

# KAKO NASTAVNICI U HRVATSKOJ PROCENJUJU SOPSTVENU PRAKSU U POUČAVANJU UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U PONAŠANJU

Nataša Vlah

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci,  
Katedra za obrazovne znanosti, Republika Hrvatska

Sanja Grbić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Budući da se danas na međunarodnom planu ističe potreba da se smanji postojeća nejednakost u savremenim društvima, demokratske države razvijaju i zagovaraju mere koje će omogućiti ostvarivanje jednakosti građana u pravima i obavezama. Jedna od dimenzija takvih javnih politika jeste i sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivni model obrazovanja počiva na uverenjima usvojenim na nivou svetske, pa i evropske zajednice da sva deca treba da budu deo školske zajednice bez obzira na njihove snage i slabosti u pojedinim oblastima, kao i da je zadatak škole da obezbedi kvalitetno vaspitanje i obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. Ovaj model je utemeljen u Opštoj deklaraciji o ljudskim pravima iz 1949, Konvenciji o pravima deteta iz 1989, Uneskovoju Svetskoju konferenciju u Jomtieniu iz 1990, Standardnim pravilima Ujedinjenih nacija o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom iz 1999, Uneskovoju Svetskoju konferenciju o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanki iz 1994 (Igrić, 2015). Uvođenje inkluzivnog modela u obrazovni sistem Republike Hrvatske prati savremeni razvoj evropskih obrazovnih sistema. Takođe, definisani supotrebni kapaciteti na različitim nivoima obrazovnog sistema za realizaciju inkluzivnog obrazovanja u realnom školskom okruženju (Bouillet, 2010; Igrić, 2015). Jačanje kapaciteta nastavnika za poučavanje u inkluzivnoj učionici<sup>1</sup> predstavlja *sine qua non* uslov realizacije ideja inkluzije (Gallagher, 2004; Florian, 2008; Florian & Linklater, 2010; Ivančić i Stančić, 2013; Stančić, Lisak i Metejačić, 2017; Domović, Vizek Vidović & Bouillet, 2017). Iako su praktičari prepoznati kao najznačajnija karika uspešnog obrazovnog procesa, sistemska podrška razvoju njihovih kapaciteta za inkluzivnu nastavnu praksu umnogome zaostaje za usvojenim

---

<sup>1</sup> Inkluzivnu učionicu uopšteno definišemo kao učionicu u kojoj se zajedno vaspitavaju i obrazuju deca različitih sposobnosti i potreba za dodatnom podrškom. U njoj nastavnik planira i sprovodi prilagođavanje nastavnog rada za učenike koji imaju teškoće kako bi uklonio prepreke koje onemogućavaju optimalno bio-psiho-socijalno funkcionisanje.

zakonodavnim okvirom. Budući da se ojačavanje kompetencija nastavnika za izvođenje inkluzivne nastave odvija *in vivo*, paralelno sa procesom redovnog obrazovanja u koji su sada uključena i deca kojoj je potrebna dodatna podrška, pažnja istraživača i donosioca odluka u velikoj meri je usmerena na identifikaciju znanja, veština i vrednosti koje su potrebne nastavniku da bi ostvario dobre ishode pedagoškog rada u inkluzivnom odeljenju i pomoć nastavniku u njihovom usvajanju i implementaciji u praksi. Ovaj rad predstavlja prilog takvim naporima. Fokus rada je na jednom specifičnom aspektu kompetencija: na *praksama* u poučavanju, pri čemu naš interes leži u *snimanju aktuelnog stanja* kada je o prisutnosti ovog aspekta kompetencija reč, i to *iz perspektive nastavnika*.

*Učenici sa teškoćama u ponašanju*. Kategorija učenika sa posebnim potrebama koji su obuhvaćeni legislaturom Republike Hrvatske o inkluzivnom obrazovanju je ekstremno heterogena i njoj pripadaju učenici sa obe strane kontinuuma sposobnosti. Naime, prema čl. 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine broj 87/2008; 86/2009; 92/2010; 105/2010; 90/2011; 5/2012; 16/2012; 86/2012; 126/2012; 94/20132017) u ovu kategoriju učenika ubrajaju se daroviti učenici i učenici sa teškoćama. U okviru grupe učenika sa teškoćama ovim Zakonom su prepoznate tri kategorije učenika: (a) učenici sa teškoćama u razvoju, (b) učenici sa teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i (c) učenici sa teškoćama koje su uslovljene vaspitnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim činiocima.

Heterogenost teškoća sa kojima se učenici suočavaju zahteva razvoj širokog spektra kompetencija nastavnika kako bi podržao vaspitnoobrazovni napredak svih učenika. Međutim, rad sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju predstavlja poseban izazov za nastavnike. Ovi problemi ne samo da ugrožavaju bazično blagostanje učenika koji se sa njima suočavaju, već, zbog disruptivnosti simptoma, često u velikoj meri otežavaju nastavni rad u celom odeljenju, postavljajući velike zahteve pred nastavnike čiji je zadatak ostvarenje obrazovnovaspitnih ciljeva za sve učenike. Prema Bilingsleju i saradnicima (Billingsley, Fall & Williams, 2006), istraživanja ukazuju na to da nastavni rad sa ovim učenicima predstavlja najveći izazov u poređenju sa ostalim kategorijama učenika sa posebnim potrebama, te da postoji nedvosmislena potreba neprestanog dodatnog ulaganja u osnaživanje kompetencija nastavnika na ovom planu.

Među dvema grupama učenika sa teškoćama u ponašanju – učenici koji pokazuju bihevioralne probleme (poput impulsivnosti i agresivnosti) i učenici koji pokazuju emocionalne probleme (poput anksioznosti i socijalne izolacije), nastavnicima je potrebna posebna podrška u razvoju kompetencija za rad sa prvom kategorijom učenika. Ovaj rad biće

ograničen na snimanje stanja iz perspektive nastavnika kad je reč o praksama poučavanja *učenika sa bihevioralnim, odnosno sa problemima u ponašanju*, dok će učenici sa emocionalnim teškoćama ostati van fokusa ovog rada.

