

Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**MOTIVACIJA PROSVJETNIH RADNIKA ZA RAD SA UČENICIMA S  
TEŠKOĆAMA U ŠKOLI**

Završni magistarski rad

Ime i prezime studentice:

Adna Odobašić

Mentor:

prof.dr.Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2019.

## **SADRŽAJ**

1. UVOD .....	1
2. DJECA SA TEŠKOĆAMA .....	3
Senzorne smetnje.....	4
Vidne smetnje .....	4
Slušne smetnje .....	5
Govorne smetnje .....	6
Snižene intelektualne sposobnosti.....	7
Teškoće u učenju.....	8
Disleksija.....	8
Disgrafija.....	9
Diskalkulija .....	10
Hiperaktivnost i poremećaji pažnje .....	10
Teškoće u ponašanju i emocionalne teškoće .....	11
3. INKLUZIJA.....	12
Definicija i značaj inkluzije .....	12
Inkluzija u BiH.....	16
4. MOTIVIRANOST PROSVJETNIH RADNIKA ZA RAD SA DJECOM SA TEŠKOĆAMA .....	17
Definicija motivacije .....	17
Intrinzična i ekstrinzična motivacija .....	18
Motiviranost prosvjetnih radnika za rad s djecom s teškoćama.....	19
5. ULOGA I ZNAČAJ PSIHOLOGA .....	23
6. ZAKLJUČAK.....	25
7. LITERATURA .....	27

## **MOTIVACIJA PROSVJETNIH RADNIKA ZA RAD SA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U ŠKOLI**

Adna Odobašić

### **SAŽETAK:**

Cilj ovog teorijskog rada je prikazati koliko je bitna motiviranost nastavnika u radu sa djecom sa teškoćama. Iako u našem društvu vladaju predrasude i mišljenje da su učenici koji imaju specifične teškoće neuspješni, praksa pokazuje da oni itekako mogu biti uspješni ukoliko imaju adekvatne obrazovne mogućnosti, podršku i pomoć. Inkluzija se u većini slučajeva smatra pozitivnom prilikom za učenike sa teškoćama ali ne samo za njih već i za tipičnu djecu ukoliko se provodi na pravi način. Obzirom da postoji razlika između tipične i djece sa teškoćama potrebno je razviti posebne obrazovne planove i programe prilagođene njima. Od motiviranosti učitelja zavisi uspjeh inkluzije, pa je bitno naglasiti i prepreke koje utiču na njihovu motiviranost. Osim njihove intrinzične i ekstrinzične motivacije koja utiče na rad, učitelji kao najveći nedostatak ističu njihovu nespremnost za rad, manjak edukacija i usavršavanja, kao i probleme u fizičkim uslovima sa kojima se susreću. Da bi se osigurala kvalitetna podrška učiteljima, povećala njihova motivacija, i da bi inkluzivni sistem obrazovanja u današnjem društvu dobio status kakav zaslužuje potrebna je uključenost psihologa u poboljšanje cjelokupnog procesa. Njegov zadatak nije samo rad na educiranju učitelja, već i psihološka podrška i pomoć pri nošenju sa stresom, poslovnim ali i privatnim problemima koji utiču na kvalitetu njihovog rada i cjelokupnog života.

**Ključne riječi:** djeca s teškoćama, inkluzija, motivacija, učitelji, uloga psihologa

## 1. UVOD

Kroz historiju je postupanje prema djeci sa teškoćama prolazilo kroz različite faze. Prvobitno je bila zastupljena diskriminacija, dok se danas djece sa teškoćama nastoje uključiti u društvo. Prihvatanje djece sa teškoćama prošlo je težak put koji je počeo odbacivanjem ili ambivalentnim stavom prema njima. Sva djeca trebaju imati ista prava, pa tako bi djeca sa teškoćama trebala imati pravo obrazovanja u redovnim školskim ustanovama. To se može postići inkluzijom, a inkluzivno obrazovanje predstavlja odgoj i obrazovanje tipičnih učenika i učenika sa teškoćama u redovnim školama ( Mihić i sur., 2016, prema Rafferty i sur.,2010).

Kvaliteta nastavnika predstavlja ključni faktor koji doprinosi školskom uspjehu djece. Rad, trud i zalaganje nastavnika itekako ovisi o njihovoj motivaciji. Odgovor na pitanje zbog čega neki nastavnici predanije rade, više se zalažu i trude, i na kraju zbog čega postižu veću radnu uspješnost može se pronaći u području njihove motivacije (Vidaković, 2012.). Motivacija predstavlja ono što pokreće ljude i daje im snagu koja doprinosi ostvarenju njihovih ciljeva koji mogu biti različite prirode, intrinzične ili ekstrinzične. Osim toga, stavovi nastavnika su bitan faktor koji usmjerava rad nastavnika. Oni zauzimaju jednu od najvažnijih uloga u životima ljudi, koji ih kasnije navode na ponašanje, utiču na njihove postupke, a definiraju se kao tendencija da se na neki objekat reaguje pozitivno ili negativno (Čudina i Obradović, 1975).

U procesu motiviranja nastavnika za rad sa djecom sa teškoćama neizostavnu ulogu ima psiholog. Njegov zadatak jeste da prvobitno prepozna potrebe učenike, a nakon toga da motivira nastavnike na rad, da im pomogne pri mijenjaju stavova prema djeci sa teškoćama, te da zajedno sa njima radi na stvaranju individualiziranih programa, ali i da im pruži dodatne obuke i edukacija koje imaju veliku ulogu za nastavnike, njihov rad i samopouzdanje. Često se susrećemo sa nedovoljnom pripremljenosti nastavnika što je ustvari odraz nespremnosti sistema u našoj državi na inkluziju. Kompetentni i motivirani nastavnici učenicima sa teškoćama mogu pomoći ne samo u sticanju znanja, već i u

uspješnoj socijalizaciji i savladavanju životnih teškoća, a za to je potreban osjećaj ljubavi prema profesiji, visok nivo empatije i razumijevanja, a djeca sa teškoćama to i zaslužuju.

Cilj ovog rada je da se na temelju teorijskih i empirijskih nalaza odgovori na postavljena teorijska istraživačka pitanja:

- 1.) Ko su djeca sa teškoćama u školi?
- 2.) Šta je inkluzija?
- 3.) Da li su, i na koji način prosvjetni radnici motivirani za rad sa djecom s teškoćama u školi?
- 4.) Kakva je uloga psihologa u motiviranju prosvjetnih radnika za rad sa djecom s teškoćama u školi?

## 2. DJECA SA TEŠKOĆAMA

Na samom početku potrebno je tačno definisat i pobliže opisat ko su to djeca sa teškoćama. Sva djeca se razlikuju kako po tjelesnim, tako i po intelektualnim sposobnostima, a osim toga i po njihovom ponašanju te vještinama. Sve te razlike proizilaze iz nasljednih osobina, temperamenta djeteta, kao i njegovih sposobnosti. Prema Bouillet djeca sa teškoćama pokazuju određena odstupanja u razvoju za koja se smatra da neće moći održati i da im je zbog toga potrebna dodatna potpora okruženja ne samo u području odgoja i obrazovanja, nego i rehabilitacije. Ta dodatna potpora je potrebna da se njihovo zdravlje ne bi dodatno pogoršalo (Bouillet 2010.; prema Zagorec 2018.).

Ko su to djeca sa teškoćama, autorica Zrilić (2011.) definira na sljedeći način: to su djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima, poremećajima govora, glasa i jezika, slijepa i slabovidna djeca, autistična djeca, djeca sa motoričkim i hroničnim bolestima, specifičnim teškoćama u učenju, smetnjama u ponašanju, kao i poremećajima pažnje.

Vizek- Vidović (2003.) ističe da bi svi učenici imali korist od individualnih programa u školama, zbog toga što je svaki učenik posebna jedinka za sebe, koji se po nečemu izdvaja, imajući vrline ali i mane. Nemogućnost prilagođavanja programa ogleda se u materijalnim ali i organizacijskim ograničenjima, te se zbog toga učenici svrstavaju najčešće prema dobnim skupinama, što je i najekonomičnije rješenje. Takav način je za većinu učenika prihvatljiv i prilagodljiv, međutim postoji grupa učenika koji ne mogu lako da se uklope u taj sistem. Ista autorica objašnjava da u tu grupu spadaju sva djeca koja se razlikuju od prosječne djece u određenoj zajednici i kulturi, u:

1. senzornim sposobnostima (oštećenje sluha, oštećenje vida)
2. komunikacijskim sposobnostima ( teškoće u učenju-disleksija, disgrafija, diskalkulija, i govorne smetnje)
3. intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema)
4. socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju
5. tjelesnim osobinama.

