

# Planiranje inkluzivnog okruženja i podrške u razvoju čitanja i pisanja

---

**Munko, Mia**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:977974>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-02**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MIA MUNKO

**PLANIRANJE INKLUZIVNOG OKRUŽENJA I PODRŠKE U  
RAZVOJU ČITANJA I PISANJA**

DIPLOMSKI RAD

Petrinja, studeni 2023.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Mia Munko**

**PLANIRANJE INKLUZIVNOG OKRUŽENJA I PODRŠKE U**  
**RAZVOJU ČITANJA I PISANJA**

**DIPLOMSKI RAD**

**Mentor rada:**

**izv. prof. dr. sc Jasna Kudek Mirošević**

**Petrinja, studeni 2023.**

## ZAHVALA

*Ovim putem želim zahvaliti profesorici i mentorici izv.prof.dr.sc. Jasni Kudek Mirošević na stručnoj pomoći, savjetovanju, dostupnosti, brzim dogovorima, razumijevanju i unatoč pokojim preprekama, toplim pristupom podrške zbog kojeg je pisanje diplomskog rada bila zanimljiva i nimalo stresna situacija u mojem životu.*

*Hvala mojoj obitelji koja je svo vrijeme studiranja bila uz mene u najtežim, ali i najsretnijim trenucima, koja mi je pomagala i bodrila me i bez koje bi bilo teško i nezamislivo prolaziti sve faze mojeg studiranja. Želim zahvaliti svojem zaručniku Marku na potpunoj podršci, razumijevanju, ohrabrivanju, tješnju, slušanju svih mojih problema i brizi. Budućoj svekrvi Žani želim zahvaliti na velikoj pomoći i potpunoj angažiranosti u pronalasku svih potrebnih materijala za moje individualne i javne sate u školi, pomoć oko pisanja i lektoriranja priprema, radova i zadataka i moralnoj podršci. Mojoj sestri Dori želim zahvaliti na tome što sam je uvijek mogla nazvati kad god mi je bilo teško i uvijek me saslušala i utješila.*

*Ovaj diplomski rad želim posvetiti svojoj mami Vanesi koja je od prvog dana mojeg studiranja učinila sve što je u njezinoj moći da bih imala sve uvjete potrebne za završavanje studija. Uvijek je mene stavljala na prvo mjesto i pokušala me zaštititi od svih problema kako bih ja imala bezbrižno studiranje. Provela je puno neprospavanih noći, s raznim brigama na pameti i bila je pod stresom gotovo koliko i ja. Slavile smo i veselile se svakom mojem i najmanjem uspjehu i na taj način me motivirala za daljnje prepreke koje dolaze. Studiranje bi bilo jako teško bez njezine topline, ljubavi i lijepih riječi na kraju teških dana. Zbog svoje mame ću studiranje pamtititi kao lijepo razdoblje, a ono najbolje, tek dolazi.*

## SAŽETAK

Inkluzija u odgoju i obrazovanju podrazumijeva dugotrajan proces uključivanja učenika s teškoćama, darovitih učenika, kao i učenika koji su pripadnici nacionalnih manjina u redovne nastavne procese kako bi mogli napredovati u skladu sa svojim individualnim mogućnostima. Razlikuje se od integracije po tome što integracija znači *pridodati* učenike u odgojno-obrazovni proces, dok odgojno-obrazovna inkluzija naglašava važnost jednakog prava na obrazovanje te omogućavanja podrške svakom učeniku kojem je ona potrebna za uspjeh u radu. Ukoliko učenici s teškoćama u razvoju, zbog teškoća koju manifestiraju, nisu u mogućnosti pratiti nastavne sadržaje, škola je, zajedno s učiteljem i stručnim timom, dužna osigurati individualizirane kurikulume kako bi učenici mogli sudjelovati u nastavnim aktivnostima, pratiti nastavne sadržaje, ali i napredovati i ostvariti ciljeve i odgojno-obrazovne ishode. Odgojno-obrazovna inkluzija nije lagan proces i postoje razni izazovi u njezinom provođenju. Najveću problematiku stvara praćenje, procjenjivanje i vrednovanje rada učenika jer ono treba ovisiti o svakom učeniku pojedinačno, o njihovom razvoju i učenju. Jedan od izazova u školi je stjecanje vještina čitanja i pisanja jer su čitanje i pisanje jezične djelatnosti važne za cjeloživotno obrazovanje i učenje. Najčešći oblik teškoća u učenju su specifične teškoće čitanja i pisanja koje se mogu manifestirati kao izolirani specifični poremećaji, disleksija u čitanju i disgrafija u pisanju. Kako bi se učenicima s teškoćama u razvoju stvorilo inkluzivno okruženje, ključno je sudjelovanje učitelja, škole sa stručnim suradnicima, roditelja učenika s teškoćama u razvoju te ostalih učenika u razredu, no ne mogu se isključiti niti pomoćnici u nastavi, ostali djelatnici škole, roditelji učenika tipičnoga razvoja u razredu, država i zakonodavni akti te mnogi drugi čimbenici. Nakon teorijskog dijela, slijedi istraživanje u kojem je glavni cilj istražiti mišljenja učitelja o planiranju inkluzivnog okruženja, kao i podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, teškoće čitanja i pisanja, učenici s teškoćama u razvoju

## ABSTRACT

Inclusion in education implies a long process of including students with disabilities, gifted students, as well as students who are members of national minorities in regular teaching processes in order to progress in accordance with their individual capabilities. It differs from integration in that integration means adding students to the educational process, while educational inclusion emphasizes the importance of equal right to education and enabling support to every student who needs it for success in work. If students with developmental disabilities, due to the difficulties they manifest, are not able to follow the teaching content, the school, together with the teacher and the professional team, is obliged to provide individualized curricula so that students can participate in teaching activities, follow teaching content, but also progress and achieve goals and educational outcomes. Educational inclusion is not an easy process and there are various challenges in its implementation. The biggest problem is the monitoring, assessment and evaluation of students' work because it should depend on each student individually, on their development and learning. One of the challenges in school is the acquisition of reading and writing skills because reading and writing language activities are important for lifelong learning and learning. The most common form of learning disabilities are specific reading and writing difficulties that can manifest as isolated specific disorders, reading dyslexia, and dysgraphia in writing. In order to create an inclusive environment for students with disabilities, the participation of teachers, schools with professional associates, parents of students with disabilities and other students in the class is crucial, but teaching assistants, other school staff, parents of students of typical class development, state and legislative acts and many other factors cannot be excluded. The theoretical part is followed by research in which the main goal is to explore the opinions of teachers about planning an inclusive environment, as well as supporting students with reading and writing difficulties.

Keywords: educational inclusion, reading and writing difficulties, students with developmental disabilities

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. INKLUZIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU.....	2
2.1. Učenici s teškoćama .....	2
2.2. Definiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja .....	4
2.3. Pojmovno određenje odgojno-obrazovne integracije i inkluzije .....	5
2.4. Individualizacija u inkluzivnom pristupu .....	6
2.5. Izazovi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u praksi .....	9
3. RAZVOJ VJEŠTINA ČITANJA I PISANJA I TEŠKOĆE .....	10
3.1. Razvoj čitanja i pisanja.....	10
3.2. Teškoće u čitanju i pisanju .....	11
3.3. Smjernice za stvaranje podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja .....	12
4. POTICANJE INKLUZIVNOG OKRUŽENJA U NASTAVNOM PROCESU .....	14
4.1. Uloga škole u procesu odgojno-obrazovne inkluzije .....	15
4.2. Uloga učitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije .....	17
4.3. Uloga učenika u procesu odgojno-obrazovne inkluzije .....	19
4.4. Uloga obitelji u procesu odgojno-obrazovne inkluzije.....	20
4.5. Smjernice za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije u nastavnoj praksi .....	21
5. ISTRAŽIVANJE .....	26
5.1. Cilj istraživanja.....	26
5.3. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja .....	26
5.4. Sudionici istraživanja .....	27
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	29
6.1. Diskusija.....	37
7. ZAKLJUČAK .....	38
LITERATURA.....	39
PRILOZI.....	40
Izjava o izvornosti diplomskog rada.....	41

## 1. UVOD

Mišljenja i odnos prema djeci s teškoćama u razvoju su se mijenjala kroz povijest od diskriminirajućeg i ponižavajućeg pristupa prema štovanju i idealiziranju, ovisno o civilizacijama i njihovim vjerovanjima. S obzirom da se čovjekova vrijednost mjerila njegovim doprinosima zajednici, djeca s teškoćama u razvoju su zajednici bila potpuno beskorisna jer nisu bili sposobni za sakupljanje hrane, lov ili rat, a nisu mogli sudjelovati u obrazovanju, niti biti aktivni u ekonomiji ili politici. Njihovo stanje se smatralo Božjom kaznom i bilo je dopušteno ostaviti takvo dijete u šumi, na planini, pustiti niz rijeku ili prodavati u roblje, dok su u srednjem vijeku vjerovali da su djeca s teškoćama u razvoju povezana sa zlim duhovima. Potpuno suprotno vjerovanje bilo je u starom Egiptu. Smatralo se da su djeca s teškoćama u razvoju pod posebnom zaštitom bogova i štovali su ih te je svaki oblik diskriminacije nad njima bio zabranjen. Tek u 11. i 12. stoljeću takvoj djeci prestaju prepisivati nadnaravna uvjerenja i počinju se utemeljivati institucije za pomoć i brigu pod utjecajem ideologije kršćanstva o samilosti i pomoći slabijima te kasnije i ideologije humanizma i renesanse. U 17. i 18. stoljeću dolaze i ideje o školovanju djece s teškoćama u razvoju, a u 19. stoljeću, uz redovni obrazovni sustav, nastaje i specijalni obrazovni sustav (Zrilić, 2022). S obzirom da je specijalni obrazovni sustav potpuno izolirao učenike s teškoćama iz društvene zajednice, 50-ih godina 20. stoljeća europske i svjetske zemlje se usmjeravaju na ostvarivanje odgojno-obrazovne inkluzije, čiji se temelji nalaze u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima iz 1948. godine, no ona zaživljava u praksi tek zadnjih tridesetak godina. U početku su se prava na jednako obrazovanje i odgojno-obrazovnu inkluziju odnosila samo na djecu s teškoćama u razvoju, a s vremenom se taj pojam proširuje na učenike različitih etničkih pripadnosti i kultura, izbjeglice, prognanike, imigrante, djecu rasnih i spolnih razlika, djecu iz raznih depriviranih zajednica, obespravljenih zajednica i darovite učenike (Karamatić Brčić, Vican, 2013). U zadnjih desetak godina, školska je praksa zbog društvenih, kulturnih, političkih, informacijsko-znanstvenih tehnologija, znanstvenih i gospodarskih saznanja i promijena, postala složenija i došlo je do prelaska od sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku jer su nekadašnji pedagoški standardi postali neefikasni za odgojno-obrazovnu djelatnost poučavanja i proces učenja, a posebno za kvalitetu obrazovanja. Nastale su nove promjene u metodama i oblicima rada te nova obrazovna sredstva. Inkluzija označava restrukturiranje čitavog školskog procesa, odnosno procesa stjecanja znanja, sposobnosti, razvijanja vještina i stavova o prihvaćanju različitosti s naglaskom na razvijanju solidarnosti i humanizaciji.