Kako je to predstavljeno u Standardima za terminologiju, definiciju, kriterijume i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju dece i mladih (Koller-Trbović i sar., 2011), problemi u ponašanju obuhvataju tri kategorije učenika koji se razlikuju prema intenzitetu i ozbiljnosti problema: (a) učenici koji ispoljavaju rizična ponašanja, (b) učenici koji imaju teškoće u ponašanju i (c) učenici koji imaju poremećaje u ponašanju. U fokusu ovog rada su učenici koji imaju probleme srednjeg intenziteta i spadaju u grupu učenika koji imaju teškoće u ponašanju u okviru obaveznog obrazovanja. Kategorija *teškoće u ponašanju* podrazumeva ona ponašanja koja odstupaju od onoga što predstavlja normu za dati razred i to na taj način da ometa učenika i/ili njegovu okolinu u socijalnom funkcionisanju (na primer, nepoštovanje pravila, prkošenje autoritetu i sl.), postavljajući dodatne zahteve pred nastavnike (Vlah i Rašković, 2014). U Republici Hrvatskoj u osnovnim školama ima 12% učenika sa teškoćama u ponašanju i poremećajima u ponašanju (Bouillet, 2016).

*Kompetencije nastavnika potrebne za rad sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju*. Kako je to prethodno pomenuto, jedan od važnih izazova inkluzivnosti u školama jeste izgrađivanje kapaciteta škole i nastavnika za usvajanje inkluzivnog pristupa učeniku sa teškoćama (Ivančić i Stančić, 2013; Stančić, Lisak i Metejačić, 2017). Među ključnim preduslovima za to je podrška razvoju profesionalnog identiteta savremenih nastavnika koji bi trebalo da uključuje vrednosti saglasne sa vrednostima inkluzivnog obrazovanja, motivisanost za rad u inkluzivnoj učionici i, potom, veštine poučavanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Domović, Vizek Vidović, Bouillet, 2017).

Koji su to aspekti poučavanja koji su u dosadašnjoj praksi inkluzivnog obrazovanja identifikovani kao uspešni činoci nastavnog rada sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju? Buje, autorka koja se u Hrvatskoj najintenzivnije i najobimnije bavi obrazovnom inkluzijom učenika sa problemima u ponašanju (2013:126), navodi da postoje relativno jednostavne strategije rada u inkluzivnoj učionici čija primena može značajno unaprediti obrazovne mogućnosti ovih učenika. Takve strategije, prema shvatanju ove autorke, imaju tri bitna aspekta: (a) kreiranje odeljenske klime koja doprinosi dobrobiti svih učenika, (b) prilagođavanje didaktičkog pristupa i (c) podsticanje pozitivnog ponašanja učenika primenom tehnika pozitivnog potkrepljenja.

Sveobuhvatniji pregled literature pokazuje da se u Hrvatskoj kao ključne kompetencije nastavnika koje su potrebne za uspešno podučavanje učenika koji imaju probleme u

ponašanju izdvajaju: (a) pozitivni stavovi prema različitosti, (b) didaktičko-komunikacijske veštine, (c) individualni metodički postupci i (d) primereno i formativno vrednovanje (Luca-Mrđen i Puhovski, 2007; Bašić, 2012; Bouillet, 2013; Ivančić i Stančić, 2013; Igrić, 2015; Vlah, Međimorec-Grgurić i Baftiri, 2017).

*Pozitivni stavovi prema različitosti* odnose se na uverenja nastavnika da svaki učenik može biti uspešan i motivisanost nastavnika da pruži podršku napredovanju svih učenika u inkluzivnoj učionici (uključujući i učenike sa teškoćama u ponašanju koji „remete disciplinu“ i otežavaju nastavni rad). *Didaktičko-komunikacijske veštine* se mogu šire odrediti kao skup postupaka nastavnika koji podstiču razvoj pozitivnog identiteta učenika i njegovu motivaciju za akademski rad (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012). U literaturi se, u cilju uspešnog odgovaranja na izazove rada u inkluzivnoj učionici, posebno naglašava značaj didaktički primerenih veština komunikacije (ibid.) koje se koriste kako na nivou celog odeljenja (npr. uspostavljanje pozitivnih i jasnih pravila ponašanja u odeljenju i njihovo dosledno nadgledanje), tako i na nivou pojedinih učenika koji akutno ispoljavaju teškoće (npr. aktivno slušanje učenika koji pokazuje agresivno ponašanje). Ovakvi postupci podrazumevaju prihvatanje učenika, ali i usmeravanje učenika ka usvajanju ponašanja koja su za odeljensku zajednicu manje disruptivna. *Individualni metodički postupci* odnose se na skup znanja i veština koje se tiču prilagođavanja procesa poučavanja individualnim potrebama i osobinama učenika sa teškoćama u ponašanju, u vezi sa kojima su nastavnicima dostupni udžbenici i priručnici (Ivančić, 2010; Bouillet, 2010), kao i internet strane stručnih udruženja (npr. [www.budjenje.hr](http://www.budjenje.hr)). Konačno, poseban skup kompetencija predstavlja *primereno i formativno vrednovanje* akademskog napretka učenika koje je u Republici Hrvatskoj definisano članom 5 Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika sa teškoćama u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08., 86/09., 92/10. i 105/10). Prilagođeno vrednovanje se zasniva na individualnom obrazovnom planu za konkretnog učenika i usmereno je na podsticanje pozitivnog psihosocijalnog i akademskog razvoja učenika.

*Razlike u stepnu razvijenosti kompetencija nastavnika razredne i predmetne nastave.* Rezultati istraživanja o kompetencijama nastavnika za poučavanje učenika sa teškoćama u Hrvatskoj upućuju na značajnu potrebu za unapređivanjem ovih kompetencija (Vizek-Vidović, 2005; Zrilić, 2015; Vlah i sar., 2017). Važan činilac nezadovoljavajuće kompetentnosti nastavnika za rad u inkluzivnoj učionici je nedovoljan doprinos inicijalnog obrazovanja i praktičnog iskustva transformaciji od pretprofesionalnih prema profesionalnim uverenjima o inkluzivnom obrazovanju (Bouillet, Domović i Ivančević, 2017), te postoji potreba za kvalitetnijim inicijalnim i celoživotnim obrazovanjem nastavnika za rad sa ovom

populacijom učenika (Kranželić, 2003; Bouillet, 2010, 2014). Analiza studijskih programa na univerzitetima u Hrvatskoj pokazuje da neophodne kompetencije nastavnici razredne i predmetne nastave mogu sticati na nekim studijskim kursevima, obaveznim ili izbornim, ali postoje opravdane indicije da su ti predmeti zastupljeniji na studijskim programima za razrednu nastavu, nego na studijskim programima za predmetnu nastavu (Igrić, 2014; Gluhak i Bouillet, 2017). Malobrojna istraživanja realizovana u Hrvatskoj ukazuju na to da su nastavnici predmetne nastave manje vešti i osposobljeni za adekvatno vaspitanje i obrazovanje učenika sa teškoćama nego nastavnici razredne nastave (Martan, Skočić-Mihić i Puljar, 2016; Skočić Mihić, 2017).