Ono što je različito između tipične djece i djece sa teškoćama jeste to što se djeca sa teškoćama zbog istih ne mogu u potpunosti uključiti u sistem školovanja i života, ili imaju teškoće u uključivanju i potrebna im je dodatna pomoć (Zagorec, 2018.). Zbog razlika između djece sa teškoćama u odnosu na prosječnu djecu potrebno je razviti poseban obrazovni plan i program, tj. poseban pristup obrazovanju da bi se svakom djetetu moglo pomoći da u potpunosti razvije svoje sposobnosti. Prije par godina se na teškoće gledalo kroz medicinski model objašnjavajući ih kao bolest, dok je danas situacija drugačija. Danas se na djecu sa teškoćama gleda kroz ekološki model, posmatrajući teškoće u interakciji sa okolinom ( Bronfenbrenner, 1797.; prema Vizek-Vidović, 2003.). Prema ekološkom modelu poteškoće nisu nešto što je nepromjenjivo i zauvijek određeno. Naime, mnoge poteškoće, uz ranu detekciju i adekvatan tretman, mogu biti ublažene ili čak u potpunosti otklonjene. Autori navode da bez obzira na genetski materijal koji je određen, okolina utiče na to da li će se teškoća razviti. Zbog toga je potrebno osigurati povoljne uslove za djecu, ukoliko oni nisu takvi, rezultirat će slabijim učinkom u školi, neuspjehom i nezadovoljstvom djeteta (Kirk i Gallagher, 1989.; prema Vizek-Vidović, 2003.). U nastavku će se nešto više reći pojedinačno o teškoćama koje su navedene u prethodnom tekstu.

### ***Senzorne smetnje***

Senzorne smetnje odnose se na one poteškoće koje otežavaju primanje informacija iz vanjskog svijeta. U senzorne smetnje spadaju: vidne i slušne.

#### *Vidne smetnje*

Učenici sa smetnjama vida mogu se svrstati u dvije široke skupine, a to su slijepi i slabovidni učenici. Obzirom da oko 90% informacija iz vanjskog svijeta dobijemo putem čula vida, a kasnije te informacije upotpunjujemo informacijama koje dobijemo putem drugih čula možemo zaključiti da je čulo vida podjednako važno kao i sva ostala čula ljudskog organizma. Potrebno je znati razlikovati slijepu od slabovidne djece. Vizek-Vidović (2003.) ističe da se su slijepi osobe one koje imaju srednju oštrinu vida 5/50 ili manje ali da pri tome koriste pomagala. Poblje objašnjeno, stvar koju osobe bez poteškoće vide na udaljenosti od 50 metara, slijepo dijete će to vidjeti na udaljenosti od 5 metara. Dok su slabovidni učenici oni koji uz pomoć korektivnih pomagala mogu da čitaju

uobičajne tekstove, knjige, novine ( Rogow, 1988., Ribić, 1991., prema Vizek-Vidović, 2003.).

Smith i Luckasson (1992.; prema Vizek-Vidović, 2003.) izdvajaju neke znakove koji upućuju na probleme s vidom:

- teškoće sa čitanjem sitnih slova
- teškoće pri razlikovanju slova
- suzne oči
- spoticanje o predmete pri svakodnevnom funkcionisanju
- dijete se često žali na bol u glavi i često trlja oči
- pri čitanju dijete zatvara jedno oko da bi mu slika bila bistrija.

Osim navedenih znakova u literaturi još nailazimo i na znakove kao što su: držanje knjige blizu ili predaleko, izbjegavanje djeteta da sudjeluje u zajedničkom čitanju, napreže se, ustaje ili izlazi pred tablu da pročita šta je napisano na njoj, učestalo treptanje, u svesci uvijek piše velikim slovima, pokazuje smanjenu motivaciju za vizuelne aktivnosti itd. Odgajatelji moraju biti posebno educirani da prepoznaju potrebe djeteta sa oštećenjem vida, te da prema njemu imaju poseban angažman. Uprkos poteškoćama sa kojima se suočavaju djeca sa oštećenjem vida, uz pravilan rad vrlo lako se uklapaju sa vršnjacima, a uz trud, dobru volju, i stručnu podršku nastavnika specifične teškoće se mogu savladati.

#### *Slušne smetnje*

U zavisnosti od nivoa na kojem je kod djeteta razvijen glasovni govor, u trenutku gubitka sluha, gluhoća se dijeli na gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja i gubitak sluha sa usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja. Ukoliko je govor djelimično ili potpuno razvijen, a oštećenje sluha od 25 do 80 decibela po uhu, to se naziva naglušost (Mustafić i Vicić, 1996.). Osim te podjele, stručnjaci razlikuju predčujuću gluhoću, ona nastaje odmah s djetetovim rođenjem i posliječujuću gluhoću, koja može nastati 6 do 12 mjeseci nakon rođenja djeteta (Ribić, 1991.; prema Vizek-Vidović, 2003). U uzroke koji mogu dovesti do oštećenja sluha Zrilić (2011.) svrstava: razne bolesti i stanja (virusna oboljenja i infekcije, porođajne traume, rubeola majke, uzimanje lijekova



bez kontrole liječnika..). Neke od karakteristika djeteta sa oštećenim sluhom (Smith i Luckasson, 1992.; prema Vizek-Vidović, 2003.) su:

- teškoće pri praćenju uputa od strane učitelja
- obraćanje pažnje na tuđa usta u toku razgovora
- okretanje jednog uha prema onome ko govori
- česte upale uha, kao i pritužbe na bolove
- pojačavanje zvuka na tv-u.

### ***Govorne smetnje***

Za pravilan rast i razvoj svakog djeteta neophodan je pravilan govor. On bi trebao biti usklađen sa dobi, spolom, kao i sredinom u kojoj dijete pripada. Pravilan govor je onaj govor koji teče bez prekida, pri čemu nije ni prespor a ni prebrz, ima određeni tempo, a karakteristike govora, kao što su visina i boja glasa odgovaraju hronološkoj dobi djeteta. Učitelji su ti koji pri prvoj interakciji sa djetetom mogu primijetiti ukoliko dijete ima teškoće u govoru, pri čemu mogu primijetiti: da dijete ispušta ili iskrivljuje glasove, vrši zamjenu glasova ili dodaje glasove u riječi. Osim toga problemi u govoru se mogu očitovati i u preglasnom ili pretihom govoru, kao i mucanju ( Vizek-Vidović, 2003.). Obzirom da sposobnost komuniciranja ima jednu od najvažnijih uloga u razvoju učenika, učenju ali i socijalizaciji, osim ovih kod učenika se javljaju i dodatne teškoće kao što je razvijanje nesigurnosti zbog jezičkih ograničenja. Pri čemu se djeca susreću sa zadirkivanjem i ismijavanjem od strane vršnjaka, što dodatno može nanijeti štetu socijalnom razvoju učenika, kao i njegovom samopouzdanju. Međutim u literaturi nailazimo na informacije da većina djece uspijeva da savlada prepreke sa kojima se susreće i da imaju sposobnost savladati i razviti jezične vještine.

Autori (Hatibović, Hadžialagić, Smailagić, 2008.) naglašavaju da se teškoće kod osnovnoškolaca najčešće ispoljavaju kao: poremećaji u glasu, govornom ritmu i tempu, teškoće u artikulaciji, mucanje, ali i različitim jezičnim teškoćama. Pri tome neke od teškoća mogu biti prolaznog karaktera i ne bi trebale predstavljati veće probleme djetetu a ni nastavnicima.