## 2. INKLUZIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

### 2.1. Učenici s teškoćama

Učenici s teškoćama u razvoju su učenici koji imaju stručno utvrđen stupanj određene vrste teškoće koja može biti teškoća u psihofizičkom razvoju, teškoće intelektualnih sposobnosti, motorike, poremećaja u ponašanju, oštećenje sluha ili vida, specifične teškoće u učenju, oštećenje govorno-glasovno-jezične komunikacije i druge teškoće s kojima učenici pohađaju i prate redovnu nastavu, individualiziranu ili nastavu po posebnom programu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). „Učenici koji imaju poteškoće u razvoju zbog svojih osjetilnih, motoričkih, jezično-govorno-glasovnih i komunikacijskih, kognitivnih, psiholoških, emocionalnih i interakcijskih sposobnosti i vještina izvedbe aktivnosti svakodnevnog života trebaju podršku u odgojno-obrazovnom procesu kako bi mogli napredovati u skladu sa svojim individualnim mogućnostima“ (Karamatić Brčić, Viljac, 2018, str 93, 94). Nekad su postojali razni termini za poteškoće kod ljudi, a najviše su se koristili u odgojno obrazovnoj praksi, kao što su defekt, odstupanje u razvoju, poremećaji, nedostatak, teškoće obrazovne i socijalne integracije, specifične potrebe, oštećenja, psihofizičke smetnje, teškoće obrazovne i socijalne adaptacije i integracije, abnormalnost, devijantnost, asocijalnost te invalidnost koja se još nazivala i hendikep. Razlog zbog kojeg postoji toliko termina jest složenost situacije, niti jedan od termina nije mogao točno objasniti pojam u praktičnim i teorijskim potrebama raznih disciplina. Danas se na prvo mjesto stavlja činjenica da se ponajprije govori o osobi, a tek onda o nekoj vrsti oštećenja koju osoba ima pa, primjerice, nećemo reći invalid, već osoba s invaliditetom. Dakle, osoba se shvaća kao biološko-psihosocijalno biće, a teškoća, potreba ili oštećenje se javlja kao jedan od mnogih elemenata tog bića. Termini koji su usklađeni s edukacijsko-rehabilitacijskom znanosti su učenici s teškoćama u razvoju, osobe s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i osobe s teškoćama socijalne integracije. No, vrlo je važno napomenuti da učenici s teškoćama u razvoju ne moraju imati teškoće socijalne integracije, a isto tako učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ne moraju imati nikakve teškoće u razvoju, već mogu biti i daroviti učenici (Bouillet, 2010). U Hrvatskoj su učenici s teškoćama u razvoju integrirani u sustav redovnog školovanja u kojem se takav postupak temelji na tome da se učenici s teškoćama u razvoju u odnosu na vršnjake sagledavaju prvo prema međusobnim sličnostima, a onda i prema razlikama koje se poštuju i potom se inkluzija temelji na tim razlikama. Dakle, učenici s teškoćama u razvoju imaju sva prava kao i ostali učenici, ali zbog

njihovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba trebaju veću pažnju društva i humanu i profesionalnu pomoć (Karamatić Brčić, Villjac, 2018).

O pravima osoba s teškoćama socijalne integracije pišu brojni međunarodni i regionalni dokumenti, kao što su povelje, deklaracije, paktovi, ili konvencije koji su usko vezani s konceptom ljudskih prava. Ono što je izneseno u dokumentima se odnosi na nastojanje da se uklone negativne posljedice društvenih razlika, uz prihvaćanje tih razlika među ljudima bez ikakve diskriminacije. U Ustavu Republike Hrvatske postoji čitav niz pravilnika i zakona o učenicima s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju s njihovim pravima i obavezama te obavezama odgojno-obrazovne ustanove, a to proizlazi iz Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22). Članak 62., 63. i 64. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14) kao učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama navodi darovite učenike i učenike s teškoćama u razvoju. Nalažu se njihova prava te obaveze odgojno-obrazovne ustanove, što se može vidjeti na *Slici 1. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*.

Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
Članak 62.
(1) Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama.
(2) Obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama provodi se u skladu s ovim Zakonom, ako posebnim propisima nije drukčije određeno.
Daroviti učenici
Članak 63.
(1) Škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima.
(2) Program za darovite učenike te način uočavanja, školovanja, praćenja i poticanja darovitih učenika propisuje ministar.
Članak 64.
(1) Učenik koji se ističe znanjem i sposobnostima ima pravo završiti školu u kraćem vremenu od propisanog.
(2) U tijeku jedne školske godine učenik može završiti dva razreda.
(3) Uvjete i postupak pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu propisuje ministar.

*Slika 1. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*

Članak 65. (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14) nabraja koji učenici pripadaju skupini učenika s teškoćama u razvoju te njihova prava, govori se kako posebne planove i programe donosi ministar, a navode se i načini i provođenje odgojno-obrazovne podrške te stručni tretman, što se može vidjeti na *Slici 2. Učenici s teškoćama u razvoju (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*

Učenici s teškoćama

Članak 65.

(1) Učenici s teškoćama su:

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

(2) Vrste teškoća iz stavka 1. ovoga članka na temelju kojih učenik ostvaruje pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja propisuje ministar.

(3) Posebne nastavne planove i programe za školovanje učenika iz stavka 1. podstavka 1. ovoga članka, donosi ministar.

(4) Vrstu teškoća iz stavka 2. ovog članka, primjeren program školovanja i primjeren oblik pomoći za pojedinog učenika utvrđuje povjerenstvo iz članka 20. ovog Zakona.

**59. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju**

Članak 65.a (NN 152/14)

(1) Za učenike u riziku za razvoj problema u ponašanju i učenike s problemima u ponašanju provodi se odgojno-obrazovna podrška i stručni tretman.

(2) Način i oblik provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana propisuje ministar pravilnikom

*Slika 2. Učenici s teškoćama u razvoju (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*

## 2.2. Definiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Kada govorimo o definiciji inkluzije u odgojno-obrazovnom procesu, ne postoji jednoznačna definicija, već veliki niz definicija, a sve se svode na jednaki cilj i zadaće. Inkluzija ili uključivanje u odgojno-obrazovnoj praksi smatra se procesom kada djeca s posebnim potrebama uče te se odgajaju zajedno s djecom koja nemaju tih potreba (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Osnovna pretpostavka na kojoj se zasnivaju inkluzivni odgoj i obrazovanje jest ta da je za optimalan razvoj djeteta potrebno da dijete odrasta i obrazuje se među svojim vršnjacima, a ne odvojeno od njih. Odgojno-obrazovnom inkluzijom se smatra i briga o

učenicima s poteškoćama u razvoju, odgovor na mjeru ekskluzije, obrazovanje za sve, pristup obrazovanju i društvu i mnoga druga pojašnjena tog pojma. Odgojno-obrazovna inkluzija nije samo cilj koji treba ostvariti u odgojno-obrazovnom procesu, već dugotrajan proces sa svojim ishodima i zadaćama u kojem nije bitan jedino krajnji ishod, nego i sam proces. Inkluzija u obrazovanju znači i uvažavanje svih učenika u školi, ali i na kulturnoj razini, u programiranju i realizaciji kurikuluma te promicanju školske zajednice. Uz pojam odgojno-obrazovne inkluzije vrlo se često veže pojam marginalizacije kao nešto što se u samom procesu pokušava izbjeći ili barem smanjiti. Marginalizacija podrazumijeva postavljanje velikog značaja i važnosti određenog pojedinca ili društva. Odgojno-obrazovna inkluzija nije važna samo za učenike s teškoćama u razredu, već i za sve ostale sudionike tog procesa jer mijenja školsku praksu i osnažuje ju, skupa s kulturom i politikom škole, smanjuju se prepreke za učenje, uključuju se svi učenici, povećavaju se postignuća rada škole i djelatnika škole, poboljšava odnos međusobne podrške između svih sudionika odgoja i obrazovanja, a različitosti svih učenika se shvaćaju kao temelj i polazište za podršku u učenju, a ne kao problem koji se mora riješiti (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

### 2.3. Pojmovno određenje odgojno-obrazovne integracije i inkluzije

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnu nastavnu praksu nastaje zbog raznih znanstvenih spoznaja, razvoja edukacijsko-rehabilitacijske prakse i teorije, holističkih i humanističkih stajališta te radi utjecaja raznih organizacija koje se snažno bore za prava takvih učenika (Bouillet, 2010). Njihovo uključivanje u redovan odgojno-obrazovni sustav nazivamo obrazovnom integracijom. „Koncept integracije u redoviti odgojno-obrazovni sustav nije dovoljno jasno i prepoznatljivo predvidio nužnu transformaciju sustava u prilagođavanju potrebama svakog djeteta.“ (Zrilić, 2022, str. 22). U suvremenom kontekstu razumijevanja pojma integracije javlja se pojam obrazovne inkluzije koji proširuje i produbljuje model obrazovne integracije u teorijskim promišljanjima i praktičnim rješenjima (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva uvažavanje potreba svih učenika, što uključuje učenike s teškoćama u razvoju, darovite učenike te učenike koji su pripadnici nacionalnih manjina, a primarni cilj je uključivanje u nastavu, ali i društvenu zajednicu te stvaranje svijesti o vrijednosti prihvatanja različitosti, a kao produkt toga, nastaje osjećaj pripadnosti i partnerstva. Dakle, osnovna razlika pojmova integracije i inkluzije jest ta da integracija implicira na „dodavanje“ učenika odgojno-obrazovni sustavu, naglašava odgojno-

obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju, a odnos prema svim učenicima je isti, dok inkluzija učenike s teškoćama u razvoju, darovite učenike i učenike nacionalnih manjina uključuje u obrazovni sustav i naglašava njihova prava, odnosno, traži da svaki učenik dobije podršku koja mu je potrebna kako bi ostvario uspjeh u radu i krajnjem rezultatu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

#### 2.4. Individualizacija u inkluzivnom pristupu

Učenici s određenim teškoćama nisu u mogućnosti pratiti redovnu nastavu i često dolazi do nesklada između sadržaja koji se uči i učenikovih razvojnih sposobnosti, stoga se za njih prema Članku 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, br. 24/15) sastavlja redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke ili posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Prema tome, redoviti program uz individualizirane postupke se određuje učenicima koji, bez obzira na vrstu i stupanj poteškoće, mogu savladati nastavne sadržaje koji su propisani nastavnim planom i programom te kurikulumom, a zbog specifičnosti u funkcioniranju im je potrebna metodička prilagodba i individualni postupci u radu bez sadržajnih ograničenja. Individualizirani postupci ovise o potrebama učenika i odnose se na samostalnost, metode rada, vremensko ograničenje rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika te praćenje i vrednovanje postignuća, aktivnost učenika, primjenu određenih didaktičkih ili rehabilitacijskih sredstava za rad te omogućavanje primjerenih prostornih uvjeta. Takvi se postupci mogu odnositi na jedan predmet, nekoliko predmeta ili na sve predmete. Redoviti program uz individualizirane postupke treba biti razrađen kao pisani dokument koji izrađuje učitelj ili nastavnik u suradnji sa stručnim suradnicima škole, a roditeljima ga treba dostaviti u prvoj polovici polugodišta. Provode ga učitelji i nastavnici u redovnom razrednom odjelu gdje se provodi nastava i s ostalim učenicima tog razrednog odjela. Dakle, redovni program uz individualizirane postupke je individualno planiranje obrazovanja učeniku u kojem su postavljeni ciljevi, a to su sadržaji nastavnog predmeta i znanje koje učenik mora usvojiti te praćenje njegova napredovanja koje raste kad se ti ciljevi učenja prilagode mogućnostima i vještinama određenog predmeta. Takav pristup omogućava učenicima da prate nastavne sadržaje, ali da i napreduju i ostvaruju ciljeve.

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, za razliku od redovitog program uz individualizirane postupke, je sadržajno i metodički prilagođen učeniku. Sadržaj se prilagođava s obzirom na osobnosti učenika i podrazumijeva smanjenje opsega nastavnih sadržaja redovnog programa do najniže razine usvojenosti sadržaja propisanih nastavnim planom i programom te kurikulumom. Nije utemeljen Zakonom, već svaka škola, odnosno učitelji i nastavnici, sastavljaju svoje individualizirane programe za jedan, više ili sve nastavne predmete prema potrebama određenih učenika, a ovisno o vrsti i stupnju teškoće. Škola je dužna predati napisani plan roditeljima učenika s teškoćama u razvoju tijekom prve polovice polugodišta. Takav program provode učitelji i nastavnici u redovnom razrednom odjelu gdje izvode nastavu s ostalim učenicima, no moguće je organizirati i provoditi nastavu u posebnom razrednom odjelu ukoliko se na neki način u redovnom razrednom odjelu ugrožava sigurnost učenika s teškoćama ili sigurnost ostalih učenika, no za to škola treba odobrenje Ministarstva. Nakon završenog osnovnog obrazovanja učenik može upisati srednju školu u kojoj vrijede jednaka pravila kao i u osnovnoškolskom obrazovanju za sve obrazovne predmete, strukovne predmete te praktičnu nastavu. Srednja škola mora omogućiti učeniku usvojenost sadržaja potrebnog za polaganje državne mature. Također, učeniku mora biti omogućen i nastavak obrazovanja, ali i stjecanje kompetencija koje su potrebne za zapošljavanje u struci. Ukoliko je potrebno, učeniku se može omogućiti da sav nastavni sadržaj predviđen za učenje unutar jedne školske godine usvoji u dvije školske godine i svaki razred može ponoviti dva puta. Za učenike koji zbog vrste i stupnja poteškoće ili postojanja više teškoća, ne mogu savladati sadržaje redovnog programa niti redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, izrađuje se poseban program uz individualizirane postupke koji čine posebno strukturirani sadržaji nastavnih planova i programa te kurikuluma. Takva vrsta programa može biti primijenjena u nekim ili svim predmetima. Ukoliko se poseban program uz individualizirane postupke primjenjuje u nekim predmetima, ostale predmete učenik savladava u redovnom programu uz individualizirane postupke ili u redovnom programu uz individualizirane postupke prilagodbom sadržaja u svojem razredu. Poseban program uz individualizirane postupke se iz određenih ili svih nastavnih predmeta provodi u posebnim razrednim odjelima, a provode ga edukacijski rehabilitatori i učitelji i nastavnici uz suglasnost Ministarstva. Ukoliko u školi ne postoje uvjeti za poseban razredni odjel, posebni se program može izvoditi i u redovnom razredu, a provodi ga učitelj ili nastavnik uz savjetovanja i potporu stručnih suradnika škole.

Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke je program osnovnog obrazovanja kojem je cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada. Ukoliko učenik nakon završene osnovne škole nije u mogućnosti nastaviti obrazovanje u srednjoj školi po posebnom programu uz individualizirane postupke, stručno je povjerenstvo obavezno utvrditi primjereni program stjecanja kompetencija uz službe za profesionalno usmjeravanje zavoda za zapošljavanje. No, ukoliko je učenik koji je upisan u srednju školu zadobio promjene u psihofizičkom stanju i zbog toga nije u mogućnosti nastaviti obrazovanje, nastavničko vijeće je dužno pokrenuti postupak utvrđivanja primjerenoga programa kako bi se učenika uključilo u taj program (Narodne novine, br. 24/15).

Odgojno-obrazovni rad se temelji na individualizaciji kao ishodu dužeg promatranja i određivanja sposobnosti i mogućnosti učenika. Upotrebljava se posebno prilagođen didaktički materijal prilikom vježbanja i učenja, uz poštivanje načela postupnosti i polazišta od poznatog prema nepoznatom. Kreiranje i modeliranje metodičko-didaktičkog plana započinje od identifikacije odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama u razvoju, a odnosi se na kreiranje plana prema samom predmetu, dubini i širini ulaženja u sadržaj, razini usvajanja sadržaja, vremenskim dimenzijama i određivanju nastavnih metoda (Bouillet 2010).

Ukoliko učitelj primjeti da neki učenik odstupa u razvoju ili da razvoj nije kontinuiran u odnosu na druge učenike koji imaju „optimalan“ razvoj, odnosno, ukoliko se znanja, sposobnosti i vještine ne razvijaju podjednako brzinom, tada se prilagođava didaktičko-metodički pristup. Postoji nekoliko vrsta prilagodbi, a to su perceptivno prilagođavanje, spoznajno prilagođavanje, govorno prilagođavanje i prilagođavanje zahtjeva. Perceptivno prilagođavanje podrazumijeva prilagođavanje sredstva za predočavanje vizualnih sadržaja kao što su fotografije, karte, crteži ili neki shematski prikazi. Na takvim prikazima se izdvaja bitno, a izostavljaju se pojedinosti, tekst je uvećan s povećanim razmakom između slova, riječi, rečenica i redova, a prostor za čitanje ili pisanje je uvećan. Raznim podcrtavanjem, uokviravanjem ili mijenjanjem boje tiska, učenicima se može istaknuti bitno u tekstu. Spoznajno prilagođavanje se odnosi na pružanje pomoći u rješavanju zadataka. Tekstovi zadataka tada moraju biti sažeti i popraćeni fotografijom. Sadržaj se može preraditi sukladno spoznajnim mogućnostima učenika. Ova prilagodba uključuje i shematske prikaze, analitička predočavanja sadržaja i postupno uvođenje u apstraktne sadržaje. Govorno prilagođavanje podrazumijeva govor učitelja u kojem učitelj treba voditi računa o boji, visini te jačini glasa, primjeni gesta i mimike, govorenjem u neposrednoj blizini djeteta i licem u lice kad praksa to zahtjeva. Učitelj treba upotrebljavati

jednostavne, jasne, razgovjetne i kraće rečenice s poznatim riječima ili uz objašnjena novih riječi, ukoliko je potrebno, ponavljati izrečeno i provjeravati jesu li učenici čuli ili razumjeli putem pokazivanja ili postavljanja pitanja. Učenike je potrebno govorno usmjeravati i upozoravati, primjerice, reći učenicima da slušaju ono što slijedi jer je to jako važno. Prilagođavanje zahtjeva se odnosi na samostalnost, vrijeme rada, način rada, provjeravanje i aktivnost. Učenicima je potrebno stupnjevito pružanje pomoći prilikom rješavanja zadataka ili pokusa. Treba procijeniti koliko će učeniku trebati vremena za određeni zadatak i, ukoliko je potrebno, učitelj može produljiti vrijeme za zadatke ili pisanje provjera. Zadatke bi trebalo davati pojedinačno, različitih težina i vrsta zadataka kako rješavanje ne bi bilo monotono. Provjera učenikovih znanja može biti samo usmena ili samo pisana, a provjere bi trebale biti češće s manjom količinom gradiva i manjim brojem pitanja ili zadataka. Planiranje rada treba provoditi zajedno s učenikom uz češće promijene aktivnosti (Godec, 2022).

## 2.5. Izazovi inkluzivnog odgoja i obrazovanja u praksi

Najveći izazov u inkluzivnom odgoju i obrazovanju učiteljima stvara praćenje, procjenjivanje i vrednovanje rada učenika. Praćenjem zahtjeva nacionalnog kurikulumu, razvojno-primjerenih očekivanja, interesa učenika, njihovih želja i potreba, ali i potrebe čitavog razreda te ostvarivanjem mogućnosti za kreativnost i istraživanje, učitelj može olakšati svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu (Livazović, Alispahić, Terović, 2015). Dakle, praćenje, procjenjivanje i planiranje treba ovisiti o svakom učeniku pojedinačno, o njihovom razvoju i učenju te u obzir treba uzeti dječju prirodnu znatiželju i interese, ali i prethodna znanja, stečena iskustva i razvijene vještine. Jedna od ideja praćenja, procjenjivanja i vrednovanja svakog učenika jest ta da inkluzivni učitelj stvara kratkoročne i dugoročne planove za svakog učenika u kojima se nalaze njegove potrebe i koji su podrška, ali i izazov za buduća postignuća.

Učenici s većim teškoćama u razvoju koji, prema procjeni odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih stručnjaka, zbog teškoće koju su manifestirali ne mogu biti uključeni u redovite sustave odgoja i obrazovanja, uključuju se u posebne ustanove, što se naziva segregacija. Model segregacije predstavlja izdvajanje djece iz redovnog sustava školovanja u posebne odgojno-obrazovne skupine u skladu a vrstom teškoće. Takav sustav na prvo mjesto stavlja djetetovu teškoću, postavlja im niska očekivanja, njihovi postojeći potencijali se možda neće razvijati, dolazi do niskog samopouzdanja i dolazi do teškoća u kasnijoj integraciji. No, ipak takav se



model još uvijek ne može potpuno isključiti jer odgojno-obrazovna inkluzija još uvijek ne implicira na ukidanju takvog modela, iako se pokazao potpuno nekorisnim.

Dosta učitelja nerado prihvaća učenike s teškoćama u razvoju pod izlikama da nemaju ničiju pomoć u tome, da nisu dovoljno stručni ili da im je to teško te imaju razne predrasude zbog mogućeg neznanja, no učitelj je vrlo važan u njihovom odgoju i obrazovanju i mogu znatno pridonijeti njihovom napredovanju i uspjehu (Zrilić, 2022).

Danas se sve više pojavljuje problem obrnute inkluzije. Inkluzija kao pedagoški koncept se odvija u rednovnim razredima u kojima se učenici s teškoćama u razvoju uključuju u nastavu s učenicima tipičnog ili optimalnog razvoja. No, pojedine institucije ne rade na tome da ta inkluzija u praksi bude moguća i uspješna, a uz to, postoje i zagovaratelji toga da se učenici tipičnog ili optimalnog razvoja uključe u poseban sustav odgoja i obrazovanja jer takav sustav omogućava svim učenicima individualizirani načina rada i diferencijacije sadržaja rada uz korištenje posebnih didaktičkih, audio i vizualnih sredstava i pomagala, a učenicima s teškoćama u razvoju omogućava širenje socijalne mreže i stjecanje kompetencija potrebnih za život. To sve dokazuje da postoje resursi da bi se obrnuta inkluzija omogućila i odgovarala potrebama sustava odgoja i obrazovanja (Romstein, Sekulić-Majurec, 2015).

### 3. RAZVOJ VJEŠTINA ČITANJA I PISANJA I TEŠKOĆE

#### 3.1. Razvoj čitanja i pisanja

Čovjek je društveno biće i izražava se govorom. Govor ima značajnu ulogu u učenju početnog čitanja i pisanja i zbog toga, u suvremenom svijetu, usporeno ili poremećeno stjecanje govornih vještina stvara veliku patnju. Ekspresivni jezik je onaj jezik kojime se čovjek služi dok govori ili piše i njime izražava svoje misli i osjećaje, a on počinje od prvog plača po djetetovom rođenju. Prva vokalizacija, kao što je na primjer gugutanje, započinje s 9 mjeseci, a nakon navršениh 9 mjeseci, djeca ulaze u fazu u kojoj imitiraju zvukove. Iako proizvode zvukove govorenog jezika, još se ne služe riječima. Postupno razvoj govora počinje poprimati formu. Kod trogodišnjaka se rječnik počinje širiti te su u sposobnosti služiti se složenim rečenicama. Djeca s poteškoćama u govoru, ne prolaze ovaj obrazac razvoja (Daniels, Stafford, 2003).

Poduka čitanja i pisanja u hrvatskom školskom sustavu započinje u prvom razredu osnovne škole kroz nastavni predmet Hrvatski jezik. Učenici savladavaju tehniku čitanja i pisanja što je temelj za učenje govora, pravopisa, riječnika, književnosti, morfologije, sintakse i semantike (Lenček, Gligora, 2010). Usvajanje čitanja i pisanja je složeni proces koji zahtijeva sposobnost razmišljanja o jeziku, a ta se sposobnost naziva fonološka svijest, odnosno, svijest o fonološkim segmentima govora. Dijete u početku učenja čitanja riječ pamti kao nepodijeljenu cjelinu i asocira ih na neki predmet. Oko 5. i 6. godine započinje razvoj apstraktnog mišljenja i dijete počinje shvaćati da se riječ kao cjelina sastoji od slogova i slova. Prije nego što dijete počne učiti čitati, ono počne razvijati sposobnost prepoznavanja napisane riječi i razumije njihovo značenje, ali i njihov odnos u rečenici. A preduvjet učenja pisanja jest pravilan i razvijen usmeni govor, ali i pravilno razumijevanje pročitano, pravilno viđenje napisano i pravilno povezivanje pisanog i izgovorenog.

### 3.2. Teškoće u čitanju i pisanju

Prije 19. stoljeća se mislilo da su teškoće u čitanju i pisanju simptom zaostajanja u mentalnom razvoju, a tek je potkraj 19. stoljeća postalo poznato da teškoće u čitanju i pisanju mogu biti posljedica i unutrašnjih i vanjskih čimbenika i da se razlikuju po intenzitetu, simptomima i trajanju. Unutarnji razlozi teškoća u čitanju i pisanju su poteškoće u prijenosu vizualnog u verbalno, slabost zapamćivanja, odnosno, teškoće kratkoročnog pamćenja, teškoće u vizualno-motornim područjima i nedovoljan razvoj lijeve moždane hemisfere koji utječe na vezu između auditivne i vizualne prerade. Usvajanje vještina čitanja i pisanja su važne zbog obrazovanja i zato su teškoće čitanja i pisanja jedan od najaktualnijih problema u školi. Teškoće jačeg intenziteta otežavaju učeniku svladavanje odgojno-obrazovnog sadržaja, a teškoće slabijeg intenziteta izlažu učenike pritiscima okoline da savladaju tehniku čitanja i pisanja. Učenici koji manifestiraju takvu vrstu poteškoće se često susreću s teškoćama socijalne integracije, manjkom samopouzdanja, a svaka šansa za postizanje zadovoljavajućeg školskog uspjeha i sposobnosti su slabije. Specifične teškoće čitanja i pisanja su najčešći oblik teškoća u učenju, a mogu se manifestirati kao izolirani specifični poremećaji u čitanju i pisanju, odnosno, disleksija u čitanju i disgrafija u pisanju (Bouillet, 2010). Ove teškoće nastaju zbog kognitivnih deficita i javljaju se bez obzira na mentalne sposobnosti učenika, motivaciju učenika, odgovarajuće podučavanje te poticaje iz okoline. Postoji mnogo znakova koji mogu pomoći u prepoznavanju specifičnih teškoća u čitanju i pisanju, a neki od njih su otpor prema čitanju i pisanju,

neautomatizirano čitanje, loše razumijevanje pročitano, loša interpretacija pročitano sadržaja ili je interpretacija moguća samo uzusmjeravanja i potpitanja, skroman vokabular, verbalne upute ili se noviji pojmovi teže i sporije pamte, teškoće kod prepisivanja teksta, slušno-motoričke teškoće, kao na primjer diktat, nečitak rukopis, neujednačen oblik slova, sporo napredovanje kod učenja stranog jezika, problemi s koncentracijom pri čitanju i brzo odustajanje, neusvojene tehnike učenja, kod kuće pokazuje više znanja nego u školi i pri individualnom radu kod kuće pokazuje veću opuštenost, teškoće prilikom čitanja i razumijevanju uputa u matematičkim zadacima i mnogi drugi znakovi. Osim ovih navedenih znakova i problema, javljaju se i emocionalni problemi, psihosomatski problemi i problemi s motivacijom. To otežava učeniku prevladavanje poremećaja te stvaranje odgovarajuće slike o sebi i samopouzdanja (Godec, 2022).