Implementacija modela inkluzivnog obrazovanja umnogome zavisi od kapaciteta nastavnika da se nose sa izazovima koje ono donosi. Na osnovu teorijskih napora i praktičnog iskustva specifikovane su kompetencije koje u potreban oslonac nastavniku za uspešnu realizaciju ideja i vrednosti inkluzije. Međutim, postavlja se sledeće pitanje: „Kakvo je, prema procenama nastavnika, stanje u inkluzivnim učionicama kad je o *konkretnim uspešnim praksama poučavanja* učenika sa teškoćama reč?” Imajući to u vidu, prvi cilj našeg istraživanja bio je da se, u okviru obaveznog obrazovanja, dobije uvid u samoprocenjenu zastupljenost nastavnih praksi koje govore o kompetentnosti nastavnika u Hrvatskoj za poučavanje učenika koji imaju probleme u ponašanju. Oslanjajući se na nalaze o drugačijem stepenu pripremljenosti za rad u inkluzivnoj učionici između nastavnika koji predaju u nižim i onih koji predaju u višim razredima osnovne škole, naš drugi cilj bio je da ispitamo razlike u stepenu samoprocenjene kompetentnosti za poučavanje učenika koji imaju teškoće u ponašanju kod nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave.

## METOD ISTRAŽIVANJA

*Instrument.* U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja konstruisali smo *Skalu za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće* (Kovačić i Vlah, 2018, u štampi) koja se zasniva na opisanoj klasifikaciji kompetencija nastavnika. Specifičnost ove skale, spram drugih dostupnih instrumenata koji se koriste prilikom istraživanja kompetencija nastavnika za rad sa učenicima sa teškoćama, leži u tome što su stavke u ovoj skali opisi *pedagoških praksi* koje je poželjno imati prilikom poučavanja učenika sa problemima u ponašanju (na primer, *Podstičem učenika da učestvuje u grupnim aktivnostima i raspravama*). Drugim rečima, *Skala* operacionalizuje samo one aspekte kompetencija nastavnika koje se

tiču praktičnih postupaka u poučavanju, dok drugi aspekti kompetencija, poput vrednosti, motivacije i sl. nisu njome obuhvaćeni. Na taj način, određena pitanja, kao što je, na primer, pitanje koje vrednosti inkluzivnog obrazovanja nastavnici neguju i koliko su za njegovu implementaciju motivisani, u ovoj studiji su ostavljena po strani. Umesto toga, želeli smo da dobijemo uvid u to koji deo poželjnih aktivnosti se, i sa kolikom učestalošću, prema oceni nastavnika, u učionicama zapravo *realizuje*. Kako bismo identifikovali prisustvo i učestalost realnih uspešnih praksi poučavanja u inkluzivnoj učionici, u inicijalni skup stavki uključili smo kako tvrdnje nastale na osnovu teorijske analize, tako i tvrdnje koje su, na osnovu opisa pedagoških praksi, u okviru multidisciplinarnе ekspertske fokus grupe predložili „eksperti za inkluziju” – nastavnici, stručni saradnici i specijalni pedagozi iskusni u radu sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju.

Naredna faza validacione studije bila je da nastavnici procene učestalost određene pedagoške prakse u svom nastavnom radu. Procene su se davale na skali Likertovog tipa koja je sadržala 7 nivoa slaganja, od 0 – gotovo nikada, do 6 – uvek.<sup>2</sup> Na osnovu rezultata studije (ibid.) pokazano je da se opisane pedagoške prakse grupišu na tri dimenzije, odnosno u tri skupa praksi poučavanja učenika sa teškoćama, pri čemu su u završnom koraku zadržane 24 stavke. Te dimenzije su: *Pohvaljivanje i podsticanje u nastavi* (Krombahova alfa je 0,86), *Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja (Krombahova alfa je 0,83) i *Sveobuhvatnost komunikacije* u celom odeljenju (Krombahova alfa iznosi 0,77).

Dimenzija *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi se odnosi na skup praksi kojima se podržava motivacija učenika da se angažuje u školi (npr. *Pohvaljujem i nagrađujem učenika za pravovremeno izvršene obaveze*) i kojima se obezbeđuju prilike za uspešno praćenje nastave (npr. *Govorim jasno i razgovetno*). Dimenzija *Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja obuhvata skup praksi prisutnih u situacijama vežbanja i provere znanja koje podrazumevaju prilagođavanje načina davanja zadataka, ispitivanja znanja i vrednovanja školskog učinka potrebama učenika koji imaju teškoće (npr. *Prilikom pisanja testa uvek ostavim više prostora na papiru za odgovore ovog učenika*). Treća dimenzija, *Sveobuhvatnost komunikacije*, obuhvata prakse vođenja učenika jasnim nalogima koji služe uspešnom snalaženju tokom odvijanja nastave i usvajanju poželjnih navika u ponašanju (npr. *Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere da li je ostalo nešto ispod klupe kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima*). U skladu sa savremenim principom univerzalnog pristupa u poučavanju (Courey, Tappe, Siker & Lepage, 2013), ovi nalozi upućuju se celom odeljenju, bez referiranja na posebnog učenika, kako se učenik ne bi

---

<sup>2</sup> Nivoi skale su: 0 – gotovo nikada, 1 – vrlo retko, 2 – retko, 3 – često, 4 – vrlo često, 5 – gotovo uvek, 6 – uvek.

osetio manje sposobnim od drugih, dok istovremeno dobija podršku da uspešno funkcioniše.