Ukoliko se kod djece teškoće javljaju pri jezičnom izražavanju ili razumijevanju, govori se o afaziji. Ako su djetetove jezične sposobnosti slabije od jezičnih sposobnosti druge djece njegove dobi, može se reći da dijete ima određene smetnje. Kirk i Gallager (1989., prema Vizek-Vidović, 2003) izdvajaju još neke znakove koji upućuju na smetnje u jezičnom izražavanju, i to su:

- nepravilna upotreba gramatike u dobi u kojoj je ona već trebala biti savladana
- nepravilan poredak riječi u složenim rečenicama
- ukoliko neka riječ ima više značenje, javljaju se teškoće u prepoznavanju
- nerazumijevanje i teškoće u prepoznavanju priloških odredbi (npr. jučer, danas, prije, poslije..)
- nerazumijevanje figurativnog govora ( npr. spor kao puž)

### ***Snižene intelektualne sposobnosti***

Prema Vizek-Vidović i suradnicima (2003.) za utvrđivanje mentalne zaostalosti se koriste višestruki kriteriji, a to su: nizak rezultat na testu inteligencije, niski rezultati na ostalim testovima postignuća kao i niska razina funkcionisanja u više raznih područja socijalne prilagodbe. Prema uspjehu na testovima inteligencije mentalna zaostalost se svrstava u 4 osnovne kategorije i to:

- laka mentalna retardacija ( koeficijent inteligencije 55 do 70)
- umjeren mentalna retardacija (koeficijent inteligencije 40 do 55)
- teška mentalna retardacija (koeficijent inteligencije 20 do 40)
- najteža mentalna retardacija (koeficijent inteligencije ispod 20)

Učenici sa lakom mentalnom retardacijom imaju sposobnost da nauče osnovne vještine čitanja, pisanja i računanja, i bitno je naglasiti da se djeca sa lakom mentalnom retardacijom u većini slučajeva otkriju pri polasku djece u školu i oni čine oko 89% od ukupnog broja djece sa mentalnim teškoćama ( Ribić, 1991.). Dok se djeca sa umjerenom mentalnom retardacijom mogu uvježbati osnovnim životnim vještinama, te se mogu osposobiti za rad u zaštićenim uvjetima. Učenici sa težom mentalnom retardacijom mogu

savladati komunikaciju, ali trebaju pomoć i podršku tokom čitavog života za razliku od učenika sa teškom mentalnom retardacijom koji su ovisni o pomoći drugih ( Zrilić, 2011.).

Kada je riječ o uzrocima intelektualnih teškoća, isti autor ih dijeli na prenatalne, postnatalne, i genetske faktore. U prenatalne faktore spadaju hromosomske aberacije, mutacije gena, oštećenja uzrokovana vanjskim faktorima, u perinatalne faktore spadaju krvarenja, hipoksija i druge komplikacije u trudnoći, dok u postnatalne faktore spadaju infekcije, traume, uticaji okoline, trovanja.

Kirk i Gallagher (1989.; prema Vizek-Vidović, 2003.) ističe važnost škole kao poticanja mogućnosti da osobe vode brigu o sebi i razviju osobne odgovornosti kako bi u budućnosti mogle nastaviti voditi samostalni život.

### ***Teškoće u učenju***

Najučestalije specifične teškoće u učenju su: disleksija, disgrafija, diskalkulija.

#### *Disleksija*

Jedna od specifičnih poteškoća u učenju jeste disleksija. Prema međunarodnoj klasifikaciji bolesti Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder IV (APA, 2014.) disleksija je opisana i definirana kao poremećaj čitanja koji odlikuju tačnost i brzina čitanja kao i razumijevanje pročitano koje je niže od očekivanog ako uzmemo u obzir hronološku dob, kao i inteligenciju i obrazovanje primjereno toj dobi.

Pored ove definicije postoji i mnoštvo drugih, pri čemu neki autori disleksiju opisuju kao poremećaj koji počinje sa teškoćama koje se kod djece javljaju pri učenju i čitanju, a kasnije se očituju u lošem pravopisu kao i teškoćama u služenju pisanog jezika, dok to nije slučaj i sa govornim jezikom (Critchley i Critchely, 1978; prema Bošnjak, 2015.). Dok Vizek-Vidović i sur. (2003.) disleksiju povezuju sa smetnjama čitanja koje su povezane sa neurološkim faktorima koji dovode do teškoća koje se dešavaju pri primanju i preradi vidnih podražaja u centralni nervni sistem.

Ista autorica navodi da su glavni pokazatelji disleksičnosti kod djeteta:

- teškoće u povezivanju slova i glasova
- zamjena sličnih slova u čitanju (b i d, p i b, u i n)
- pogađanje riječi
- neizgovaranje slova na kraju riječi
- dodavanje slova koja ne postoje u riječi

Kada se postavi pitanje šta je to uzrok disleksije, u literaturi nailazimo na to da se većina istraživača slaže sa mišljenjem da je disleksija povezana sa lijevom hemisferom ali i sa područjima koja su odgovorna za povezivanje govora, kao i stvaranje glasa i govora.

Treba napomenuti da pored zaostajanja u učenju čitanja djeca sa disleksijom imaju poteškoće da razumiju napisane riječi koje bi djeca njihove dobi trebala razumjeti. Oni vizuelno percipiraju riječi i zbog toga mogu da izgube neke dijelove rečenice, ili više rečenica stapaju u jednu jer ne vide interpukcijske znakove. Problemi koje djeca imaju u toku čitanja mogu dovesti do toga da izgube motivaciju za školu i samim tim slabije uče, a može doći do pada njihovog samopouzdanja, ali i psihosomatskih smetnji.

### *Disgrafija*

Disgrafija predstavlja nesposobnost djeteta da ovlada vještinom pisanja, ta nesposobnost je stalna, a karakterišu je trajne i tipične pogreške u pisanju. Pogreške su trajno prisutne kod djeteta ali one nisu povezane sa nepoznavanjem pravopisa (Zrilić,2018.; prema Zagorec, 2018.). Pojava disgrafije nije vezana za to koliko je kod djece razvijeno čitanje, a ne ovisi ni o stepenu intelektualnog razvoja djeteta. Ono što vrijedi spomenuti, a naglašavaju Kuzmanović-Buljubašić i sur (2012.) jeste da se teškoće pisanja javljaju u raznim trajnim, ali i prolaznim oblicima, kao i tipičnim oblicima, ali da su najčešće teškoće u pisanju kombinovane sa teškoćama čitanja, tj. disleksijom. Vizek-Vidović i sur.(2003.) naglašavaju da su glavni pokazatelji koji upućuju na disgrafiju:

- izostavljanje slova
- zamjena slova u riječi
- nečitak rukopis
- zrcalno pismo za neka slova i brojke (npr. primjećuje se kod pisanja slova s, z, e, 3)

- pisanje više riječi zajedno

### *Diskalkulija*

Neurološki uvjetovana smetnja koja dovodi do teškoća u savladavanju matematičkih operacija i pojmova naziva se diskalkulija (Vizek-Vidović i sur., 2003). Manifestiranje diskalkulije zavisi od djeteta do djeteta, može se očitovati u teškoćama pri pisanju brojeva i sve do nemogućnosti da se razumiju i usvoje. Autori naglašavaju da je diskalkulija ustvari numerički ekvivalentna disleksiji u riječima, i da se očituje teškoćama u savladavanju gradiva u područjima aritmetike i rješavanja zadataka.

Primjeri specifičnih pogrešaka koje se vezuju za diskalkuliju su: zamjena brojeva, ponavljanje istog koraka ili određene radnje u toku zadatka a da se pri tome ne prelazi na rješavanje idućeg koraka, izostavljanje brojeva, zrcalno okretanje brojeva, kao i mnoge druge teškoće (Zrilić, 2011. ; prema Zagorec, 2018.).

### ***Hiperaktivnost i poremećaji pažnje***

Karakterističnu i posebnu vrstu teškoća koja dovodi do otežanog učenja predstavlja poremećaj pažnje i hiperaktivnost. Laički rečeno glavna karakteristika koja očituje ovu smetnju jeste nemogućnost djeteta da se usredotoči na neku aktivnost ili neki sadržaj. Autorica Vizek-Vidović i sur (2003.) razlog nemogućnosti djeteta da se usredotoči na neku aktivnost pripisuju tome što dijete reagira na više podražaja odjednom i to je razlog zašto ne može da se usmjeri na izvor podražaja, pri čemu je konstantno nemirno i u pokretu.

Što se tiče raširenosti ove teškoće (Kocijan-Hercigonja i sur 1997., prema Vizek Vidović, 2003.) ona je 1997. iznosila 3 do 5% kod djece u školskoj populaciji, dok je 2005. godine zabilježeno da se javlja kod 5 do 7 % djece školske populacije (Sekušav-Galačev, 2005.; prema Zagorec, 2018.), što govori o porastu broja djece koji imaju teškoće ove prirode. Djeca sa ovim tipom teškoće teško mogu da iskontroliraju svoje nagone i da usmjere svoju pažnju na zadatke, a imaju teškoće i sa poštivanjem pravila, ali autorica Vizek-Vidović (2003.) naglašava da to ne mora da sa sigurnošću upućuje na to da će takva djeca imati slabiji uspjeh u školi.

### ***Teškoće u ponašanju i emocionalne teškoće***

Učenici sa emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju su oni koji duži vremenski period postižu slab školski uspjeh zbog (Paul i Epanchin, 1982.; prema Vizek-Vidović, 2003):

- nemogućnosti djece da uče, a ta nemogućnost se ne može objasniti intelektualnim ili zdravstvenim faktorima
- nesposobnosti uspostavljanja odnosa sa vršnjacima i učiteljima
- općenitog osjećaja potištenosti, tuge i nesretnosti
- sklonosti djeteta da razviju tjelesne simptome, bolove, strahove povezane sa školskim i ličnim problemima.

