljao zadovoljstvo	1	2	3	4	5
17.	Motiviran/a sam za rad s djecom s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi	1	2	3	4	5
18.	Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole	1	2	3	4	5
19.	Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
20.	Posjedujem razvijene socijalne kompetencije za rad u timu.	1	2	3	4	5
21.	Uspostavio/la bih tolerantan i suradnički odnos s drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
22.	Uvažavao/ la bih mišljenja drugih stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
23.	Sposoban/na sam uspostaviti emotivni kontakt s djecom s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
24.	Prepoznao/la bih i razumio/la osjećaje djece s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
25.	Prihvatio/ la bih svako dijete s teškoćom u razvoju bez osude i procjenjivanja.	1	2	3	4	5