Budući da je ovom skalom operacionalizovan samo onaj aspekt kompetencija koji se odnosi na prakse u poučavanju (a ne na, na primer, vrednosti, motivaciju i sl.), kao i da su stavke nastale delom na osnovu opisa uspešnih pedagoških praksi koje su, na osnovu svog isustva, predložili sami „eksperti za inkluziju” (a ne isključivo na osnovu teorijskog modela kompetencija), ne postoji direktno preslikavanje tri dimenzije praksi poučavanja ekstrahovane faktorizacijom *Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće* i prethodno opisanog skupa kompetencija potrebnih za rad sa učenicima sa teškoćama u ponašanju. Međutim, izuzev skupa kompetencija označenih kao *pozitivni stavovi prema različitosti* koje nisu operacionalizovane ovom skalom, poređenje teorijski predložene klasifikacije kompetencija i empirijski ekstrahovanih praksi poučavanja ukazuje na značajan stepen preklapanja. Prvo, skup praksi obuhvaćenih dimenzijom *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi pripadaju *didaktičko-komunikacijskim kompetencijama*. Drugo, dimenzija *Sveobuhvatna komunikacija* mogla bi se shvatiti kao drugi aspekt istog skupa kompetencija (na šta će i kasnije statističke analize ukazati). Pregledom stavki *Skale* uočava se da je kompetencija koja se odnosi na *primenjivanje individualnih metodičkih postupaka* implicitno prisutna u praksama koje pripadaju obema pomenutim dimenzijama. Konačno, najdirektnija povezanost teorijski predložene klasifikacije kompetencija i empirijski ekstrahovanih praksi poučavanja postoji između dimenzije *Prilagođeno vrednovanje* i skupa kompetencija za *primereno i formativno vrednovanje*.

U istraživanju je korišćena *Skala za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće*, namenjena ispitivanju praksi rada sa svim učenicima koji pokazuju bilo koji vid teškoće u školskom funkcionisanju. Stoga smo faktorskom analizom ispitali latentnu strukturu skale koja se dobija kad se skala primeni samo na nastavnicima koji rade sa učenicima sa teškoćama u ponašanju. Metodom analize glavnih osovina inicijalnog skupa stavki Likertovog tipa koje sadrže 7 nivoa slaganja, uz Oblimin rotaciju i upotrebu Gutman-Kaiserovog kriterijuma, ekstrahovane su tri latentne dimenzije koje obuhvataju 55% ukupne varijanse stavki. Prva dimenzija obuhvata 30%, druga 17%, a treća dimenzija 8% varijanse inicijalnog skupa stavki. Ove dimenzije skoro u potpunosti odgovaraju prethodno opisanim dimenzijama dobijenim u validacionoj studiji, pri čemu je ukupan broj tvrdnji za potrebe istraživanja sa ovom grupom učenika redukovano na 19.

*Uzorak.* U istraživanju<sup>3</sup> je učestvovalo 1026 nastavnika starosti od 23 godine do 65

---

<sup>3</sup> Realizaciju istraživanja je finansiralo/sufinansiralo Sveučilište u Rijeci projektom 13.10.2.2.03.

godina (M = 43 godine; 14% nastavnika muškog pola). Zadatak nastavnika bio je da u odeljenju u kojem su bili razredne starešine u trenutku ispitivanja izdvoje učenike za koje procenjuju da *imaju probleme u ponašanju tokom nastave, školskog odmora, tokom slobodnih aktivnosti i slično* i da, potom, procene koliko često primenjuju prakse opisane *Skalom* prilikom poučavanja ovih učenika. U svakom odeljenju izdvojeno je od jednog do tri učenika koji imaju problem u ponašanju, a u dvotrećinskoj većini slučajeva bio je to jedan učenik. Ukupan broj učenika za koje su nastavnici davali ocenu svog pedagoškog rada je 1383, pri čemu je njihov uzrast bio između 7 i 15 godina (M=11 godina; 13% učenika ženskog pola). Broj učenika u uzorku iz svih razreda osnovne škole bio je približno podjednak (Tabela 1).

Tabela 1. Distribucija učenika prema razredu osnovne škole koji su pohađali

razred	1	2	3	4	5	6	7	8
broj učenika	149	191	204	199	131	174	162	132
% učenika	11,1	14,2	15,2	14,8	9,8	13	12,1	9,8

Prema obliku nastave, bilo je podjednako učenika u razrednoj (ukupno 710 učenika, odnosno 53%) i u predmetnoj nastavi (ukupno 629 učenika, odnosno 47%).

*Prikupljanje podataka.* Nakon dobijenih administrativnih dozvola i preporuka, kontaktirane su sve škole i zamoljene su da učestvuju u istraživanju. Sa školama koje su pristale da sarađuju neposredno su komunicirale studentkinje osnovnih studija učiteljskih fakulteta u Rijeci, Splitu i Osijeku, dok su za Zagreb i Zagrebačku županiju posebno angažovane osobe koje su zadale instrument. Svaka škola je imala koordinatora istraživanja, pri čemu je to najčešće bio stručni saradnik u školi i njegova uloga bila je da distribuira instrument nastavnicima koji su prihvatili da učestvuju u istraživanju. Instrument je u škole dostavljen u kovertama, a nastavnici su ih nakon popunjavanja vraćali u koverta koje su potom zatvarali i prosleđivali studentkinjama posredstvom školskih koordinatora. Na ovaj način je ispoštovana anonimnost i nastavnika i učenika sa teškoćama u ponašanju. Prikupljanje je trajalo dve školske godine: 2016/2017. i 2017/2018. Prosečno trajanje popunjavanja instrumenta bilo je oko 30 minuta.



## REZULTATI I DISKUSIJA

*Samoprocene nastavnika o učestalosti praksi u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju.* U Tabeli 2 mogu se naći vrednosti deskriptivnih mera za tri grupe praksi poučavanja učenika sa teškoćama u ponašanju.

Tabela 2. Deskriptivne mere supskala *Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće*

	<i>Prilagođeno vrednovanje</i>	<i>Sveobuhvatnost komunikacije</i>	Min	Max	M	SD
<i>Pohvaljivanje i podsticanje</i>	,22**	,54**	1	6	5,18	,754
<i>Prilagođeno vrednovanje</i>		,20**	0	6	2,83	1,48
<i>Sveobuhvatnost komunikacije</i>			0	6	4,57	1,00

Min-empirijski najniži skor; Max – empirijski najviši skor; M – aritmetička sredina; SD – srednje odstupanje od aritmetičke sredine

Poređenje samoprocena na trima dimenzijama na celom uzorku nastavnika pokazuje da nastavnici kao najučestalije procenjuju sopstvene prakse pohvaljivanja i podsticanja, zatim prakse sveobuhvatne motivacije i, u znatnom zaostatku, prakse prilagođenog vrednovanja. Razmotrimo sada vrednosti za svaku supskalu.