Za utvrđivanje teškoća u ponašanju i emocionalnih teškoća koriste se izravno promatranje, skale za procjenu ponašanja i psihološko testiranje. Sve te metode se primjenjuju u školi, a potrebno ih je provesti od strane osposobljenih stručnjaka. Također je bitno spomenuti da su te teškoće povezane i sa nepovoljnim životnim uslovima, ali i teškoćama u prilagodbi djece na novu sredinu, te bi stručna procjena trebala obuhvatiti i uslove i način života djeteta u njegovoj porodici (Ajduković i sur., 1995). Kerr i Nelson (1989, prema Vizek-Vidović, 2003.) djecu sa teškoćama u ponašanju svrstavaju u 4 skupine i to:

1. djeca kod kojih se poremećaj očituje u tome što se suprostavljanju autoritetu, i manjka im osjećaj krivnje
2. plašljiva, osjetljiva, pokoravajuća djeca, koja su pretjerano ovisna o drugima, stalno pesimistična i anksiozna
3. djeca koja su socijalno nezrela, tj. nisu spremna na suradnju i nezaintersovana
4. socijalno-agresivna djeca koja imaju teškoće u ponašanju ali su prihvaćena od strane vršnjaka, sklona delinkvenciji, korištenju droga, i dr.

### 3. INKLUZIJA

#### *Definicija i značaj inkluzije*

Kada je riječ o djeci s teškoćama u učenju, jedan od glavnih pojmova koje je potrebno spomenuti jeste inkluzija. Šta je to inkluzija, na koji način se definiše, i kakva je njena uloga u obrazovom sistemu, pokušat će se objasniti u nastavku.

Živimo u društvu u kojem bi svaki pojedinac trebao imati jednaka prava bez obzira na različitosti i individualne karakteristike. Samim tim inkluzija predstavlja jedno od mogućih rješenja koje bi djeci sa teškoćama u učenju olakšalo savladavanje gradiva i omogućilo im da imaju jednaka prava. Osnovno i laičko objašnjenje pojma inkluzija jeste uključivanje djece sa teškoćama u redovan obrazovni sistem. Važno je istaknuti da pojam inkluzije ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, već prihvatanje različitosti svakog pojedinca. Osnova inkluzije je uključivanje sve djece u obrazovni proces. Inkluzija ne znači samo da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, nego stvara novi odnos prema svemu što je različito i potiče međusobno podržavanje te obogaćuje naše mogućnosti za stvaranje novih ideja (Ilić, 2009.). Prema ovome inkluzija je ta koja otvara nove vidike, i dopušta pojedincu da izađe iz vlastitog okvira, upozna i sebi stvori mogućnost razumijevanja nečeg drugačijeg. Ilić (2009.) inkluzivno obrazovanje definiše kao obrazovanje koje uključuje djecu i mlade sa tzv. posebnim obrazovnim potrebama i sve ostale učenike u usvajanje znanja, usavršavanje vještina, probudubljivanje znanja, ali ne samo na to nego uključuje djecu i mlade na njegovanje navika, stvaranje pogleda na život i djelovanje.

Autori znanstvenog članka “ Guidelines for inclusion” (2005) ističu četiri ključna elementa koja objašnjavaju pojam inkluzije, i to su:

- *Inkluzija je proces* – pri čemu se na inkluziju gleda kao na neprestano traženje kako bi se pronašli najbolji načini da se reaguje na različitosti. Bitno je naučiti kako živjeti sa razlikama i kako učiti iz razlika, te na ovaj način razlike postaju sredstva poticanja učenja.

- *Inkluzija se bavi identifikacijom i uklanjanjem prepreka-* prema tome prikupljanje informacija, uspoređivanje i vrednovanje informacija iz različitih izvora dovodi do poboljšanja prakse, a različite vrste dokaza potiču kreativnost i rješavanje problema.
- *Inkluzija se odnosi na prisutnost, sudjelovanje i postignuće svih učenika.* – pri čemu se *prisutnost* odnosi na mjesto gdje se djeca obrazuju, *sudjelovanje* predstavlja kvalitetu njihovih iskustava koje stižu tokom obrazovanja, a potrebno je uključiti i stavove učenika, dok se *postignuće* odnosi na ishode učenja kroz čitav nastavni plan i program, a ne samo na rezultate ispitivanja.
- *Inkluzija stavlja poseban naglasak na one skupine učenika koje mogu biti izložene riziku od marginalizacije, isključivanja iz društva i neuspjeha.* – što ukazuje na moralnu odgovornost koja bi osigurala da se skupine koje su statistički najizloženije riziku pažljivo prate, i da se u konačnici osigura njihovo sudjelovanje u obrazovnom sistemu, i da im se da šansa za napredak.

Glavna komponenta obrazovne inkluzije jeste inkulzivna nastava, kao reforma sistema obrazovanja prema kojoj bi obrazovanje bilo omogućeno različitim potrebama svakog učenika. Osnovni cilj koji se nastoji ispuniti realizovanjem inkluzivne nastave, jeste da se stvore mogućnosti za kvalitetno učenje i savladavanje gradiva svih učenika bez obzira na njihove različitosti. *“Osnovni cilj je stvoriti kulturu i duh u školi koji će cijeniti sve učenike bez obzira na različitosti njihovih potreba. Inkluzija je ovisna o kontinuiranom pedagoškom i organizacionom usavršavanju svog osnovnog koncepta.”* ( Vukajlović , 2004.; prema Ilić, str.13, 2009.). Kvalitet inkluzivne nastave ne ovisi o jednosmjernom odnosu, već je rezultat interakcije između učenika i nastavnika, nastavnika i roditelja, kao i nastavnika i nadređenih u školi, al i ministarstva obrazovanja. Upravo zbog toga je veoma bitna uključenost svih strana da bi se od inkluzivne nastave izvuklo samo najbolje za one učenike kojima je ona i potrebna. Odgovornost učitelja je velika ako ne i najveća, ali kao što je iznad navedeno bitnu ulogu zauzimaju i ministarstva obrazovanja koja imaju zadatak da obezbijede posebne programe za škole koji će biti usmjereni na rad sa djecom s teškoćama u učenju. Znanje koje se stiče u školi mora biti dopunjeno i učenjem kod kuće, kao i dugim svakodnevnim životnim situacijama, i upravo zbog toga su članovi porodice bitan resurs,



pri čemu oni trebaju biti podrška a u isto vrijeme moraju biti informisani i upoznati sa tim koji su to najdjelotvorniji načini pružanja podrške njihovom djetetu ( Guidelieness for Inclusion, 2005.).

Autori Booth i Ainscow (2002.) se intenzivno godinama bave pojmom inkluzije u obrazovanju, te pod pojmom inkluzije podrazumijevaju:

- uvažavanje svih učenika i nastavnog osoblja na isti/jednak način
- smanjivanje isključivanja učenika iz škola, tj. sudjelovanje svih učenika u aktivnostima
- savladavanje prepreka u učenju
- razičitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju, a ne striktno problem koji se treba savladati
- unapređivanje rada cijele škole odnosi se na sve zaposlene a ne samo na učenike
- razvoj suradnje sa ostalim institucijama koje su u kontaktu sa školom
- spoznaja da je obrazovna inkluzija jedan od aspekata inkluzije u društvu.

Pod pojmom obrazovna inkluzija misli se na prava svih osoba da budu uključene u obrazovanje, a osim toga temelji se na humanom odnosu prema osobi sa nekom različitošću bilo u školi, ili u životnom prostoru, i prihvaćanje iste bez obzira na njenu različitost. Vican (2013.) naglašava da je obrazovna inkluzija proces učenja ne samo za učenike već i za učitelje, saradnike kao i ostale zaposlenke u školi, ali i roditelje i širu zajednicu. „Škola je otvoren prostor za procese promjene usmjerene na stvaranje i razvoj inkluzivne kulture škole; kulture koja uključuje, a ne isključuje učenike iz škole, ni unutar škole; kulture koja spaja, a ne razdvaja; kulture koja u svakom djeetu ili odrasloj osobi prepoznaje njegov dar, a ne hendikep ili drugu različitost; kulture koju prožima jednakopravno sudjelovanje u donošenju odluka i ostvarenju promjena kroz svakodnevnu humanizaciju odnosa u školi.“ (Vican, str. 19, 2013.).