Još jedan veliki problem je sindrom brzopletosti koji, zbog njegovih simptoma, učitelji često zamijene s disleksijom ili pak s lijenošću i nezainteresiranošću. Kad učitelji zamijete simptome, trebali bi se obratiti logopedu. U početku je takvo čitanje točno jer je dijete koncentrirano na to što radi, no što ta radnja traje dulje, dijete gubi koncentraciju, počinje misliti na nešto drugo i pogreške u čitanju postaju sve brojnije. Tada se dogodi da se dijete "trgne" i pozornost tekstu se na kratko vrati, no to brzo nestane i ne pomaže u razumijevanju teksta. Često se dogodi da dijete ne prepozna niti sva slova ili pročita prva dva ili tri sloga pa pogađa riječ, odnosno "čita napamet". Kod takvog čitanja nedostaje razumijevanja pa se s takvim čitanjem ne može učiti. U pisanju brzopletost izgleda tako što pisanje slobodnog sastavka ima nelogičan slijed, rečenice su kratke, u jednoj rečenici postoje mnogobrojne nepovezane informacije, pišu onako kako govore, dakle, gramatika i pravopis su netočni, rukopis je neuredan, ne prate linije na papiru, a, ako je papir prazan, tada linija slova kreće prema dolje, slova postaju sve veća i grafički zamijene slična slova, kao što su primjerice a i o, b i d ili m i n (Bouillet, 2010).

### 3.3. Smjernice za stvaranje podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja

Uloga učitelja je u postupku učenja čitanja i pisanja posebno razmatrana. Za početak, važno je njihovo stručno usavršavanje te cjeloživotno obrazovanje kako bi taj dio, ali i cijeli odgojno-obrazovni proces bio što uspješniji (Livazović, Alispahić, Terović, 2015). Osim osobe koja poučava te metoda i oblika rada, ne smiju se zanemariti niti nastavna sredstva i pomagala. Početnica može ispunjavati funkciju sredstva za učenje čitanja i pisanja ukoliko odgovara

doživljajno-spoznajnim, psihofizičkim i intelektualnim osobinama djeteta. Izgled same početnice bi trebao biti privlačan, a sadržaj mora zadržati učenikovu pozornost. U Hrvatskoj se u nastavi primjerno rade radni udžbenik, odnosno početnica, priručnik za učitelje, čitanka, slovarica, radni listovi, vježbenica, u kojoj uz učenje čitanja i pisanja, učenici uče i teorijske i temeljne pojmove iz književnosti i jezika, a često se u takvom radnom udžbeniku nalaze i DVD materijali, filmovi, fotografije, lutke i tako dalje (Lenček, Gligora, 2010). Materijal za čitanje mora biti posebno prilagođen, što podrazumijeva odgovarajuću veličinu fonta i obavezan razmak između redova. Dužina teksta također je bitna, a moguće je i upotrijebiti drugu boju papira kako bi se stvorio što veći kontrast slova i pozadine. To sve je važno za stvaranje veće preglednosti, lakšeg praćenja i manjeg zamora. Učenike s teškoćama u čitanju i pisanju ne treba izlagati stres čitanja naglas pred cijelim razredom i na taj način izlagati njihova slaba područja i izazivati emocionalne krize, već čitanje naglas treba organizirati kao zajedničko čitanje u skupini. Zbog problema s čitanjem učenik može neku riječ pročitati krivo i ta riječ može promijeniti čitav kontekst i razumijevanje zadatka. Stoga, osim pisanih uputa, učitelj bi trebao dati i razumljive usmene upute. Preporuča se korištenje jednostavne, ali učinkovite strategije praćenja prstom slijeda koji učenik čita. Prije svega, učitelj treba odabrati tekst koji je zanimljiv, odgovara doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, nalazi se u učenikovom krugu interesa, strukturirano je vrijeme čitanja i gradivo mora biti primjereno vještini čitanja, a mogu se koristiti neka sredstva i pomagala. Takvo čitanje kod učenika budi ugodnu aktivnost. Multisenzoran način učenja u velikoj mjeri može pospješiti učenje učenicima s teškoćama čitanja i pisanja jer se prenošenjem nastavnog gradiva različitim senzornim oblicima poboljšava učeniku razumijevanje, usvajanje i očuvanje naučenog gradiva. Suradničko učenje omogućava učenicima razmjenu strategija te svaki učenik rješava zadatke oslanjajući se pritom na područja u kojima je uspješan. Prilikom učenja nastavnog gradiva boljem učenju pridonose primjeri iz svakodnevnog života, modeli, pomagala, povratne informacije te vježbe. Takvo je učenje sustavno, izravno i planirano i omogućava rad koji je prilagođen učenikovom tempu te on doživljava uspjeh. Ukoliko učenik piše sporije, učitelj može pripremiti primjeren materijal za lakše praćenje. Primjerice, učitelj može pripremiti radni listić sa sadržajem u obliku tablice, a zadatak je učenika upisati riječi koje nedostaju i zalijepiti radni listić u bilježnicu (Godec, 2022). Kod perceptivno-motoričkih smetnji, ukoliko otežavaju pisanje, suvremena nastava predlaže rad na računalu, odnosno na programima za učenje i rad te primjenu didaktičkih programa kako bi učenje bilo što raznovrsnije (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

Fizičko, didaktičko, socijalno i kurikulsko okruženje za učenje mora biti poticajno i ugodno, čime se povećava motivacija i olakšava učenje, a temelji se na pružanju jednake mogućnosti svim učenicima. Što se tiče fizičkog okruženja, za učenika s teškoćama u čitanju i pisanju bi bilo poticajno sjedenje u klupi s učenicom koji mu može pomoći u školskim aktivnostima. Važno je da učionica ima dovoljno svjetlosti i da prevladavaju pastelne boje, a bilo bi dobro da postoji mjesto gdje učenik može po želji otići i biti sam. Didaktičko i kurikulsko okruženje kod učenika sa specifičnim teškoćama čitanja i pisanja podrazumijeva upotrebu posebne strategije i sav materijal za rad treba se pripremiti unaprijed. Socijalno okruženje podrazumijeva pozitivno osnaživanje učenika, poticanje prihvatanja različitosti, poticanje vršnjačke pomoći te pažnja da se učenike ne izlaže stresnim situacijama, kao što je čitanje naglas pred razredom (Godec, 2022). Učitelj u razrednom odjelu mora stvoriti optimalnu klimu za učenje, pozitivan i podržavajući stav, međusobno poštovanje svih učenika u razredu te otvorenu komunikaciju. Osim toga, bitno je da učitelj potiče učenike s teškoćama u razvoju na aktivnosti u radu u kojima bi dobili veće samopouzdanje, a to dovodi do postizanja uspjeha. Učitelj to može postići tako da odabere područja u kojem se određeni učenik vrlo dobro snalazi i u kojem su mu je usmeno izražavanje i vokabular bolji.

Svim učenicima je potrebna povratna informacija, pa tako i učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno povratna informacija koja je pozitivno usmjerena na njihov dosadašnji rad te trenutni i budući napredak, ali je i važno da znaju gdje griješe i u kojim područjima postoje problemi na kojima se još mora poraditi. Dakle, učitelj mora pratiti napredak, te provjeravati i evaluirati učenike.

#### 4. POTICANJE INKLUZIVNOG OKRUŽENJA U NASTAVNOM PROCESU

Plan i program inkluzivnog odgoja i obrazovanja je zamišljen kao vrlo fleksibilan, primjenjujući razne stilove učenja te uvažavajući sposobnosti svakog učenika, a pritom se stvara aktivni partnerski odnos učitelja, učenika, obitelji i stručne službe škole u kojem sve strane zajedno sudjeluju u praćenju, procjeni i vrednovanju učenikovih postignuća. Taj je proces prilagodljiv za sve sudionike. U prvom je planu kontinuirano praćenje napretka i rezultata u procesu razvoja i učenja učenika. Čitav plan inkluzivnih nastavnih procesa se temelji na postojećim smjernicama kurikuluma, a cilj kvalitetnog pedagoškog procesa je postavljanje visokih i realnih očekivanja za svakog učenika, poticanje kritičkog mišljenja, znatiželje i

istraživanja. Na taj način učenik stiče pozitivan emocionalni odnos i kompetencije za cjeloživotno učenje. Uporabom različitih strategija poučavanja cilj je stvoriti uvjete za oblikovanje, iskazivanje i regulaciju vlastitog mišljenja, stvaranje sposobnosti samostalnog izbora, donošenje odgovornih odluka te vještine postizanje konsenzusa (Livazović, Alispahić, Terović, 2015). Dakle, inkluzivni učitelj mora primjenjivati razne strategije poučavanja kojima se usvajaju znanja, vještine i kompetencije, a strateški se programiraju i planiraju zadatci, ciljevi, metode i načini realizacije ishoda i sadržaja. Učenicima se tada omogućavaju aktivnosti koje ih potiču na eksperimentiranje, istraživanje, samostalno otkrivanje i kreativnost, a potiče ih se i na misaone procese i samostalno rješavanje problema.

#### 4.1. Uloga škole u procesu odgojno-obrazovne inkluzije

Preduvjet za stvaranje inkluzije u školi jest izgradnja školske zajednice, a glavni pokazatelji toga su osjećaj ugone i dobrodošlice kod učenika, međusobno pomaganje, podjednako uvažavanje učenika, iskazivanje poštovanja i empatije, sprječavanje svih oblika diskriminacije i mnogi drugi. Škola mora dobro surađivati sa školskim osobljem, školsko osoblje mora dobro surađivati međusobno te između školskog osoblja i učenika mora vladati poštovanje, a nužan je i partnerski odnos škole i roditelja. Škola ima jako važnu ulogu u inkluziji jer svi sudjeluju u pomaganju kako bi se novi učenici što prije prilagodili i uklopili, a škola organizira razredna odjeljenja kako bi se svim učenicima uvažile potrebe. Škola treba organizirati potporu različitostima te sve aktivnosti treba koordinirati prema zajedničkom cilju, a to je inkluzija. Jedna od ideja odgojno-obrazovne inkluzije je ta da bi se s djelatnicima škole trebale provoditi aktivnosti za usavršavanje znanja o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a smjernice za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama se koristiti radi sudjelovanja svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu te smanjenja prepreka za učenje svim učenicima. Te prepreke za učenje se mogu pojaviti zbog neusklađenog odnosa između učenika i njihovog odgojno-obrazovnog okruženja, odnosno, politike i kulture škole, zaposlenika škole te raznih socio-ekonomskih uvjeta koji utječu na njihov život, a nastaju kombinacijom diskriminacijskih stavova i postupaka, prakse i kulture škole te politike. Razvoj školske inkluzije mora biti posebno organiziran i kontinuiran proces. Pritom se podrazumijevaju jasne strategije za promjene školske prakse, a potporom takvom procesu smatraju se sve aktivnosti koje na bilo koji način pokušavaju osposobiti školu da raznim postupcima prihvaća i odgovara na različitosti među učenicima. Potiču se zaposlenici škole na

usklađivanje svojih materijala i dijeljenje tih materijala s kolegama, učenicima i roditeljima. Dakle, primarna zadaća škole u inkluzivnom procesu jest ta da škola mora omogućiti inkluzivno pohađanje nastave bez ikakvih pritisaka za isključenje učenika iz tog procesa, ali uz prevenciju rizičnog i nasilnog ponašanja.