Kada je o dimenziji *Pohvaljivanje i podsticanje* reč, primećuje se veliko grupisanje skorova u domenu najviših ocena. Aritmetička sredina empirijskih ocena uveliko prevazilazi teorijsku sredinu skale (čija je vrednost 3 na datoj skali), približivši se teorijskom maksimumu. Raspršenje skorova je relativno nisko i iznosi manje od jedne skalne jedinice. Ovo znači da je velika većina nastavnika ocenila da često ili skoro uvek pohvaljuje i podstiče učenika sa teškoćama u ponašanju tokom nastave. Ako se pogledaju stavke koje zasićuju datu supskalu,<sup>4</sup> možemo videti da se prakse koje pripadaju ovoj dimenziji *mogu primeniti u cilju podsticanja svih učenika, bilo da se oni suočavaju sa teškoćama ili ne*. Drugim rečima, sve opisane prakse izuzev jedne (*Postavljam realne ciljeve u skladu sa učenikovim mogućnostima*) pripadaju širem skupu kompetencija dobrog nastavnika potrebnim za uspešno podsticanje motivacije učenika za školsko angažovanje i obezbeđivanje prilika za uspešno

<sup>4</sup>Stavke koje pripadaju dimenziji *Pohvaljivanje i podsticanje* u nastavi su: Pohvaljujem i nagrađujem učenika za pravovremeno izvršene obaveze; Dajem mu priliku da se istakne u najboljem svetlu; Podstičem ga da učestvuje u grupnim aktivnostima i raspravama; Pohvaljujem učenika kada uradi nešto dobro; Na prikladan način ističem reči, slike i pojmove kako bi mu pažnja bila usmerena na bitno; Postavljam realne ciljeve u skladu sa učenikovim mogućnostima; Govorim jasno i razgovetno.

praćenje nastave, nevezano za aspekt inkluzivnosti i potrebu za razvijanjem pristupa koji bi bio prilagođen potrebama učenika sa teškoćama.

Izuzev nešto nižih mera centralne tendencije, deskriptivne mere dimenzije *Sveobuhvatnost komunikacije* u svemu liče na mere supskale *Pohvaljivanje i podsticanje* – empirijski prosek je jednu i po skalnu jedinicu iznad sredine skale, a standardna devijacija iznosi jednu skalnu jedinicu. Nastavnici, kao i u prethodnom slučaju, smatraju prakse obuhvaćene ovom skalom veoma čestim u svom poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju. Razmatranje stavki koje obrazuju ovu dimenziju,<sup>5</sup> kao i kod supskale *Pohvaljivanje i podsticanje*, upućuje na to da je reč o onim praksama vođenja učenika pomoću naloga čiji je cilj uspešno snalaženje tokom nastave i usvajanje poželjnih navika u ponašanju koje *nisu specifične za učenika sa teškoćama, već da se primenjuju u radu sa svim učenicima*. Štaviše, prilikom formulisanja ovih stavki pošlo se od ideje o univerzalnom pristupu u poučavanju (Courey et al., 2013) koji upravo podrazumeva neizdvajanje učenika sa teškoćama davanjem naloga ili pružanje pomoći svima, kako bi se obeshrabrilo izopštavanje učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom.

Budući da se prakse iz obe prethodno diskutovane grupe često javljaju, ove dve dimenzije umereno visoko koreliraju i dele gotovo 30% varijanse. Ovo je u skladu sa idejom da je za opisane dve dimenzije zajedničko to da ne zahtevaju posebno prilagođavanje pristupa specifičnim grupama učenika. Čini se da su opisane prakse odavno prepoznate kao uspešni postupci poučavanja učenika uopšte i da predstavljaju deo osnovnog kurikuluma veština kvalitetnog nastavnika koji je, prema procenama nastavnika iz uzorka, razvijen i prisutan u praktičnom radu gotovo svakog od njih.

Razmotrimo sada deskriptivne mere za supskalu *Prilagođeno vrednovanje*. Aritmetička sredina je niža od empirijskog proseka nego kod drugih dveju dimenzija i nalazi se nešto ispod teorijske sredine skale, a variranje procena učestalosti među nastavnicima na ovoj dimenziji je nešto veće i iznosi skoro jednu i po skalnu jedinicu. Drugim rečima, nastavnici su procenili da, spram druge dve grupe praksi, uopšteno ređe primenjuju prakse prilagođavanja načina davanja zadataka, ispitivanja znanja i vrednovanja školskog učinka

---

<sup>5</sup>*Sveobuhvatnost komunikacije* u celom odeljenju čine stavke: Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere jesu li uzeli sve svoje stvari, kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima; Na svakom času upozoravam sve učenike u odeljenju da provere da li je ostalo nešto ispod klupe kako bih podstakao/podstakla učenika da brine i o svojim stvarima; Prilikom učenja novog gradiva ili tumačenja trudim se da obratim pažnju na sopstvenu gestikulaciju i mimiku lica; Nastojim da organizujem radionice (posebno na času odeljenske zajednice) kojima podstičem grupnu koheziju; Kada rade test, redovno obaveštavam sve učenike u odeljenju koliko im je još vremena ostalo do kraja; Podsetim učenika da na klupi treba da ima samo ono što mu je potrebno za određeni zadatak.

potrebama učenika koji imaju teškoće prilikom vežbanja i provere znanja. Sadržaj tvrdnji koje čine ovu dimenziju<sup>6</sup> pokazuje da su, za razliku od prethodne dve dimenzije, ovde opisane *prakse koje podrazumevaju prilagođavanje pristupa, odnosno primenu eksplicitno drugačijih postupaka u poučavanju učenika sa teškoćama spram postupaka koji se primenjuju za druge učenike.*

U prilog predlogu o ovakvom grupisanju skupa praksi obuhvaćenih *Skalom* u tumačenju dobijenih rezultata – na one koje su primenljive na sve učenike, sa jedne, i na one prakse koje podrazumevaju promenu pristupa u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju, sa druge strane – govore i niske (iako značajne) korelacije, odnosno mali procenat zajedničke varijanse dimenzije *Prilagođeno vrednovanje* sa jedne strane i prethodno diskutovane dve dimenzije sa druge strane.

Pitanje razloga za ovakve procene na dimenziji *Prilagođeno vrednovanje* ostaje otvoreno. Jedan izvor ovih nalaza mogu biti *uverenja* pojedinih nastavnika da prilagođavanje pristupa najčešće znači promene u pravcu *olakšavanja zadatka i spuštanja kriterijuma*, a da oni to u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju ne smatraju potrebnim ili poželjnim, imajući u vidu važne nalaze da niska očekivanja nastavnika vode samoispunjavajućem proročanstvu, odnosno slabijim obrazovnim postignućima učenika (Rosenthal & Jacobson, 1966). Drugi, za nas važniji izvor ovakvih rezultata može se ticati *nedovoljno razvijenih kompetencija za individualizaciju* nastavnog procesa. Teškoće nastavnika mogu ležati u nedovoljnoj svesti o potrebi za prilagođavanjem pristupa karakteristikama učenika, u nepoznavanju činjenice da prilagođavanje ne znači nužno redukovanje zahteva, i/ili u slabije razvijenim veštinama nastavnika da pristup, čak i kada oceni da je to potrebno, individualizuje u skladu sa potrebama učenika koji imaju teškoće u ponašanju.