Kada pogledamo unazad, pa sve do danas, mišljenje o djeci sa teškoćama u razvoju se jako sporo mijenja. Godinama unazad djeca sa teškoćama su bila marginalizovana, o njima se nije imalo lijepo mišljenje i smatralo se da oni ne bi trebali da idu u redovne škole. To

mišljenje se mijenjalo u različitim zemljama različitim tempom, i ovisilo je od ekonomske moći kao i od naučnih dostignuća ali i od kulturalnih obrazaca koji se odnose na poštivanje prava svakog pojedinca. Cvetko, Gudelj, Hrvogan (2010; prema Mason i Rieser, 1994) govore o medicinskom modelu koji je bio aktuelan osamdesetih godina, i naglašavaju da je tada u centru bilo oštećenje a ne sama osoba koja ima teškoću. U tom periodu, u društvu se na osobe s teškoćama gledalo kao na problem, i osnovni cilj je bio uklanjanje posljedica oštećenja. Upravo zbog takvog pogleda na djecu, oni su se isključivali iz porodica, i u potpunosti su bili izolovani od društva. Djeci sa teškoćama je bila uskraćena mogućnost za sticanjem ljubavi, sigurnosti, pripadanja, učenja, a i mnoge druge potrebe su im bile uskraćene.

Škola ne pruža djeci samo odgojno-obrazovne aktivnosti, već i pedagoške, društvene, umjetničke i druge aktivnosti, koje se sprovode djelovanjem učenika i nastavnika zajedno. Na taj način se ostvaruje suradnja i prijatno društveno okruženje. Vican (2013.; prema Kearney, 2011.) navodi da isključenje djece sa teškoćama iz škole ne predstavlja samo tjelesno odsustvo iz škole. Isključenost iz škole je proces koji se događa onda kada je učenik lišen sudjelovanja u školskim aktivnostima, pri čemu škola ne predstavlja samo časove, već saradnju i komunikaciju na času, druženje, provođenje vremena i igranje za vrijeme odmora, kao i sklapanje prijateljstava i sl. U inkluzivnom procesu stvaraju se uslovi za učenike pri kojima se poštuju njihove potrebe i različitosti. Dolazi do promjene školskog sistema, pri čemu se prave fleksibilni programi, a metode i gradivo se prilagođavaju učenicima. Prema Boriću (2012.), osnovni princip na kojem se bazira proces inkluzije je normalizacija, prema čijem konceptu su osobe s teškoćama „normalan“ dio društva i samim tim njihove potrebe kao i kvaliteta življenja moraju biti osigurane istim propisima koje zadovoljavaju potrebe ostale populacije te je ta jednakost vezana ne samo za obrazovanje, već i za socijalno osiguranje, zapošljavanje, zdravstvo, itd.

## ***Inkluzija u BiH***

U dokumentu Fonda otvorenog društva Bosne i Hercegovine pod nazivom „Od segregacije do inkluzije“, napisanom 2013. godine nailazimo na podatke koji govore o tome da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini inkluzivno.

Početak promovisanja inkluzivnog obrazovanja kao i reforme obrazovanja u BiH započele su 2002. godine, ali usaglašavanje međunarodnih dokumenata ključnih za inkluzivno obrazovanje je teklo sporo zbog same politike naše države. Iznad u radu je detaljno opisan proces inkluzije i to šta on podrazumijeva. Taj inkluzivni proces se u BiH počeo provoditi kada je donesen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju koji naglašava da djeca i mladi sa posebnim obrazovnim potrebama stiču pravo školovanja u redovnim školama prema prilagođenom planu i programu, a taj zakon je donesen 2004. godine. Slobodno možemo reći da godinama nakon uvođenja inkluzivnog obrazovanja i dalje postoji neuvezanost između zakonskih odredbi i stvarne prakse kako u predškolskim tako i u školskim ustanovama (Fond otvoreno društvo Bosne i Hercegovine, 2013.).

Još jedan od problema u Bosni i Hercegovini jeste taj što se inkluzija prvenstveno shvata u defektološkom smislu na to ukazuje podatak da djecu sa određenim teškoćama i dalje nazivaju „mentalno zaostalim“. BiH je 2002. godine je građanima obećala uključivanje djece sa poteškoćama u sisteme obrazovanja, kao i prikupljanje podataka, izradu plana koji garantira da će učenike obrazovati obučeni i adekvatno opremljeni nastavnici, što je bio sami početak reforme. Usvojeno je pet okvirnih zakona iz oblasti obrazovanja na državnom nivou ali i niz strategija i akcijskih planova koji su usredotočeni na politiku inkluzivnog obrazovanja, međutim analize zakona su pokazale neusklađenost zakonskih i podzakonskih akata, što automatski predstavlja prepreku za implementiranje zamišljenog, ali i govori o tome da čak ni zakoni nisu sigurnost da će se ono predviđeno u njima sprovoditi u praksi na pravi način.

Zakoni između ostalog definišu i prilagođavanje individualnog nastavnog plana i programa, a njihova izrada i primjena u BiH nije tačno definisana, također nalažu i profesionalnu obuku nastavnika i osiguravanje svog potrebnog materijala za kvalitetno vođenje nastave,

što u našoj državi nije slučaj, čak i kada postoji neki vid obuke nastavnici smatraju da nisu dovoljno obučeni za obavljanje te vrste rada.

Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine (2012) izdala je informacije da je u toj godini u predškolskim ustanovama bilo približno 3% djece sa nekim oblikom teškoća, a da je od toga samo 1% bio uključen u redovne osnovne škole.

Autori dokumenta „Od segregacije do inkluzije“ došli su do zaključka da u obrazovnim ustanovama u BiH inkluzivna praksa postoji, i da na nivou osnovnog obrazovanja u odnosu na prethodne godine pozitivni pomaci postoje, međutim situacija je daleko od one kakva bi trebala biti, i daleko je od onoga na šta se država obavezala. Neusaglašenost zakonskih i podzakonskih akata, nepostojanje sistemskog pristupa u prikupljanju podataka, neuvezanost različitih obrazovnih nivoa, nedovoljna saradnja između obrazovnih institucija su samo neki od problema koji koče razvoj inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Naša država ne ispunjava temeljne zahtjeve u kojima je izričito naglašeno da sva djeca moraju imati pravo na obrazovanje u uslovima koji odgovaraju njihovim potrebama, ali ono što je pozitivno jeste da struktura za provedbu sistema inkluzije postoji.

#### **4. MOTIVIRANOST PROSVJETNIH RADNIKA ZA RAD SA DJECOM SA TEŠKOĆAMA**

##### ***Definicija motivacije***

Motivacija predstavlja pojam koji je značajan u svim sferama života i kako bi se ostvario uspjeh u bilo kojoj od njih, ona je neophodna. Razloge i faktore koji usmjeravaju ljudsko ponašanje možemo objasniti motivacijom. Pokretač je koji ljudima daje snagu da ostvare svoje ciljeve i zadovolje vlastite potrebe. Prema autorici Babić (2009.) motivacija daje odgovore na pitanje zašto se neko ponaša na određen način. „*Motivacija je sve ono što dovodi do aktivnosti, što tu aktivnost usmjerava i što joj određuje intenzitet i trajanje. Motivacija je proces koji pokreće i održava određene aktivnosti i ponašanja u pravcu postizanja određenih ciljeva, a motivi su unutrašnji činioci koji pokreću i usmjeravaju te aktivnosti kojim određuju sadržaj, trajanje i snagu.*“ (Babić, 2009, str. 77).

U slobodnom tumačenju može se reći da je to energija koja nas aktivira i usmjerava našu trenutnu životnu akciju prema cilju koji se smatra pozitivnim (Vizek-Vidović i sur.,2003). Motivacija je ta koja u ljudima stvara potrebu da ulažu napor da bi došli do ostvarenja željenog cilja. Tako manjak motivacije može odgoditi ostvarivanje cilja, dok visoka motivacija dovodi do bržeg dolaska do istog, te zbog toga i radna uspješnost zavisi od razine motivacije. U literaturi nailazimo na mnogobrojne definicije motivacije, tako Lindner (1998.) navodi da je motivacija psihološki proces koji tumači svrhu i smjer ponašanja pojedinca. Za razliku od njega Mullins (1999.) smatra da je motivacija usmjerenost i ustrajnost pojedinca da djeluje na određenom planu, i objašnjava zašto ljudi biraju neki pravac djelovanja i u njemu ostaju ustrajni duži period čak i ako se susreću sa teškoćama i problemima. Motivacija odgovara na pitanja zašto se neko ponaša na određeni način, zbog čega se pojedini zaposleni više zalažu, predanije rade i postižu veću radnu uspješnost u odnosu na druge (Vidaković, 2012.).