Školska zgrada i školski prostori trebaju biti uređeni na način da budu pristupačni te prilagođeni potrebama svih učenika. Osim izgleda škole, važan je i izgled učionica. Inkluzivna učionica mora biti ugodan i zanimljiv prostor, a organizacija uređenja je logički zamišljena prema područjima interesa. Takav način uređenja pomaže učenicima u učenju i uključivanju u razne aktivnosti. Učionica mora ponuditi učenicima bogate vizualne i kognitivne sadržaje, izbor materijala koji potiču na istraživanje, spoznaju i igru. U svakoj učionici se mora provoditi rutina i običaji, a njihov je cilj samokontrola, samostalnost i reguliranje ponašanja te poštivanje pravila. Primjer takve učionice prikazuje *Slika 3. Primjer inkluzivne učionice (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).*



*Slika 3. Primjer inkluzivne učionice (Livazović, Alispahić, Terović, 2015)*

Zadaća stručnog tima škole je promoviranje inkluzivnog pristupa učenju kako bi škola bila jednako prihvatljiva i za učenike s teškoćama u razvoju i za učenike s prosječnim i nadprosječnim iskustvima. Stručni tim škole se sastoji od ravnatelja, psihologa, pedagoga, učitelja ili nastavnika, roditelja učenika s teškoćama u razvoju, asistenta u nastavi, ako ga škola ima, te defektolog ili edukacijskog rehabilitatora. Njihovi su zadaci procjena stanja odgojno-obrazovne inkluzije na početku školske godine, određivanje prioriteta koji služe za razvoj škole, stvaranje odgojno-obrazovne inkluzivne kulture, određivanje inkluzivnih aktivnosti o međuljudskim odnosima i školskoj klimi, kreiranje školskih planova koji uvažavaju principe odgojno-obrazovne inkluzije te suradnja s raznim suradnicima izvan škole (Livazović, Alispahić, Terović, 2015). Međusobno razmjenjuju informacije o učenikovim postignućima i izazovima, donose zajedničke odluke o sadržajima učenja, stilovima učenja i didaktičkim materijalima i, ukoliko je potrebno, planiraju uključivanje i nekih drugih stručnjaka u rad s učenikom s teškoćama ili u rad s darovitim učenicima. Otkrivaju nadprosječne i darovite učenike te im stvaraju mogućnost razvoja u tom ili u više područja tako što izrađuju programe u skladu s njihovim interesima, motivacijom te sposobnostima. Moguća je i akceleracija programa, što znači da učenici školu završavaju ranije, odnosno u kraćem vremenu od propisanog (Narodne novine, 24/15).

#### 4.2. Uloga učitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije

Kvaliteta rada učitelja u razrednom okruženju utječe i na odgojno-obrazovnu praksu cijele škole, ali i na okruženje izvan škole. Učitelj nema moć i vlast nad informacijama koje se u školi uče, a zadane su nastavnim programima i kurikulumom, ali ima mogućnost oblikovanja nastavnog procesa sa svim njegovim mogućnostima, primjerice, metode i oblici rada, nastavna sredstva (vizualna, auditivna, tekstualna) i pomagala, razne vrste dopunske, dodatne i izborne nastave, interakciju s učenicima, strukturu nastavnih sati, praćenje i vrednovanje učenikovih postignuća i mnogi drugi (Karamatić, Brčić, Viljac, 2018). Dakle, učitelj nije samo posrednik znanja, nego organizator nastavnog procesa i savjetnik koji učeniku pomaže u stjecanju kompetencija koje su mu potrebne za život. Od učitelja se očekuju nove kompetencije koje su u skladu sa suvremenim obrazovnim reformama jer se za provođenje odgojno-obrazovne inkluzije zahtijeva novi kurikulski pristup s novim metodama rada (Karamatić Brčić, 2012). Učitelj organizira primjerene, raznovrsne i fleksibilne sadržaje kako bi se učenicima održala razina interesa i uključenosti i stvorilo inovativne izazove.



Interakcija odraslih osoba i djece te djece međusobno ima vrlo važan značaj za kognitivni, socijalni, emotivni i tjelesni razvoja djece. Interakcija im omogućava učenje, razmjenu znanja i iskustava te mišljenja i iskazivanje emocija. Učitelj mora omogućiti svim učenicima sudjelovanje u interakciji određene nastavne aktivnosti i procesu stjecanja znanja jer takav način, u kojem se uvažava komunikacija svih učenika i u kojem je svakom učeniku omogućeno izražavanje svojih misli i osjećaja i sudjelovanje u donošenju odluka, potiče razvoj samopouzdanju kod učenika što pridonosi i razvoju identiteta, autonomije, inicijative, ali i razvoju društva i demokratskih vrijednosti . Ne odgovara svakom učeniku jednaka interakcija, stoga učitelj mora procijeniti koja vrsta interakcije odgovara kognitivnim, socijalnim, emotivnim i tjelesnim potrebama određenog učenika te omogućiti učenicima izbore u kojima će se njihovi interesi realizirati i uvažiti. Dakle, jedna od zadaća učitelja je kontinuirano ispitivanje potreba svakog učenika, svakodnevno podupiranje razvoja komunikacijskih vještina te poticanje svih učenika na sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu ovisno o njihovim mogućnostima.

Mnogi stavovi učenika ovise upravo o stavu učitelj što je potvrdila obrazovna praksa, a učitelj svoj stav mora mijenjati sukladno s novim društvenim promjenama jer, u suprotnom, nastaju prepreke za realizaciju same inkluzije (Bouillet 2010). Dakle, ukoliko učitelj kao model i autoritet prihvati učenika s teškoćama u razvoju, pokaže pozitivan stav prema njemu, ne isključuje ga iz razrednih aktivnosti, već mu omogućava i ostvaruje ravnopravni status i preuzimanje odgovornosti, isto tako će ga prihvatiti i prijatelji u razredu, a učenicima s teškoćama to stvara dodatnu motivaciju za učenje Vrlo je važno stvoriti pozitivno psihološko okruženje i osjećaj pripadnosti. Kad se kod učenika stvori osjećaj pripadnosti, pospješuje se njihov socijalni razvoj, a time i uzajamna podrška, zajedništvo, empatija i postizanje međusobnog razumijevanja. Ravnopravnost, obzirnost i međusobno uvažavanje su osobine koje inkluzivni učitelj potiče kod svojih učenika u odgoju i obrazovanju te koristi strategije učenja i poučavanja koje su primjerene s emocionalnim i socijalnim razvojem učenika. Te strategije potiču učenike na poštivanje prava drugih, izgradnju pozitivnih odnosa i suradnju s drugima, razvijaju se vještine samostalnog rješavanja sukoba, suradnja među učenicima, preuzimanje odgovornosti i obaveza, a pritom se pridržavaju pravila i granica. To je vrlo važno za povezivanje odgojno-obrazovnih sadržaja sa situacijama iz svakodnevnog života i realnim situacijama te se tako uče i demokratski procesi i procedure. Učitelji stvaraju osjećaj dobrodošlice kod svakog učenika i šalje im poruku da se svaki učenik cijeni i da su svaki učenik i njegova obitelj bitni članovi razredne i školske zajednice. Također, osigurava se korištenje

zajedničkih prostora za svakog učenika te potiče učenike da sudjeluju u održavanju zajedničkih prostora. Tako se stvara sigurno i toplo emocionalno okruženje koje učitelj mijenja u skladu s raznim specifičnim potrebama učenja, a učenici se osjećaju slobodno pa preuzimaju inicijativu i izazove koji su nužni za intelektualni razvoj.

Za učitelje, kao praktičare odgojno-obrazovne inkluzije, važan je profesionalan razvoj koji podrazumijeva usavršavanja kvalitete vlastitog rada i mogućnost samokritičnosti, a taj je razvoj vrlo izazovan i dio je obaveznog redovitog usavršavanja i osposobljavanja te ne može biti mogućnost, već obaveza. Učitelji koji su kontinuirano i svijesno uključeni u profesionalni i osobni razvoj pridonose kvalitetnijoj pedagoškoj praksi, a samim time se odnose kritički prema svojoj praksi te brinu i unaprijeđuju kvalitetu svojega rada. To se postiže istraživanjem, kritičkim promišljanjem, evaluacijom, procjenom, aktivnim sudjelovanjem, primanjem povratne informacije te međusobnom suradnjom s drugima. Potrebno je kontinuirano unaprijeđivati kompetencije kako bi se održala i kvaliteta profesije u skladu s potrebama suvremenog svijeta. Bez obzira na iskustvo i pripremu te sve teorijske naputke, inkluzivni se učitelji ponekad moraju osloniti na improvizaciju u odgojnoj stvarnosti jer se u radu često javljaju iznenadne situacije. Stoga je vrlo važna i intuicija, ali i poznavanje učenika (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

#### 4.3. Uloga učenika u procesu odgojno-obrazovne inkluzije

Tijekom odrastanja u djetetovom životu vršnjaci imaju sve važniju i značajniju ulogu. Djeca koja ostvaruju bolje odnose s vršnjacima, ostvaruju i bolje forme ponašanja, bolji i pozitivniji stav prema školi te bolja postignuća i rezultate. Ukoliko pozitivnih odnosa s vršnjacima iz nekog razloga nema, kod djece je prisutan osjećaj usamljenosti i isključenosti što utječe i na stav prema školi, ponašanje, postignuća i rezultate te njegovu ulogu u zajednici. Razred je vršnjačka skupina, odnosno skupina učenika ujednačene dobi, interesa i socijalnog statusa, a posebno je važan za razvoj odnosa, komunikacije i socijalizacije te socijalizacijskih i edukacijskih procesa što pridonosi kvalitetnoj socijalnoj integraciji (Bouillet 2010). Vještina suradnje je važna socijalna kompetencija koja potiče razvoj mnogih drugih kompetencija. Nedostatak bliskosti s vršnjačkom skupinom stvara probleme u socijalnoj integraciji u kasnijoj dobi. Odbacivanje djeteta od strane vršnjačke skupine pokazuje negativne utjecaje na dijete koje je odbačeno. Takvo dijete se ponaša asocijalno, ometa grupne radove, ima ponašanje koje

je neprikladno situaciji, nespretno je u sklapanju novih prijateljstva te u pokušajima da se uklopi u neko društvo. Kvalitetnoj inkluziji zaista pridonosi vršnjačka pomoć koja je zamišljena kao zajedničke aktivnosti koje uspostavljaju prijateljske veze, pomaganje jednih drugima i dijeljenje i iskazivanje osjećaja. Uključuje čitav niz različitih postupaka, a svodi se na planiranje i korištenje znanja, vještina i iskustva učenika za sudjelovanje u procesu odgojno-obrazovne inkluzije te pružanju pomoći učenicima kojima je pomoć potrebna. Takva pomoć ne zamjenjuje odgoj i obrazovanje koje vodi učitelj, već u njemu pomaže. Zajednička učenja vršnjaka razvijaju socijalne vještine te istovremeno vršnjaci uče nastavne sadržaje. Zbog različitih okolnosti pojedini učenici trebaju pomoć pri uključivanju u neko društvo kako bi se društvena izolacija smanjila i oni osjećali pripadnost zajednici. Kultura vrijednosti među učenicima vrlo često nije identična kao kultura vrijednosti koju promovira škola i često se uopće ne prepoznaje kako bi se na nju moglo adekvatno reagirati. Pa, tako, većina odrasta u kulturi u kojoj se promovira aktivnost natjecanja i pobjeđivanja i iz tog natjecanja se izoliraju oni koji, iz nekog razloga, ne mogu ravnopravno sudjelovati u aktivnostima i nemaju šanse za pobjeđivanje. Za dijete s teškoćama u razvoju, kao učenika koji pohađa redovnu nastavu, ključnu podršku u inkluzivnom odgoju i obrazovanju čini osjećaj prihvaćenosti od ostalih učenika i stvaranje prijateljstva s ostalim učenicima u razredu ili barem kruga prijatelja unutar razreda.