*Razlike u praksama poučavanja kod nastavnika razredne i predmetne nastave.* U Tabeli 3 prikazane su razlike u ocenama učestalosti tri grupe praksi koje su dali nastavnici koji predaju u nižim i u višim razredima osnovne škole.

Tabela 3. Analiza varijanse na uzorku nastavnika predmetne i razredne nastave na supskalama *Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće*

	M	SD	$\eta^2$	F
--	---	----	----------	---

<sup>6</sup>*Prilagođeno vrednovanje* učenikovog napredovanja obuhvata tvrdnje: Kada zadajem zadatke, učenik dobije svaki zadatak na posebnom papiru; Ispitujem ga pretežno usmeno, dok pismeno ispitivanje izbegavam; Prilikom pisanja testa uvek ostavim više prostora na papiru za odgovore ovog učenika; Prilikom pisane provere znanja ovom učeniku češće, nego drugim učenicima, dajem da zaokruži odgovore; Za domaći zadatak dobja manji broj zadataka; Ukoliko učenik zameni slova u pisanju, takve greške ne ocenjujem.

<i>Pohvaljivanje i podsticanje</i>	razredna	5,33	,68	,09	49,02**
	predmetna	5,04	,79		
<i>Prilagođeno vrednovanje</i>	razredna	2,79	1,4	,01	,52
	predmetna	2,85	1,52		
<i>Sveobuhvatnost komunikacije</i>	razredna	4,83	,86	,17	111,73**
	predmetna	4,25	1,08		

M – aritmetička sredina na linearnom kompozitu; SD – srednje odstupanje od aritmetičke sredine; F – vrednost testa razlika u varijansi između grupa;  $\eta^2$  – veličina efekta; \* - $p < 0,05$ ; \*\* - $p < 0,01$

Podaci iz Tabele 3 pokazuju da se nastavnici iz dve grupe razlikuju u svojim ocenama na dvema supskalama – *Pohvaljivanje i podsticanje* i *Sveobuhvatnost komunikacije*. Dobijena razlika je između male i umerene (prema Gamst, Meyers i Guariono, 2008) i u oba slučaja iznosi približno pola skalne jedinice u korist nastavnika razredne nastave – koji izveštavaju da su prakse opisane ovim supskalama nešto češće. U Tabeli 4 prikazani su rezultati diskriminacione analize ocena na tri supskale koje ukazuju na postojanje jedne značajne diskriminacione funkcije na kojoj se dve grupe nastavnika razlikuju u veličini od, kako to visina kanoničke korelacije sugerše, približno 10%.

Tabela 4. Diskriminaciona analiza na uzorku nastavnika razredne i predmetne nastave na dimenzijama *Skale za samoprocenu postupaka poučavanja učenika koji imaju teškoće*

funkcija	Temeljna vrednost	% varijanse	kanonička korelacija	Wilksova lambda	Hi kvadrat	značajnost
DF1	,10	100	,31	,91	115,2(3)	,000

Sadržaj ekstrahovane diskriminativne funkcije prikazan je u Tabeli 5.

Tabela 5: Diskriminacioni koeficijenti (K) i korelacije između supskala i kanoničke diskriminativne funkcije (S)

	K	S
<i>Sveobuhvatnost komunikacije</i>	,86	,92
<i>Pohvaljivanje i podsticanje</i>	,27	,65
<i>Prilagođeno vrednovanje</i>	-,36	-,09

Visina diskriminacionih koeficijenta i korelacija između supskala i kanoničke diskriminacione funkcije, očekivano, sugerše da visoke vrednosti imaju dimenzije *Sveobuhvatnost komunikacije* i, potom, *Pohvaljivanje i podsticanje*, pri čemu obe daju pozitivan doprinos ekstrahovanoj funkciji, koja se sada može konceptualizovati kao *Podsticajna i sveobuhvatna komunikacija*. Doprinos dimenzije *Prilagođeno vrednovanje*

funkciji je niži i negativan. Pregled centroida dve grupe pokazuje da nastavnici predmetne nastave imaju negativan ( $C=-0,36$ ), dok nastavnici razredne nastave imaju pozitivan odnos ( $C=0,28$ ) prema ovoj funkciji što, kako i na osnovu deskriptivnih mera sledi, govori o nešto većim samoprocenama učestalosti praksi *Sveobuhvatne i podsticajne komunikacije* kod nastavnika koji predaju u nižim razredima.

Funkcija *Sveobuhvatna i podsticajna komunikacija* na kojoj postoje razlike između dveju grupa nastavnika obuhvata one aspekte poučavanja koje smo prethodno zajednički okarakterisali kao prakse koje su se pokazale univerzalno uspešnim. Šta leži u osnovi dobijenih razlika među nastavnicima? Jedan uzrok mogu biti razlike u stepenu razvijenosti veština poučavanja. Kako je ranije navedeno (Gluhak & Bouillet, 2017), nastavnici razredne nastave imaju drugačije inicijalno obrazovanje od nastavnika predmetne nastave koje ih može bolje pripremiti za uspešan nastavni rad uopšte, pa i za rad sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju.