### ***Intrinzična i ekstrinzična motivacija***

Motivaciju možemo podijeliti na dvije velike skupine i to, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Beck (2003.) navodi da se intrinzična motivacija odnosi na one faktore zbog kojih su neke aktivnosti nagrađujuće same po sebi. Prema tome možemo zaključiti da se intrinzičnom motivacijom smatra ona motivacija koja potiče pojedinca da uživa u aktivnosti. Tako će nastavnik nastojati da učenici sa teškoćama u učenju savladaju određeno gradivo prvenstveno zbog toga jer on sam uživa u procesu poučavanja, i jer ima želju da svoje učenike pouči. Reeve (2010.) ističe da se intrinzična motivacija može poistovjetiti sa urođenom motivacijom pojedinaca da slijede vlastite interese i na taj način traže izazove koji će im omogućiti razvoj vještina i sposobnosti. Djelovanje intrinzične motivacije ogleda se u želji da se nauči nešto novo, da se steknu nova znanja, kao i zbog uživanja u onome što radimo a sve to bez očekivanja ikakve materijalne naknade. Pojedincu ima tendenciju da traga za novim izazovima i da ih nastoji realizovati koristeći maksimalno sve svoje potencijale. Različiti ljudi imaju različite potrebe, interese, kao i sposobnosti i stavove, tako će i njihova intrinzična motivacija da se razlikuje uzimajući u obzir karakter, njihovu potrebu za uspjehom i postignućem, želju i hrabrost.

Nasuprot intrinzičnoj ili unutrašnjoj motivaciji nalazi se ekstrinzična ili vanjska motivacija. Za razliku od intrinzične motivacije koja se odnosi na sve ono što iznutra pojedinca navodi na aktivnost, ekstrinzična motivacija nastaje kao rezultat vanjskih faktora. Nije uslovljena unutrašnjim pobudama, nego je izazvana faktorima izvan osobe: nagrade, pohvale, poboljšanja uslova rada i dr. (Vidaković, 2012.). Braje navodi ( prema Rita i sar., 2018.) da se ekstrinzična motivacija opisuje kao sredstvo koje rezultira određenim ponašanjem, tj. zadovoljstvo se ne dobiva iz same aktivnosti već kao neka vanjska posljedica koja usmjerava prema aktivnosti. Glavna karakteristika ove vrste motivacije jeste da je uvijek prati nagrada. Tako bi nastavnici sa učenicima s teškoćama u školi radili, podučavali ih i trudili se ukoliko bi imali neku korist od toga, npr. materijalnu korist, povećanje plaće, promjena na bolje radno mjesto i dr. Za razliku od intrinzične motivacije kojoj je cilj proširiti znanje i vještine, cilj ekstrinzične motivacije je vanjski status i nagrada, pri čemu opipljive nagrade imaju veći učinak. Karakteristično za nju jeste to da ukoliko nema nagrade, onda nema ni aktivnosti. Određena aktivnost se obavlja da bi se dobila veća zarada ili da bi se obezbijedio društveni status.

### ***Motiviranost prosvjetnih radnika za rad s djecom s teškoćama***

Motiv je taj koji dovodi do određenog ponašanja kod pojedinca, i zbog toga se može pretpostaviti da se motivacija zasniva ne samo na svjesnim nego i podsvjesnim motivima a rezultat je želja i potreba koje izazivaju određeno ponašanje. Tako i motivacija prosvjetnih radnika za rad sa djecom koja imaju poteškoće u učenju prvenstveno zavisi od njihovih motiva. Oni nastavnici koji imaju razvijenu empatiju, koji imaju potrebu i želju da prenesu znanje na učenike, bez obzira imali oni određene teškoće ili ne, će biti visoko motivirani da uspiju i dođu do cilja koji su sami sebi postavili. Za razliku od nastavnika čiji motivi, potrebe i želje nisu dovoljno izraženi, samim tim njihova niska motiviranost neće dovesti do vidljivih pozitivnih rezultata. Kvaliteta obrazovanja i odgoja učenika sa teškoćama u učenju u velikoj mjeri zavisi od profesionalnih kompetencija i motivacije njihovih nastavnika, koja predstavlja jedan od krucijalnih faktora koji utiču na njihov rast i razvoj. U literaturi možemo naći nalaze o visokom stepenu važnosti motiviranosti nastavnika za rad sa djecom u redovnim školama, što dovodi do pretpostavke da je u radu sa djecom koja

imaju teškoće u školi, motiviranost nastavnika još bitnija. Uspjeh učenika u velikoj mjeri zavisi i od načina na koji nastavnici pristupaju, kao i njihovog načina prenošenja znanja, što je jednostavniji i zanimljiviji samim tim je i učinkovitiji.

Psihološke varijable se ne mogu direktno mjeriti, samim tim se ni motivacija ne može na taj način izmjeriti. O njoj donosimo zaključke na osnovu rezultata do kojih dolazimo na osnovu ponašanja. O motivaciji se zaključuje iz ponašanja, veličine zalaganja, i smjera ponašanja, odnosno rezultata koji se ponašanjem postižu. U radu je njezin pokazatelj radna uspješnost ( Bahtijarević-Šiber, 1999.).

Ono što utiče na motiv i samim tim motivaciju jesu stavovi nastavnika. Pokazalo se da stavovi nastavnika prema inkluziji ovise o njihovom iskustvu sa učenicima koji se percipiraju kao “izazovni” (Guideliendess for Inclusion, 2005.). Negativni stavovi prema različitostima dovesti će do stvaranja predrasuda i diskriminacije koji će rezultirati ozbiljnim preprekama za učenje. Učitelji koji su izražavali pozitivne stavove, smatrali su sebe sposobnijima i dovoljno dobro obučanim za rad sa djecom sa teškoćama (Karić i sur, 2014; prema Avramidis i sur., 2013.), dok nasuprot tome učitelji koji imaju negativne stavove osjećaju strah, i frustracije jer se boje da rad sa njima može naštetiti njihovom akademskom uspjehu. Stavovi su često otporni na promjene, a najvažniji razlog teškoće u mijenjanju stavova jeste njihov funkcionalni karakter koji služi kao ustaljeni standard na osnovu kojeg ocjenjujemo razne situacije (Borić i Tomić, 2012, prema Kretch i Cruthfield, 1976.). Pozitivna očekivanja učitelja u vezi sa učenikovim mogućnostima objašnjavaju 20% školskog uspjeha (Rogers, 1998., prema Vizek-Vidović, 2003.).

Glavne komponente pozitivnog stava prema učenju su (Dweck, 2000, prema Vizek-Vidović i sur. 2003):

- poticanje usmjerenosti djeteta na zadatak
- pokazivanje vjerovanja da učenik može savladati gradivo
- zainteresovanost za učenike i njihov napredak
- izražavanje jasnih očekivanja u vezi sa učenjem

Osim stavova nastavnika važan faktor predstavljaju i stavovi roditelja prvo prema djeci sa teškoćama u učenju, a zatim i o inkluziji. Pozitivni stavovi roditelja prema djetetu pomažu da se formira kooperativno, ljubazno, emocionalno stabilno i pouzdano dijete (Sindik, 2013. prema Daniels&Stafford, 2003.), dok negativni stavovi doprinose razvoju nepoželjnih karakteristika kod djeteta. Prema tome preduvjet za inkluziju jeste promjena stavova, vrijednosti, i ponašanja prema djeci sa teškoćama u učenju, kroz djelovanje roditelja i škole zajedno, razmjenjujući iskustva i učenjem jedni od drugih.

Iz toga možemo zaključiti da motivacija prosvjetnih radnika u radu sa djecom sa teškoćama u učenju itekako ovisi o stavovima roditelja prema učiteljima i školi, iz čega proizilaze sukobi koji mogu dovesti do smanjena motivacije ili u suprotnom se stvara pozitivna klima u odnosu roditelj-nastavnik što pozitivno djeluje na motiviranost nastavnika da se još više potrude i daju sve od sebe za dobrobit djece. Jedan od izvora sukoba roditelja i nastavnika može biti taj što obje strane na drugačiji način doživljavaju istu situaciju, i prebacuju odgovornost na drugu stranu. Zbog toga je zadaća učitelja, da uz pomoć stručnih ljudi koji posjeduju pedagoško i psihološko obrazovanje putem obuke roditelja podigne njihov nivo pedagoške kulture koja ih čini jačima i sposobnijima u dopuni i ispreplitanju vlastitih kompetencija sa kompetencijama učitelja u odgoju djeteta (Dimić, Zuckerman, Pestić, 2017, prema Juričić, 2012.).