#### 4.4. Uloga obitelji u procesu odgojno-obrazovne inkluzije

Prvo društveno okruženje i iskustvo s kojim se učenik susreće je obitelj i kroz to iskustvo dijete dobiva doživljaj vanjskoga svijeta. To iskustvo ima i veliki utjecaj na karakter djeteta, potencijale koje će razviti ili potisnuti i način kako će se dijete aktivirati u društvu. Obitelj, ukoliko je funkcionalna, spremna je na suradnju i pridonosi uspješnijoj odgojno-obrazovnoj inkluziji. Termin "suradnja s roditeljima" podrazumijeva komunikaciju između učitelja i roditelja, odnosno ustanove i obiteljskog doma, termin "roditeljsko sudjelovanje" je planiranje situacije kad se roditelji uključe u aktivnosti, a termin "rad s roditeljima" su svi oblici kontakata i zajedničko planiranje aktivnosti. Suradnja s roditeljima djece s poteškoćama u razvoju najčešće znači i savjetovanje, odnosno proces uzajamnog sporazumijevanja, te pokušaj pomoći jedne osobe drugoj. U inkluzivnom odgoju i obrazovanju, podrazumijeva se snažno partnerstvo učitelja i obiteljske zajednice, a to je za učenikovo učenje i razvoj posebno važno. Potiče se zajednička odgovornost i obitelji i učitelja za odgoj i obrazovanje učenika te se pruža niz prilika da obje strane na različite načine sudjeluju u razvoju djece i učenju (Bouillet, 2010). Učitelj je

čimbenik koji povezuje obitelj i školu tako da uvažava učenikovu obitelj koja ima ulogu učenikove prve socijalne i odgojno-obrazovne sredine za učenje i unaprijeđuje komunikaciju između te dvije strane. Dakle, još jedna predispozicija koju učitelj treba uvažiti prilikom procesa učenja je obiteljska, odnosno, podrijetlo, karakteristike obitelji, životni stil i zajednica u kojoj djeca žive. Inkluzivni odgoj i obrazovanje implicira poziv svakoj obitelji da se uključi u rad razredne zajednice te da se u tome osjećaju potpuno dobrodošlima, a redovita komunikacija pospješuje sam taj proces jer daje saznanja učiteljima o interesima učenika, o njihovom učenju, razvoju, o njihovom porijeklu te mnogim drugim saznanjima. Također, članove obitelji treba i integrirati u donošenje odluka o razvoju, učenju i socijalnom životu učenika u razrednom i školskom okruženju. Zajedno sa stručnim timom škole, učitelji sudjeluju u procesu savjetovanja roditelja. Savjetovanje se provodi zbog boljeg razumijevanja problema, zbog učenja novih načina djelovanja, zbog stvaranja iskrenih i otvorenih odnosa i zbog razumijevanja roditelja o njihovoj odgovornosti u samom problemu. Svako savjetovanje roditelja treba isplanirati unaprijed te obje strane moraju odvojiti dovoljno vremena za proces prihvaćanja i razumijevanja razloga takvog unutarnjeg ponašanja. Kako bi ova suradnja bila što uspješnija, potrebno je postojanje kvalitetnog odnosa između učitelja i roditelja, a preduvjet toga su zajednički ciljevi, poštovanje, međuovisnost, iskrenost, dogovor, iskreno i otvoreno komuniciranje te fleksibilnost. Otvorenost škole obitelji, ali i aktivno sudjelovanje obitelji u školi, potiče socializaciju djece. Osim na školskoj razini, učitelji i roditelji i članovi obitelji međusobno pružaju informacije i ideje za stvaranje poticajnog okruženja kod kuće, što učenicima pomaže u učenju, a roditeljima u osnaživanju roditeljskih kompetencija.

#### 4.5. Smjernice za primjenu odgojno-obrazovne inkluzije u nastavnoj praksi

Smjestiti učenika s teškoćama u razvoju unutar škole ili razrednog odjela nije dovoljno za ostvarivanje uvjeta odgojno-obrazovne inkluzije, već je za ostvarivanje procesa potrebno uključiti cijeli odgojno-obrazovni sustav, učitelje, nastavnike, ostale učenike, nenastavno osoblje, stručne suradnike i mnoge druge zaposlenike škole. Potrebno je promijeniti čitavu organizaciju rada škole, s naglaskom na organizaciju nastave i učenja te kreiranja pozitivne prakse razrednog okruženja (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Odgojitelji, učitelji i nastavnici imaju veliku ulogu u suvremenom načinu provođenja odgojno-obrazovne inkluzije kako u teoriji, tako i u pedagoškoj praksi. Učenicima s teškoćama u razvoju je potrebno osigurati primjerenu podršku prilikom uključenja u redovan sustav nastave. Razredno okruženje treba

postati mjesto u kojem se svaki učenik osjeća prihvaćeno, a škola odgojno-obrazovna zajednica koja podržava različitosti upravo smanjenjem istih (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Ukoliko se odgojno-obrazovna inkluzija provodi u redovnim školama, ona podrazumijeva čitav niz novih metoda, postupaka, oblika rada i aktivnosti u nastavnoj praksi koji moraju biti primjereni individualnim mogućnostima svih učenika u razredu s naglaskom na uključivanje učenika s teškoćama u sam proces provedbe aktivnosti. Kako bi primjena odgojno-obrazovne inkluzije u odgojno-obrazovnom procesu bila što uspješnija i kvalitetnija, sudionici procesa moraju imati pozitivne stavove i uvjerenja o procesu odgojno-obrazovne inkluzije, određena znanja i umijeća te razvijati svijest kod učenika o prihvaćanju i poštivanju različitosti i mijenjanju loših stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju jer su to osnovni preduvjeti za uspjeh i njezinu provedbu. Vrlo je važno raditi s učenicima na prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju od početka njihovog obrazovanja jer, što prije učenici razviju taj osjećaj, učenici s poteškoćama u razvoju će imati potpuniju odgojno-obrazovnu inkluziju te kvalitetnije i prijateljske odnose s drugim učenicima (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Prema Livazović, Alispahić, Terović (2015) karakteristike efikasnog upravljanja inkluzivnim razredom, a odnose se na učitelje, su: kontinuitet, održavanje tempa, održavanje pažnje, odgovornost, stvaranje izazova i raznovrsnost. Pod pojmom kontinuitet smatra se neprekidanje nastavnog sata zbog problema s disciplinom. Nedisciplirano ponašanje se mora odmah uočiti i prekinuti, a da se pritom ne prekine rad na satu. Održavanje tempa znači izbjegavanje ponašanja koja na neki način usporavaju tijek nastavnog sata. Kod učitelja mora biti prisutna stalna svijest o ponašanju učenika u razredu, ali i sposobnost da se uoče potencijalni problemi i prije nego što se dogode. Održavanje pažnje je tehnika uključivanja nezainteresiranih učenika u rad. Odgovornost je tehnika koja se koristi kao poticanje učenika za odgovorno rješavanje zadataka. Stvaranje izazova podrazumijeva tehniku koja uključuje učenike u rad s potpunim entuzijazmom. Važni elementi upravljanja inkluzivnim razredom su razredna klima, organizacija i disciplina. Razredna klima je društvena klima, vlada u radnom okruženju i utječe na učenikova iskustva. Preduvjet za stvaranje je sigurna, brižna te intelektualna klima. Primjerice, smišljanje grupnih aktivnosti kod učenika budi osjećaj zajedništva. Pod pojmom organizacija, misli se na rutine i procedure koje modeliraju učitelji te ih poučavaju na način kao što se poučavaju i nastavni sadržaj. Primjerice, učenici znaju gdje odlažu svoje stvari. Disciplina podrazumijeva donošenje pravila zajedno s učenicima, pomaganje učenicima u usvajanju i poštivanju novih pravila. Primjer razredne discipline je dizanje ruke ukoliko učenik želi nešto podijeliti s učiteljem i razredom.

U procesu poučavanja pomažu i individualizirana vizualna sredstva koja su oslobođena svih detalja koji mogu dovesti do ometanja u promatranju i predočavanju te razumijevanju i povezivanju. Usmeno izlaganje kao metoda rada je vrlo praktična jer omogućava demonstraciju, priče, fotografije, filmske sadržaje te razne audio-vizualne materijale što je za učenike s teškoćama u razvoju najviše od pomoći, odnosno, vizualna pomagala i primjeri iz svakodnevnog života, primjerice, dokumentarni filmovi, materijali s uočljivim i velikim slovima, razne sheme i grafički prikazi, modeli i makete te didaktička pomagala. Didaktička pomagala, kao što su fotografije, filmovi ili tekstovi, potrebno je adaptirati prema sposobnostima učenika. Preporuča se korištenje multisenzorne metode, što znači aktiviranje više osjetila istovremeno, a primjer takvih materijala su fotografije, poster, plastelin, igračke i mnogi drugi. Učitelj u nastavi mora pripaziti na vokabular, razgovjetan izgovor, kraće rečenice, više upotrebljivati razgovor, pomoćna pitanja, prilagoditi količinu sadržaja.

Metoda učenja koja potiče pozitivnu socijalnu integraciju u razredu je grupni rad. To je posebna tehnika iskustvenog učenja kojoj je glavna funkcija omogućavanje, pružanje i dobivanje potpore svim sudionicima, učenje vještina potrebnih za svakodnevni život i razmjena iskustava. Učenici se bave zajedničkim problemom, zajedno istražuju, dijele ideje i mišljenja i kombiniraju. Grupa znatno utječe na ponašanje svojih članova pa tako i grupni način rada pomaže učenicima s teškoćama u razvoju na promjene u ponašanju i poboljšanju međudnosa (Bouillet, 2010). Grupni rad razvija kooperativnost i u tom se procesu učenici prilagođavaju jedni drugima. Kooperativno učenje razvija interakciju, komunikaciju, mišljenje, povjerenje, emocionalnu angažiranost, potporu vršnjaka i prihvaćanje te se smanjuje strah od neuspjeha. Osim kooperativnosti, grupnim radom se razvija i kompetitivnost. To je odnos u kojem jedni učenici zadovoljavaju svoje potrebe na račun drugih. Vrlo je korisno organizirati takav rad kao jedan oblik pomoći učenicima s teškoćama u razvoju ili kao mogućnost kontrole rada učenika, a zamišljen je tako da jedan učenik uči od drugog učenika, izmjenjujući pritom iskustva i znanja. Grupni rad daje mogućnost sudjelovanja svih učenika bez obzira na njihove postojeće sposobnosti. Cilj takvog rada je poštivanje individualnih mogućnosti i potreba ostalih učenika, međusobno pomaganje, razvoj kritičnog mišljenja te osposobljavanje učenika za stjecanje odgovornosti (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

Prilikom praćenja nastavnog procesa, učenici s teškoćama u razvoju često imaju problem s padom koncentracije i održavanjem pažnje, stoga, je vrlo korisno da ih se usmjerava i provjerava, primjerice, učitelj može učeniku postaviti pitanje o sadržaju koji se uči, pokazati mjesto u udžbeniku gdje počinje tekst koji se čita, pogledavati bilježnicu i provjeravati stiže li

učenik sve prepisati s ploče (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2021). Poželjno je provjeriti je li učenik s teškoćama u razvoju razumio uputu za rad, a kako bi to provjerio, učitelj se može poslužiti nekim potpitanjima ili zamoliti učenika da ponovi zadatak. Za učitelja je ključno strpljenje jer, ukoliko dođe do nejasnoće u razumijevanju zadatka, učitelj će zadatak ponoviti još jednom na najjednostavniji i najrazumljiviji način. U nekim se situacijama predlaže i pismeni predložak uputa za rad. Vrlo je važno upute govoriti smirenim glasom te pohvaliti učenika za uvažavanje uputa, a to se može napraviti na više načina, na primjer, potvrdno kimnuti glavom, nasmiješiti se ili izgovoriti pohvalu. Redovito praćenje i vrednovanje rada i napretka je nužno, a pohvala za trud koji je učenik uložio za neki zadatak je odlična motivacija, no ako učenik pogriješi, potrebno je jasno obrazložiti pogrešku. Kako bi se izbjegla monotonija na nastavnom satu ili učenik gubljenje učenikove koncentraciju, pomoglo bi da se učenik zaposli nekim manjim zadatkom, na primjer, da obriše ploču ili smoći spužvu.