Pored toga, ponovni pregled stavki koje pripadaju ovim skalama sugerise da je reč o onim praksama motivisanja i podsticanja učenika (npr. *Dajem učeniku priliku da se istakne u najboljem svetlu*) i vođenja nalozima (npr. *Podsetim učenika da na klupi treba da ima samo ono što mu je potrebno za određeni zadatak*) koje su potrebnije tokom prvih godina pohađanja škole. U nižim razredima je veći naglasak na *vaspitnoj* ulozi nastavnika, podsticanju razvoja poželjnih navika i uspostavljanju pozitivnog odnosa prema školi. U višim razredima obaveznog obrazovanja se, pak, očekuje da su učenici ovakve prakse usvojili, da su znatno samostalniji, te da nastavnici svoje napore mogu, umesto u motivisanje i vođenje, u većoj meri uložiti u usvajanje *obrazovnog* kurikuluma. Osim toga, postoje i važne razlike u organizaciji razredne i predmetne nastave koje imaju bitne posledice: u razrednoj nastavi postoji uvid u celokupno školsko funkcionisanje učenika sa teškoćama u ponašanju i, stoga, u potencijalne potrebe datog učenika za prilagođenim pristupom u poučavanju; u predmetnoj nastavi se učenik procenjuje samo kroz rad u okviru datog predmeta, te nastavnik može slabije poznavati eventualne specifičnosti učenika i adekvatne prakse prilagođavanja. Oba dodatna činioca – drugačija uloga nastavnika i drugačije mogućnosti za upoznavanje učenikovih snaga i slabosti u višim i nižim razredima osnovne škole – mogla bi doprineti postojanju razlika u praksama nastavnika prilikom poučavanja učenika sa teškoćama u ponašanju.

Sa druge strane, ocene ove dve grupe nastavnika na supskali *Prilagođeno vrednovanje* su praktično identične. Ovaj nalaz govori u prilog tome da su činioci zbog kojih nastavnici

ređe prilagođavaju način davanja zadataka, ispitivanja znanja i vrednovanja školskog učinka potrebama učenika koji imaju teškoće u situacijama vežbanja i provere znanja potencijalno *zajednički* za nastavnike u višim i nižim razredima. Ako ostavimo po strani mogućnost da nastavnici prakse individualizacije vrednovanja ne smatraju potrebnim ili poželjnim, na osnovu dobijenog nalaza može se pretpostaviti da je nastavnicima razredne i predmetne nastave potreban *podjednak* stepen podrške razvoju veština prilagođavanja procesa poučavanja.

## ZAKLJUČAK

Ova studija bila je usmerena na svakodnevnu praksu inkluzivnog poučavanja u kojoj se integrišu, ili „prelamaju”, svi drugi aspekti kompetencija za poučavanje učenika sa teškoćama u ponašanju. Vrednost prikazanog istraživanja jeste u tome što pruža deo odgovora na pitanje kakvo je, prema procenama nastavnika, *aktuelno stanje* u pogledu primene *uspešnih praksi* u poučavanju učenika sa problemima u ponašanju u velikom broju škola u Republici Hrvatskoj. Prvi značajan uvid, prema našoj proceni, jeste da prilikom poučavanja učenika sa problemima u ponašanju nastavnici ocenjuju da češće primenjuju postupke koji su se pokazali uspešnim u radu sa svim učenicima i koji predstavljaju osnov uspešnog nastavnog rada uopšte, te u kojima su, kako pretpostavljamo, iskusniji i veštiji. Na ovom mestu trebalo bi razmotriti i činjenicu da je deo stavki koje sadrži ova Skala nastao na osnovu tvrdnji „eksperata za inkluziju” o tome koje su se, na osnovu njihovog iskustva, prakse u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju pokazale uspešnim. Šta je ono što su eksperti predložili? U velikoj meri, to su bile prakse koje su se pokazale kao univerzalno uspešne u nastavnom radu, a za koje je postojao transfer iz neinkluzivne u inkluzivnu učionicu. Budući da su nastavnici ovakve prakse ocenili kao vrlo česte u svom poučavanju, čini se da smo ovim istraživanjem identifikovali onaj *aspekt baznog kurikuluma nastavničkih kompetencija kojima su nastavnici dobro ovladali i koje su pogodne za sve učenike, pa i za učenike sa teškoćama u ponašanju*.

Poređenje nastavnika razredne i predmetne nastave na ove dve dimenzije – koje zajednički čine funkciju *Sveobuhvatna i podsticajna komunikacija*, upućuju na sledeće. Prvo, stavke koje pripadaju ovim dvema dimenzijama možda obuhvataju prakse u poučavanju koje su više uobičajene u nižim razredima osnovne škole, na prvom mestu zbog izraženije *vaspitne* uloge nastavnika, koji podstiče, motiviše i pomaže u usvajanju poželjnog ponašanja i dobrog odnosa prema školi. Pored toga, iako male, dobijene razlike u učestalosti ovih postupaka u

poučavanju učenika sa teškoćama mogu se razumeti i kao prilog tezi da *inicijalno obrazovanje nastavnika razredne nastave predstavlja bolji oslonac izgradnje bazičnog skupa nastavničkih kompetencija* koji oni mogu primeniti u svim, pa i u inkluzivnim učionicama čiji su deo učenici sa teškoćama u ponašanju.

Sa druge strane, nastavnici su, bez obzira na razrede u kojima predaju, saopštili da znatno ređe primenjuju postupke koji su vidno različiti od praksi koje koriste u radu sa ostalim učenicima i koji zahtevaju eksplicitno prilagođavanje nastavnog rada. Pri tome, od svih aspekata nastave u inkluzivnoj učionici, poseban izazov za nastavnike može predstavljati upravo vrednovanje školskog napretka učenika sa teškoćama, budući da je ono završni korak čitavog skupa mera prilagođavanja pristupa – od procene snaga i ranjivih strana učenika, preko definisanja za njega odgovarajućeg kurikuluma i načina njegove realizacije, do utvrđivanja kriterijuma vrednovanja koji podrazumevaju ostvarivanje dostižnih, ali izazovnih ishoda. Drugim rečima, teškoće nastavnika u prilagođavanju pristupa u situaciji vežbanja i vrednovanja mogu odražavati slabije veštine u realizaciji bilo kod dela ovog „lanca” postupaka u procesu individualizacije koji se završava vrednovanjem. Prikazani nalazi u saglasju su sa tezom da je, bez obzira na prirodu *uverenja* nastavnika o inkluziji i na stepen njihove *motivacije* da implementiraju inkluzivni model školskog funkcionisanja, *praksa prilagođavanja postupaka poučavanja, imajući u vidu njenu ne predugu istoriju u Republici Hrvatskoj, još uvek aspekt nastavnog rada koji, kako nam se čini, zaostaje za drugim oblastima osnovnih kompetencija* kojima su nastavnici ovladali.

Kako bismo mogli razumeti nalaz o odsustvu razlika u učestalosti praksi prilagođavanja postupaka vrednovanja za nastavnike koji predaju u nižim i u višim razredima? Pod uslovom da su programi stručnog usavršavanja koji su dostupni nastavnicima razredne i predmetne nastave jednakog kvaliteta kada je individualizacija u pitanju, dobijeni nalazi dovode u pitanje tvrdnje o boljem inicijalnom obrazovanju nastavnika razredne nastave u oblasti inkluzije. Čak i da nastavnici razredne nastave započinju svoju karijeru stekavši bolje teorijsko znanje, fokus ovog rada na praktične aspekte poučavanja upućuje da im je, kada je o *praksi individualizacije* reč, potencijalno potreban *jednak stepen pomoći u razvoju kapaciteta* koji je potreban nastavnicima predmetne nastave.