Ono što vjerovatno ima i najveći uticaj na motivaciju nastavnika jeste njihovo dodatno usavršavanje i obuka za rad sa djecom sa teškoćama. Teškoće sa kojima dolaze učenici u školu su jako kompleksne i za njihovo razumijevanje i rad sa njima potrebno je da nastavnici stiču i razvijaju vještine, iskustva ali i samopouzdanje. Stavovi nastavnika o njihovoj nedovoljnoj kompetenciji za rad utiču na cjelokupan proces poučavanja. Tako je najveća prepreka u postizanju kvalitetnog odgojno obrazovnog procesa djece sa teškoćama nedostatak kompetentnih učitelja. Oni nisu dovoljno podržani i vođeni tokom svoje karijere što dovodi do snižene motiviranosti za rad. Zakonodavci u državama bi trebali imati više razumijevanja za važnost obuke učitelja i trebali bi nastojati da im osiguraju kako početnu tako i trajnu obuku i profesionalni razvoj (Lewis i Bagree, 2013.). Nadalje, nedovoljnu osposobljenost nastavnika pokazuju i brojna istraživanja. Leutar i Frantal (2006, prema



Lisak i sur. 2016.) u svom istraživanju utvrdili su da se nastavnici osjećaju obeshrabreno, te imaju negativne stereotipe prema učenicima sa poteškoćama i prema njima se ponašaju negativnije nego prema tipičnoj djeci.

Lewis i Bagree (2013.) govore o tome da je ključno nepovjerenje učitelja u njihov rad sa djecom s teškoćama, te da je samo uključivanje djece najveći izazov inkluzivnog obrazovanja. Obzirom na to predlažu da se u edukaciju učitelja uključe osobe sa teškoćama u razvoju, da bi na taj način učitelji imali stvarni dodir sa njima i stvarne podatke, koje bi kasnije kroz rad integrirali. Uključivanje roditelja u obuku nastavnog osoblja je također jedna od ideja koja bi mogla rezultirati pozitivnim ishodima za djecu, ali i učitelje.

Autori (Hatibović, Hadžialagić, Smailagić, 2008.) navode da su istraživanja pokazala da bi uključivanje djece u inkluzivnu nastavu bilo uspješno potrebno je da nastavnici:

- vjeruju da je djeci sa teškoćama mjesto u redovnim školama
- vjeruju da oni imaju sposobnosti da obrazuju djecu sa teškoćama
- vjeruju u djecu sa teškoćama i njihove sposobnosti da postanu korisni članovi društva.

Osim pozitivnih vjerovanja učenje treba biti cjeloživotno, treba da ga nastavnici šire i obogaćuju svoja umijeća rada sa učenicima. To obogaćivanje se odnosi na planiranje nastave, poučavanje i vrednovanje samog sebe, pri čemu je nastavnicima potrebna potpora asistenata u nastavi, a osim toga potrebna su im i materijalna sredstva (oprema) za provođenje individualiziranih programa ( Lisak, 2016., prema Ivančić, 2012.).

Jurjević (2014.) navodi da je motivacija učitelja za rad i oblikovanje nastave učenika sa specifičnim teškoćama zanemarena tema. Ista autorica navodi da postoji visok nivo nepoznavanja oblika specifičnih teškoća učenika i upravo zbog nedovoljnog poznavanja potreba djece, učitelji se ponekad osjećaju nesigurno u radu sa djecom sa poteškoćama, a ta nesigurnost dovodi do snižavanja njihove motivacije. Naglašava se da su istraživanja motivacije učitelja za rad sa učenicima s teškoćama u učenju slabo zastupljena i da je malo poznato šta to učitelje istinski motivira u njihovom poslu, obzirom na to da se ljudi

međusobno razlikuju pa tako ista stvar nema jednaku motivacijsku snagu. O bitnosti učitelja za klimu u razredu govori i pedagog Haim Ginott: „*Došao sam do zastrašujućeg zaključka da sam ja odlučujući element u učionici. Moj lični pristup stvara klimu. Moje dnevno raspoloženje stvara vrijeme. Kao učitelj ja posjedujem ogromnu snagu da učinim dječiji život jadtim ili radosnim. Mogu biti alat za torturu ili instrument inspiracije. Mogu poniziti, oraspoložiti, povrijediti ili izliječiti. U svim situacijama, moj odgovor odlučuje da li će kriza eskalirati ili ne i dijete humanizirati ili ne.*“ (Hatibović, Hadžialagić, Smailagić, 2008., str. 12).

## 5. ULOGA I ZNAČAJ PSIHOLOGA

Za razliku od rada sa učenicima, psiholog sa prosvjetnim radnicima ne vodi savjetovališni rad, već ima zadatak da prvenstveno prepozna potrebe učenika, a zatim poduči i motivira nastavnike da razumiju njihove potrebe i da na učenike reaguju u skladu sa tim. Samim tim može se pretpostaviti da je uloga psihologa jako bitna u procesu povećanja motivacije prosvjetnih radnika za rad sa djecom s teškoćama. Potrebno je spomenuti da se posao nastavnika u mnogo čemu razlikuje od drugih poslova, pogotovo posao nastavnika koji radi sa djecom sa teškoćama. Pa tako možemo pretpostaviti da rad sa djecom sa teškoćama uključuje emocionalnu komponentu mnogo više nego drugi poslovi, pa je zbog toga podrška psihologa u velikoj mjeri potrebna u ovome poslu.

U radu sa nastavnicima psiholog koristeći edukativna predavanja, radionice ali i savjetovanja može pomoći nastavnicima da nauče da razumiju individualne potrebe učenika, razviju vještine i da nauče da reaguju u skladu sa potrebama učenika. U prethodno navedenom tekstu mogli smo primijetiti da nastavnici izvještavaju da je barijera u provedbi inkluzije ustvari manjak potrebnih vještina nastavnika za kvalitetno poučavanje učenika s određenim teškoćama. Zbog toga bi edukativna predavanja i kreativne radionice trebali biti primarni poslovi psihologa. Time bi psiholozi nastavnike osposobili da na kvalitetan način uspostave kontakt sa djecom, pri čemu cilj radionica i edukativnih predavanja ne bi bio da nastavnici nauče kako puko prenijeti znanje učenicima, već je cilj fokusiranje na to da dijete usvoji znanje, i da na najkvalitetniji način iskoristi sve svoje potencijale.

Još jedan od zadataka psihologa jeste izrađivanje psihološkog profila učenika u suradnji sa nastavnikom i ostalim stručnim osobljem kao i aktivno učestvovanje u izradnji individualnog plana i programa za učenike sa određenim teškoćama. Izrada individualnog plana i programa mora biti usmjerena na učenike, a ne na sadržaj programa. Potrebno je smanjiti obim informacija, te se fokusirati na ključne pojmove i razvijanje strategija koje pomažu da dijete usvoji gradivo na način koji odgovara njegovim individualnim potrebama. Na taj način mogu doprinijeti uspješnoj realizaciji inkluzivne nastave.

Osim rada usmjerenog na učenike, psiholog ima ulogu i u osnaživanju nastavnika i vršenju uticaja na upoznavanje nastavnika sa individualnim teškoćama učenika kao i mijenjanje stavova i razvijanje empatije. Kako je potreban rad na relaciji nastavnik-dijete, isto tako je potreban rad i na relaciji nastavnik-roditelj, gdje je zadatak psihologa da uputi nastavnike i roditelje da samo timski rad može dovesti do pozitivnih ishoda u inkluzivnom procesu. Pa je osim rada sa nastavnicima, potreban i psihološki savjetodavni rad sa roditeljima djece koji imaju teškoće u školi, pri čemu ta saradnja daje inkluziji veliki značaj u društvu. Osim rada sa nastavnicima i roditeljima djece sa teškoćama, značaj psihologa ogleda se i u radu sa tipičnom djecom, pri čemu je uloga psihologa da djecu prvo uputi na to da će vrijeme provoditi sa djecom koja se u nekim segmentima razlikuju od njih, i zatim da im pomogne da prihvate različitosti, te da nauče djelovati izvan svoje zone komfora.

U većini škola nastavnici nemaju osiguranu podršku i stručnu pomoć psihologa u radu sa djecom sa teškoćama, iako oni izražavaju potrebu za tim. U istraživanju Avramidisa (2002., prema Karić i sur, 2014.) nastavnici su naveli da im je potrebno više edukacije i stručne pomoći koja bi trebala da bude konstantna i sistematična kako bi imala ikakvog smisla. Pri tome navode da bi podrška stručnjaka uticala na njihovo samopouzdanje i stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

Dakle, psiholozi trebaju biti uvezani sa svim drugim stručnjacima, a posebno je bitno naglasiti značaj uvezanosti školskih i zdravstvenih psihologa radi djece koja su zbog boravka u bolnici sprječena redovno pohađati nastavu.