Etape sata bi trebale biti kraće, uz dovoljno vremena za ponavljanje, pomaganje i spoznaju same teme sata. Raspored aktivnosti treba biti adaptiran tako da je svakom učeniku potrebno omogućiti vrijeme za samostalan mentorski i konzulativni rad s učiteljem, dopunsku nastavu, ukoliko je potrebna, te produženi boravak. Učenicima s poteškoćama u razvoju je potrebno osigurati dodatno vrijeme za izvršavanje zadataka uz pojednostavljenje uputa za rad i podjelu zadataka na manje logičke cjeline. Posebno treba izbjegavati bilo kakav pritisak ili natjecateljski pristup. Sva pravila i postupci moraju biti jednostavna i lako pamtljiva te unaprijed dogovorena, ali i zabilježena kako bi mogla biti dostupna za povremeno podsjećanje, kao na primjer, dogovorene obaveze tijekom nastavnog dana ili nedopušteni oblici ponašanja. Učenicima trebaju jasne granice jer ih sami ne mogu postaviti. Prilikom samostalnog rada, preporuča se skraćivanje pismenih zadataka učenicima s teškoćama u razvoju, no to se ne bi smjelo isticati pred ostatkom razreda i navoditi učenikova ograničenja. Svi bi zadaci trebali biti prilagođeni interesima i mogućnostima svih učenika, a mogu se izmjenjivati teži i laži zadaci te zabavniji i dosadniji. Ukoliko se radi o malo složenijoj strukturi teksta, moguće je učenicima s poteškoćama u razvoju unaprijed pripremiti tekst koji sadrži osnovne činjenice, napisane čitko, velikim slovima i s istaknutim pojmovima ili imenima. Poželjno je da je tekst kojeg učenici trebaju prepisati s ploče metodički konstruiran u rečenicama, a kad je u pitanju duži tekst, učenicima s teškoćama u razvoju treba omogućiti prepisivanje samo bitnijih dijelova ili pojmova s ploče. Diktat je pismena vježba koja je neizostavna u primarnom obrazovanju, a prilikom čitanja, učitelj treba govoriti razgovjetno, pazeći pritom na intonaciju, tempo mora biti primjeren uz dovoljan broj ponavljanja. Prilikom pisanja samostalnih pismenih radova, treba

davati kompozicijske smjernice te ponoviti na primjerima najčešće učeničke pogreške. U situacijama kad je to dozvoljeno, moguće je odabrati način provjere znanja koji je učeniku najjednostavniji i u kojem se najbolje snalazi, u usmenoj, pisanoj ili praktičnoj provjeri. Usmeno ispitivanje treba prilagoditi učeniku ovisno o njegovoj poteškoći, primjerice kod učenika s problemima s koncentracijom ili pozornošću važno je provoditi češće, ali kraće provjere koje uključuju manje cjeline. Sve činjenice i sadržaji se moraju didaktički prilagoditi na jednostavan, jasan i razumljiv način te se trebaju davati zorni primjeri i uspoređivati ih sa svakodnevnim životnim situacijama. Teorijski dio je potrebno oblikovati na način da se sažme bitno uz pojednostavljenja, a zadatci za samostalan rad te praktični zadatci trebaju biti srodni s gradivom koje se uči i bliskim i poznatim primjerima. Složenije gradivo je potrebno logički podijeliti na manje etape od jednostavnijih prema težima, od zornog prema apstraktnom i od bližeg prema daljem pa tek onda uključiti u jednu cjelinu. Prije samostalnog učenja učenika treba uvesti u taj proces tako da mu se u tekstu označi ono što je bitno, sažme i pojednostavi tekst s kraćim rečenicama, napravi umna mapa, demonstrira, nacrti te da podrška, što je učeniku najvažnije (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

Kad se govori o rasporedu sjedenja, učenik s poteškoćama u razvoju bi trebao sjediti u prvom redu, u blizini učitelja, ali bi trebalo izbjegavati mjesta u blizini prozora ili vrata jer treba izbjegavati stvari i događaje koji remete učenikovu pažnju, primjerice promet, klimatski uvjeti, zvukovi s ulice i tako dalje. U nastavnoj praksi se pokazalo da učenici imaju manje teškoća u praćenju nastavnih sadržaja ako su školske klupe poredane klasično, odnosno u redovima. Za učenika s lakšim teškoćama u razvoju se preporuča sjedenje s učenikom koji je dobar model, dok bi učenici s težim teškoćama u razvoju trebali sjediti samostalno (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). Izgled učionice također mora biti prilagođen svim učenicima, kao što je prigodan školski namještaj bez fizičkih barijera i oštih predmeta te s posebnim sredstvima, primjerice, rukohvat ukoliko se radi o slabovidnom ili slijepom učeniku.

Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika je potrebno uskladiti s učenikovom poteškoćom u razvoju. Liste procjena i praćenja učenika učitelj radi u dogovoru i suradnji sa stručnim suradnicima, a to su psiholog, pedagog te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila kojima se pridružuju ravnatelj, roditelji učenika s poteškoćama u razredu i učitelj. Njih učitelj upoznaje sa sposobnostima i motivacijom učenika te dosadašnjim postignućima. Ocjenjivanje je zamišljeno kao opisno, usvojeni sadržaj uspoređuje se s početnim ili inicijalnim predznanjem, a ne sa usvojenim sadržajem ostalih učenika u razredu (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).



Asistent ili pomoćnik u nastavi je osoba koja najčešće sjedi s učenikom s poteškoćama u razvoju, pruža određenu podršku, djeluje u suradnji s učiteljem i stručnim timom te primjenjuje određene principe odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju. Također provodi i sudjeluje u provjeri individualiziranog programa, u realizaciji edukativnih sadržaja, u obavljanju praktičnih radova koji su predviđeni programom, u otklanjanju neželjenih ponašanja u razredu, u vođenju evidencije te suradnje s roditeljima.

## 5. ISTRAŽIVANJE

### 5.1. Cilj istraživanja

Cilj ovoga istraživanja je istražiti mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave o planiranju inkluzivnog okruženja i podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja.

### 5.2. Istraživačka pitanja

Za potrebe ovog istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koja su mišljenja učitelja o potrebi planiranja inkluzivnog okruženja?
2. Koja su mišljenja učitelja o uključivanju roditelja, učenika tipičnog razvoja i pomoćnika u nastavi za podršku odgojno-obrazovnoj inkluziji?
3. Koja su mišljenja učitelja o pristupima podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja?

### 5.3. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je upitnik u *Google* obrascu pod nazivom Inkluzija u obrazovanju - stvaranje podrške čitanja i pisanja i planiranje inkluzivnog okruženja. Upitnik je podijeljen u tri dijela. Prvi dio se sastoji od demografskih podataka sudionika (spol, zaposlenje u razrednoj nastavi, predmetnoj nastavili ili razrednoj i predmetnoj nastavi te radno iskustvo u školi). Drugi dio se sastoji od pitanja višestrukih odgovora i treći dio se sastoji od 15 tvrdnji putem kojih su učitelji izražavali svoja mišljenja o planiranju inkluzivnog okruženja i podrške

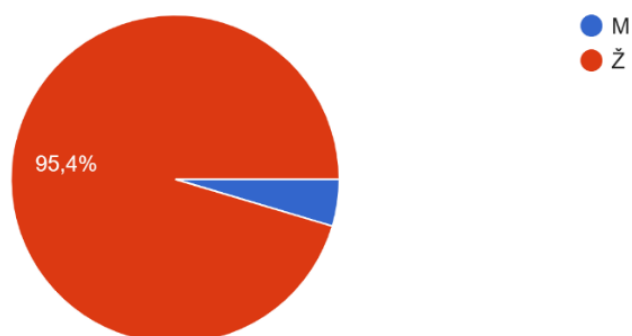
učenicima s teškoćama čitanja i pisanja na četverostupanjskoj skali Likertova tipa (1 – uopće se ne slažem, 2 – niti se slažem niti se ne slažem, 3 – djelomično se slažem, 4 – slažem se u potpunosti). Istraživanje je provedeno 2023. godine *online* putem *Facebook* grupa učitelja te su pojedini učitelji dobili upitnik na svoju službenu e-mail adresu. Ispunjavanje upitnika provodilo se anonimno pri čemu su poštovana sva etička načela provođenja istraživanja.

#### 5.4. Sudionici istraživanja

U ovom istraživanju sudjelovalo je 607 sudionika, od kojih je bilo 579 (95.4%) žena i 28 (4,6%) muškaraca, što je vidljivo na *Grafičkom prikazu 1. Spol sudionika istraživanja*.

Spol:

607 odgovora

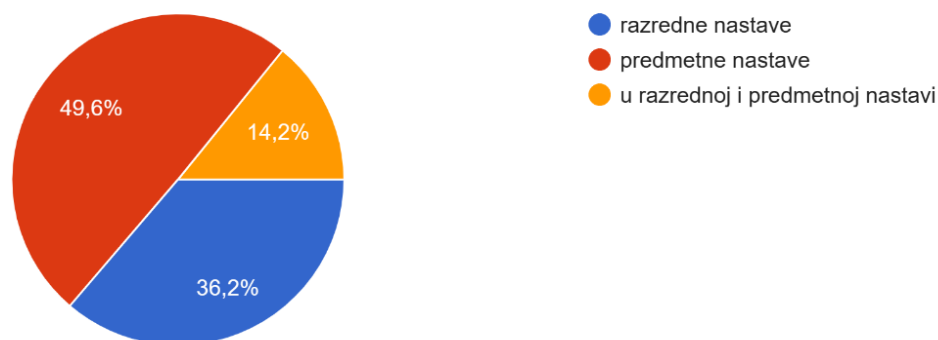


*Grafički prikaz 1. Spol sudionika istraživanja*

Od 607 sudionika istraživanja, 301 (49,6%) sudionika su učitelji predmetne nastave, 220 (36,2%) sudionika su učitelji razredne nastave, a 86 (14,2%) sudionika su učitelji i razredne i predmetne nastave, što je vidljivo na *Grafičkom prikazu 2. Zaposlenje učitelja*.

Ja sam učitelj/ica:

607 odgovora

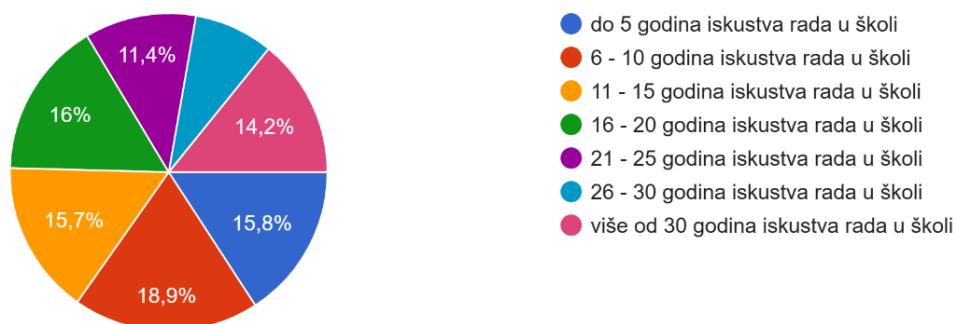


Grafički prikaz 2. Zaposlenje učitelja

96 (15,8%) učitelja se izjasnilo kako imaju do 5 godina iskustva rada u školi, najbrojnija skupina sudionika istraživanja, odnosno 115 (18,9%) učitelja ima 6 do 10 godina iskustva rada u školi, 95 (15,7%) učitelja ima 11 do 15 godina iskustva rada u školi, 97 učitelja (16%) učitelja ima 16 do 20 godina iskustva rada u školi, 69 (11,4%) učitelja ima 21 do 25 godina iskustva rada u školi, 49 (8,1%) učitelja ima 26 do 30 godina iskustva rada u školi i 86 (14,2%) učitelja ima više od 30 godina iskustva rada u školi, a njihovo je radno iskustvo prikazano na *Grafičkom prikazu 3. Radno iskustvo učitelja.*

Imam:

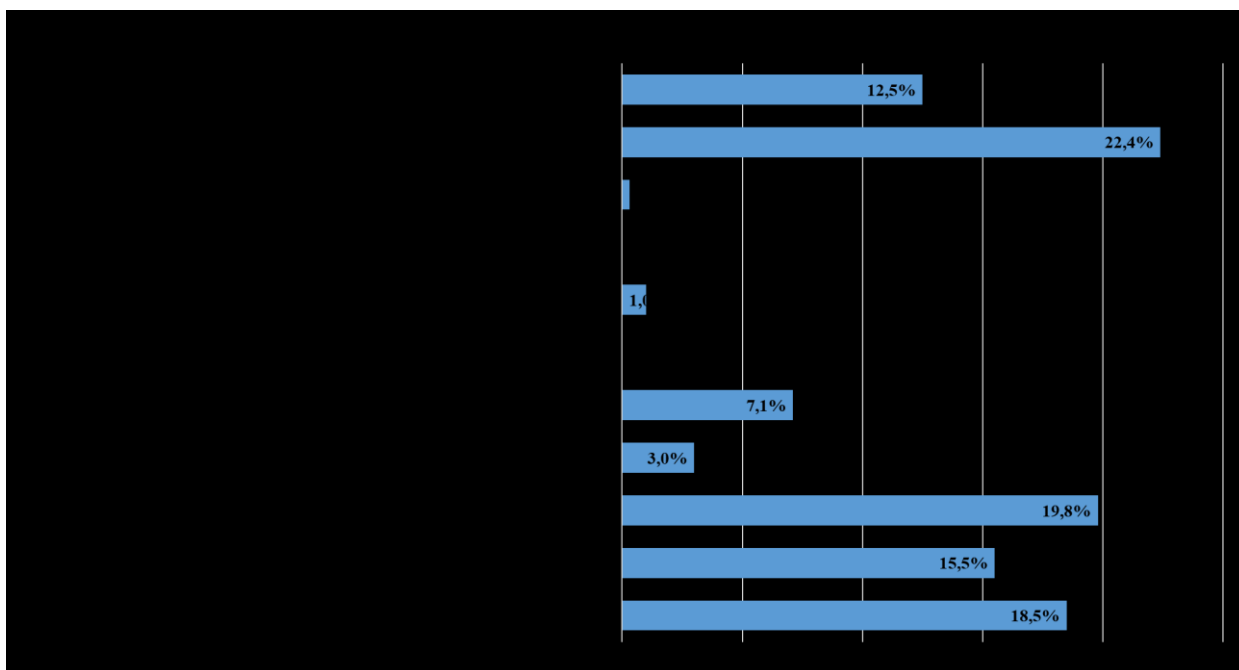
607 odgovora



Grafički prikaz 3. Radno iskustvo učitelja

## 6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja su prikazani na temelju kvantitativne metodologije, analizom frekvencija. Na grafikonima i u tablicama koje slijede, izraženi su u postocima.