Konačno, koja su to pitanja koja bismo, na osnovu ovog rada, mogli otvoriti za naredna istraživanja? Prvo, vratimo se na činjenicu da je pitanje uverenja i motivacije nastavnika u ovom radu ostavljeno po strani. Imajući u vidu potencijalne doprinose ovih aspekata nastavničkih kompetencija odlikama prakse poučavanja u inkluzivnoj učionici, pitanje koje ostaje otvoreno jeste *koji su to, kada je o različitim aspektima kompetencija reč,*

ćinioci zbog kojih su prakse prilagođenog vrednovanja ocenjene kao ređe. Da li se radi o uverenju o njihovoj neadekvatnosti, o nemotivisanosti za njihovu primenu, o slabijim veštinama individualizacije, ili nečemu izvan pobrojanog? Potom, kako smo prethodno diskutovali, vrednovanje je završna karika u lancu čitavog skupa postupaka prilagođavanja nastavnog procesa. Stoga je možda potrebno konstruisati instrument čijom upotrebom možemo da dobijemo diferenciraniju informaciju o *prethodnim koracima prakse prilagođavanja* nastave i time potencijalno steći jasniju sliku o prirodi teškoća nastavnika prilikom procesa individualizacije. Treće, budući da su teškoće sa kojima se učenici sa problemima u ponašanju suočavaju jedinstveni u tom smislu što su u većoj meri, spram teškoća drugih učenika, ometajući za funkcionisanje nastave u čitavom odeljenju, buduća istraživanja bi se mogla usmeriti na precizniju *identifikaciju specifičnih izazova* koji se postavljaju pred nastavnike prilikom poučavanja ove grupe učenika. Konačno, u ovom radu smo otvorili i temu potencijalne potrebe za *različitim oblicima prilagođavanja nastavnog procesa u nižim i višim razredima* osnovne škole. S tim u vezi, mogu se bolje istražiti postupci individualizacije vrednovanja, ali i drugi aspekti nastavnog rada koji su tipičniji za nastavnike koji predaju u višim razredima. Dalja empirijska razmatranja ovih pitanja mogla bi, prema našem viđenju, biti vredni koraci ka osmišljavanju adekvatnih programa razvoja kapaciteta nastavnika za uspešnu realizaciju rada sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju u inkluzivnoj odeljenskoj zajednici.

#### Literatura

Bašić, J. (2012). Prevencija poremećaja u ponašanju u školi. U S. Vladović (ur.), *Zbornik priopćenja sa stručnih skupova pravobraniteljice za djecu: Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju* (str. 11-23)., Zagreb: Pravobranitelj za djecu.

Billingsley, B. S., Fall, A., & Williams, T. O. (2006). Who Is Teaching Students with Emotional and Behavioral Disorders?: A Profile and Comparison to Other Special Educators. *Behavioral Disorders*, 1(3), 252-264.

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

Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 1(1-2), 103-128.

Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca - od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb: UNICEF.



Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija–standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(2), 73-92.

Bouillet, D., Domović, V., i Ivančević, S., (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-43.

Clough, P., & Lindsay, G. (1991): *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. Windsor, England: NFER – Nelson.

Courey, S.J., Tappe, P., Siker, J., & Lepage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 1-22.

Domović, V., Vizek Vidović, V., & Bouillet, D., (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.

Florian, L. (2008). Special or include education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.

Gamst, G., Meyers, L.S. i Guariono, A.J. (2008). *Analysis of Variance Designs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gallagher, D., J. (2004). The importance of constructivism and constructivist pedagogy for disability studies in education. *Disability Studies Quarterly*, 24(2), 1-15.

Gluhak, I., i Bouillet, D. (2017). Usklađenost inicijalnog obrazovanja učitelja s potrebama odgojno-obrazovne inkluzije, U D. Bouillet, M. Đuranović, i D. Tot (ur.), *Zbornik odabranih radova s 11. Međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“, tematsko područje: Kvaliteta i inkluzivnost obrazovanja – preduvjeti održive budućnosti* (139-162). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ginja, S. (2018). Commentary: What more can we learn from early learning theory? The contemporary relevance for behaviour change interventions. *Frontiers in psychology*, 9, 23.

Igrić, Lj. (2004). Projekt "Programi intervencija i neki okolinski faktori edukacijskog uključivanja". Inicijalni rezultati, smjernice u razvoju program, U Lj. Igrić, R. Fulgosi Masnjak, i A. Jakab Wagner (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 34-43). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.

Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka Script.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori*, 1(2), 113-121.

Koller-Trbović, N., Žižak, A., i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske.

Kranželić Tavra, V. (2003). Programi prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija u školskom okruženju, U J. Bašić, i J. Janković (ur.), *Lokalna zajednica: izvorište Nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih* (104-117). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Povjerenstvo VRH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih.

Luca-Mrđen, J., i Puhovski, S. (2007). *Hiperaktivno dijete*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.

Martan, V., Skočić Mihić, S., i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(3), 139-150.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological reports*, 19(1), 115-118.

Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. U R. Čepić, i Kalin, J. (ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139-156). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Stančić, Z., Lisak, N., & Mataječić, K. (2017). Calculating and problem solving task in high in low quality inclusive classrooms. In G. Hržica, i I. Jeđud Borić (Eds.), *Book of abstracts: 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences* (pp. 20-21). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.

Tomić, R., i Hrvanović, M. (2007). Integracija djece s poremećajima u ponašanju u redovnu školsku sredinu. *Pedagoška stvarnost*, 53(3-4), 302-323.

Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vlah, N, i Rašković, K. (2014). Povezanost između procjene problema u radu s djecom koja manifestiraju emocionalne teškoće i teškoće ponašanja i stavova prema obrascima ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 141-152.

Vlah, N., Medimorec-Grgurić, P., i Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske („Narodne novine“ br. 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012 i 94/20132017).

Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U S. Opić, V. Bilić, i M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi* (253-277). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Žižak, A., Vizek Vidović, V., i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

**Napomena.** Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije* (br. 13.10.2.2.03) koji finansira Sveučilište u Rijeci.