Osim toga potrebno je spomenuti i profesionalno sagorijevanje do kojeg može doći zbog toga što se radi sa osjetljivom ciljnom grupom. Emocionalno zahtjevni poslovi mogu da vrše uticaj na razne aspekte ljudskih života, kako na emocionalno tako i na socijalno područje, i mogu dovesti do teškoća u svakodnevnom funkcionisanju. Pored toga što je cilj psihologa da nastavnicima omoguće kvalitetan rast i razvoj, da poboljšaju kvalitete njihovog rada, također zadatak psihologa jeste da u svakom momentu bude pri ruci nastavnicima ukoliko se susretnu sa nečim sa čime oni smatraju da ne mogu da se nose, te da smanji njihov stres. Nakupljanje stresa, i svakodnevna izloženost stresu dovodi do nepoželjnih posljedica i javljanja profesionalnog sagorijevanja.

## **6. ZAKLJUČAK**

Ovim teorijskih radom nastojao se približiti i pobliže objasniti inkluzivni proces u radu sa djecom sa teškoćama, stavljajući akcenat na motiviranost prosvjetnih radnika kao jednu od glavnih odrednica uspješnog provođenja inkluzije. Cilj teorijskog rada bio je odgovoriti na nekoliko istraživačkih pitanja.

Prvo postavljeno istraživačko pitanje bilo je da definiramo ko su to djeca sa teškoćama u učenju. Na najjednostavniji način djecu sa teškoćama smo definirali kao djecu koja pokazuju određena odstupanja u odnosu na svoje vršnjake. Uzimajući u obzir njihove individualne poteškoće, oni se mogu podijeliti u nekoliko skupina, i to: djeca sa teškoćama u senzornim sposobnostima, djeca sa teškoćama u komunikacijskim sposobnostima, djeca sa teškoćama u intelektualnim sposobnostima, djeca sa problemima u ponašanju i individualnom doživljavanju i djeca sa tjelesnim teškoćama.

Kao što tipična djeca imaju pristup redovnim školama tako i djeca sa poteškoćama moraju imati pristup i pravo uključivanja u redovno obrazovanje uz pružanje potrebne podrške. Tako je drugo istraživačko pitanje glasilo šta je to inkluzija. Inkluzija je definisana kao oblik obrazovanja kojem je cilj da uključi djecu sa teškoćama ali i tipične učenike u usvajanje znanja, pri čemu obje strane imaju korist, bilo da je to usvajanje, usavršavanje znanja ili je to razvoj empatije, stvaranje novih pogleda na život i razumijevnje drugačijeg. Kroz historiju je obrazovanje djece sa teškoćama doživljavalo razne promjene, krećući se od neprihvatanja i

diskriminiranja djece pa sve do razvijanja ideja da se djeca sa teškoćama trebaju posmatrati na isti način kao i tipična djeca. Inkluzija u obrazovnim ustanovama u Bosni i Hercegovini postoji ali kao što je u radu prikazano jako je slaba povezanost između zakonskih akata, koji ni sami nisu propisani na pravi način, i prakse u njenom provođenju. Pozitivni pomaci u našoj državi su napravljeni, iako ne dovoljni i tako veliki.

Kvaliteta inkluzivne nastave utiče na motiviranost nastavnika, a oni se smatraju glavnim faktorima u sticanju znanja i obrazovanju. Zbog ogromnog značaja nastavnika za poučavanje djece sa teškoćama, treće istraživačko pitanje nastojalo je objasniti da li su i na koji način prosvjetni radnici motivirani za rad sa djecom sa teškoćama. Njihova motiviranost zavisi od više aspekata, a najveći naglasak se stavlja na manjak obuke, usavršavanja kao i opreme za rad što značajno snižava motiviranost nastavnika. Očekivano je da će neprilagođenost individualiziranih programa, potrebne literature, udžbenika, didaktičkih pomagala negativno uticati nastavnike, njihovo samopouzdanje, i osjećaj da nisu kompetentni da se nose sa tim izazovom. Ukoliko bi se osigurala stručna pomoć i podrška nastavnicima u radu sa djecom sa teškoćama, osigurale obuke i adekvatna oprema za obavljanje njihovog rada, inkluzivno obrazovanje bi se u našem društvu popelo na viši stupanj, i dobilo bi drugačiji značaj za društvo. Time bi se pomoglo ne samo učenicima, već i njihovim roditeljima da se lakše nose sa obrazovanjem svoje djece.

Posljednje istraživačko pitanje naglašavalo je značaj i ulogu psihologa u motiviranju prosvjetnih radnika za rad sa djecom s teškoćama u školi. Bitna je i činjenica da nije dovoljno da djecu sa teškoćama samo smjestimo u redovne škole a da im pri tome ne osiguramo prilagođen način rada i individualni program, u svemu tome psiholog igra bitnu ulogu. Kreativne radionice, edukativna predavanja, individualan rad sa nastavnicima, roditeljima, učenicima sa teškoćama al i tipičnim učenicima su samo neki od načina koji doprinose motiviranju prosvjetnih radnika, pri čemu je cilj osigurati podršku nastavnicima i pomoći da razviju samopouzdanje, vještine i kompetencije potrebne za rad sa djecom sa teškoćama.

## 7. LITERATURA

1. Babić, L. (2009). Upravljanje edukacijom u organizaciji. Univerzitet Singidunum, Beograd.
2. Bahtjarević Šiber, F. (1999). Management ljudskih potencijala, Zagreb, Golden marketing.
3. Beck, R.C. (2003). Motivacija: teorija i načela, Jastrebarsko: Slap.
4. Booth, T., Ainscow, M. (2002). The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, drugo izdanje. Centre for studies on inclusive education.  
<http://www.eenet.org.uk/resources/doc/Index%20English.pdf>
5. Borić S., Tomić R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. Metodčki obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, Vol. 7 (2012)3. Filozofski fakultet, Tuzla.
6. Bošnjak Terzić, B. (2016). Disleksija i poteškoće u učenju stranog jezika. Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu.
7. Braje-Naćinović, I., Aleksić, A., Babok, L.(2019). Važnost intrinzičnih i ekstrinzičnih motivatora kod odabira pravog poslodavca. Zbornik Veleučilišta u Rijeci, vol. 7 (2019), No.1, pp. 95-108
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. Školski vjesnik 2(59), (261-276).
9. Cooley, M. (2017). Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi. Zagreb:Naklada Kosinj.
10. Cvetko, M., Gudelj, M., Hrgovan, L. (2000). Inkluzija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 24-28.
11. Čudina, M., Obradović, J. (1975). Psihologija, Zagreb: Panorama.
12. Dimić-Vrkić, J., Zuckerman, Z., (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. Napredak, Vol.158, No.1-2.
13. Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept, Journal of Learning Disabilities, 29, 281-288.

14. Fond otvoreno društvo Bosne i Hercegovine (2013). Od segregacije do inkluzije. Program podrške obrazovanju.
15. Hatibović, Ć., Hadžialagić, M., Smailagić, V. (2008). Stručni rad: Djeca s posebnim potrebama-nastavnici i studenti u stjecanju znanja različitostima. Tuzla i Bihać; Centar za dokumentaciju i inovacije.
16. Ilić, M. (2009). Inkluzivna nastava. Filozofski fakultet u Sarajevu, BiH
17. Juričić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. Pedagogijska istraživanja, 11(1), 77-93.
18. Jurjević Malogorski, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. Zagreb.
19. Kearney, A.(2011). Exclusion from and Within School, Issues and Solutions. Rotterdam, Boston: Sense Publishers
20. Lisak, N., Žic Ralić, A., Kranjčec Milnarić, J. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju, Školski vjesnik, vol.65, Tematski broj, 233-247
21. Leutar, Z., Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. Napredak, 147(3), 289-312.
22. Lewis, I., Bagree, S. (2013) Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities. Preuzeto 15.05. 2019. sa adrese [https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc\\_paper-teachers\\_for\\_all-print\\_version.pdf](https://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf)
23. Linder, J.R. (1998). Understanding Employee Motivation. Journal of Extension, vol 36/3.
24. Mihić Skočić, S., Gabrić, I., Bošković, S.,(2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, Sveučilište u Rijeci.
25. Mullins, L.J. (1999). Managment and Organisational Behavior, Prentice Hall.
26. Ribić, K. (1991). Psihofizičke razvojne teškoće. Zadar: ITP Forum.
27. Reeve, J. (2010). Razumijevanje motivacije i emocija, Jastrebarsko: Slap

28. Sindik, J.(2013). Konstrukcija upitnika stavova odgajateljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), vol.12, br.3, 309-334.
29. UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.
30. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika, *Život i škola*, br.30, str. 17-37.
31. Vidaković, T.(2012). Nematerijalne nagrade i njihov utjecaj na motivaciju zaposlenih, *Časopis za ekonomiju i tržišne komunikacije*.
32. Vizek-Vidović V., Rijavec M., Vlahović-Štetić V., Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, IEP: VERN, Zagreb.
33. Zagorec, A. (2018). *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu: Odsjek za učiteljske studije.
34. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.