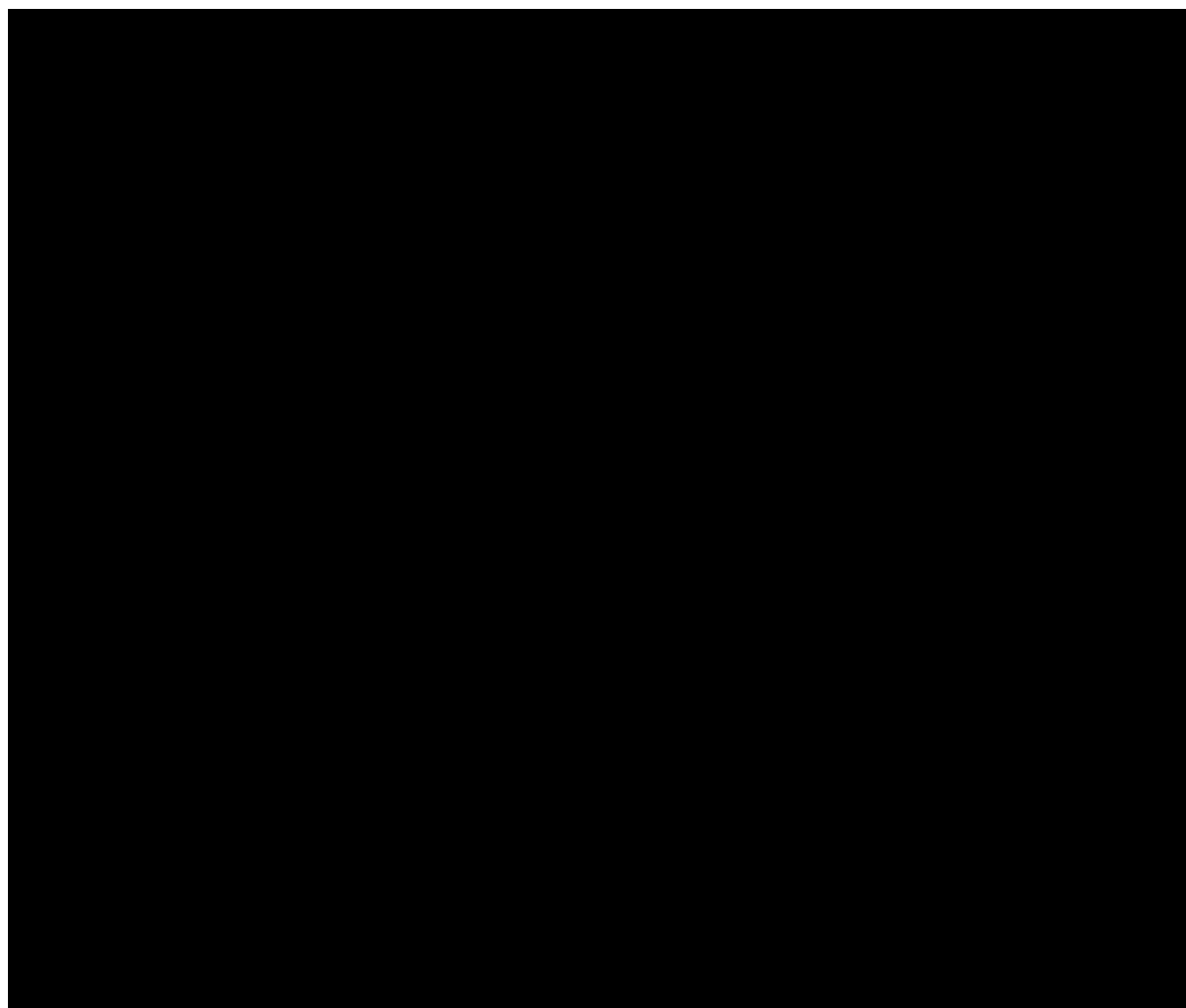


*Grafički prikaz 4. Mišljenja učitelja o najčešćim teškoćama kod učenika s kojima se najviše susreću*

Prvo istraživačko pitanje se odnosi na mišljenja učitelja o teškoćama, planiranju inkluzivnog okruženja u praksi te načinu i uspješnosti tog provođenja. Kao najčešću poteškoću s kojom se susreću, 136 učitelja na prvo mjesto stavlja specifične teškoće u učenju i oni čine 22,4% ispitanika. Sljedeća najčešća teškoća je poremećaj pažnje i aktivnosti (ADHD) s čime se slaže 120 ispitanika, odnosno 19,8%. 112 ispitanika smatra kako najčešće postoji više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju, a oni čine 18,5% ispitanika. 94 ispitanika, što čine 15,5%, smatra kako se u odgojno-obrazovnoj djelatnosti učitelji najviše susreću s poremećajima u pažnji. Oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije kao najčešću poteškoću u razvoju smatra 76 ispitanika, odnosno 12,5%. 43 ispitanika, koji čine 7,1%, navelo je intelektualne teškoće, a 18 ispitanika, odnosno 3%, navodi autizam kao najčešću poteškoću. Samo 6 ispitanika, što je 1%, navode motoričke poremećaje, a 2 ispitanika, što je 0,3%, navode oštećenje vida. Nitko od ispitanika nije naveo oštećenje sluha niti kronične bolesti kao najčešću poteškoću s kojom se

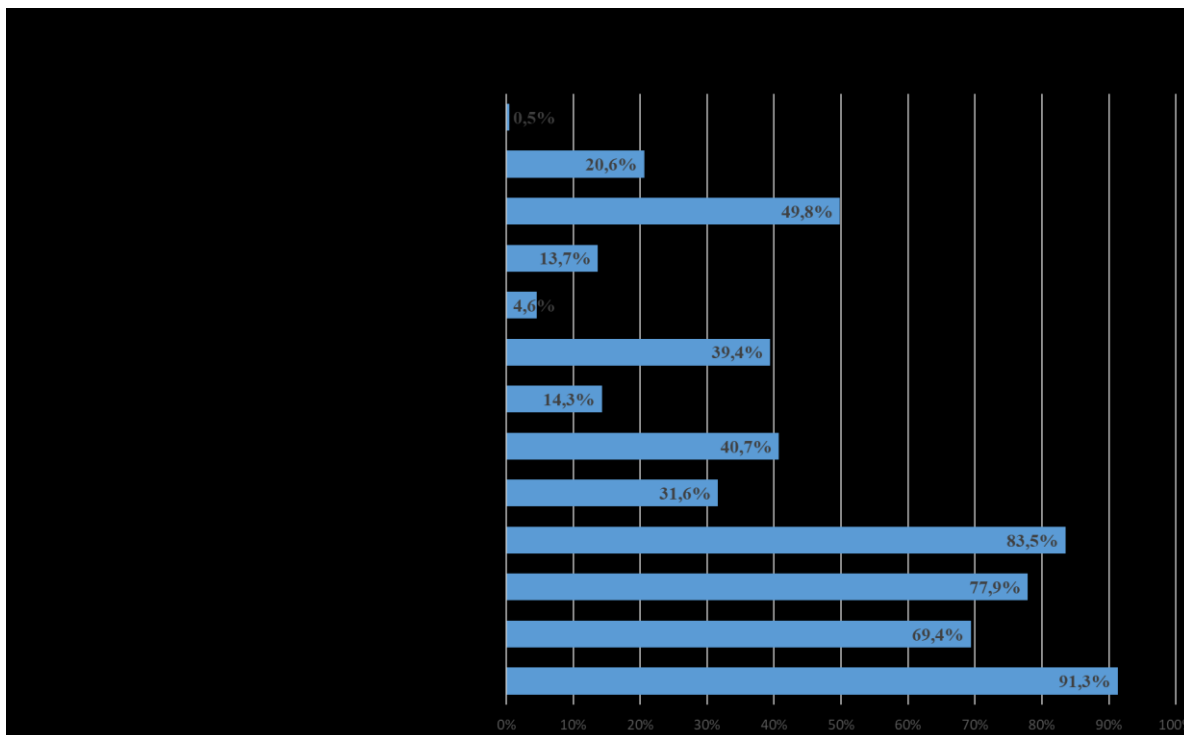
učitelji susreću, što možemo vidjeti na *Grafičkom prikazu 4. Mišljenja učitelja o najčešćim teškoćama kod učenika s kojima se najviše susreću.*

*Tablica 1. Mišljenja učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji, planiranju inkluzivnog okruženja i uspjehu provedbe inkluzije*



Učitelji su se u potpunosti (295 učitelja) ili djelomično složili (242 učitelja) da učitelj mora posebno organizirati nastavne sate, uvesti nove metode i oblike te uvesti razna nastavna sredstva i pomagala kako bi odgojno-obrazovna inkluzija bila što supješnija. 43 učitelja koji čine 7,1%, nema mišljenje niti za, niti protiv toga, a samo 4,1% ili 25 učitelja se ne slaže s tom tvrdnjom. O tome bi li učenici s teškoćama u razvoju trebali polaziti i dopunsku nastavu uz redovnu nastavu, 175 učitelja, što čini postotak od 28,8%, se slaže u potpunosti s tom tvrdnjom, 249 učitelja, ili 41%, se djelomično slaže, 123 učitelja, što čine 20,3%, se niti slaže, niti ne slaže s

tvrdnjom, a 60 učitelja, ili 9,9%, se ne slažu s tvrdnjom. Samo 57 učitelja, što čini 9,4%, smatra da se nad učenicima s teškoćama u razvoju u školi svakodnevno vrši diskriminacija. Djelomično se s time slaže 28%, ili 170 učitelja. 30% ,ili 172 učitelja, se niti slaže, niti ne slaže, a 198 učitelja, koji čine 32,6%, se uopće ne slažu sa tom tvrdnjom. Većina učitelja se ne slaže da je odgojno-obrazovna inkluzija dobro provedena u svim školama u Hrvatskoj, odnosno 271, ili 44,6% učitelja. 34,9%, ili 212 učitelja, se s tom tvrdnjom niti slaže, niti ne slaže. Da je odgojno-obrazovna inkluzija dobro provedena u svim školama u Hrvatskoj, djelomično se slaže 114 učitelja, ili 18,8%, a samo se 10 učitelja potpuno slaže s time i oni čine svega 1,6%. Većina se učitelja slaže da su pojmovi integracija i inkluzija u praksi zamjenjeni, njih 196 ili 32,3% se slažu u potpunosti, a 47,6%, ili 289 učitelja, djelomično se slaže. 18%, ili 109 učitelja, se niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom, a samo 13 učitelja, koji čine 2,1%, se ne slažu da su pojmovi integracije i inkluzije ponekad sinonimi u praksi. Čak 30,5%, ili 185 učitelja, se ne slaže s tvrdnjom da postoji velik broj priručnika korisnih za učitelje koji pomažu u radu s učenicima s teškoćama u razvoju uz razne pripreme, metode, tehnike i oblike rada. 189 učitelja, ili 31,1%, se s tom tvrdnjom niti slaže niti ne slaže. 189 učitelja, ili 31,1%, djelomično se slaže, a samo 44 učitelja, koji čine 7,2%, slažu se da postoji velik broj priručnika za učitelje koji pomažu u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Ovi su podaci vidljivi na *Tablici 1. Mišljenja učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji, planiranju inkluzivnog okruženja i uspjehu provedbe inkluzije.*

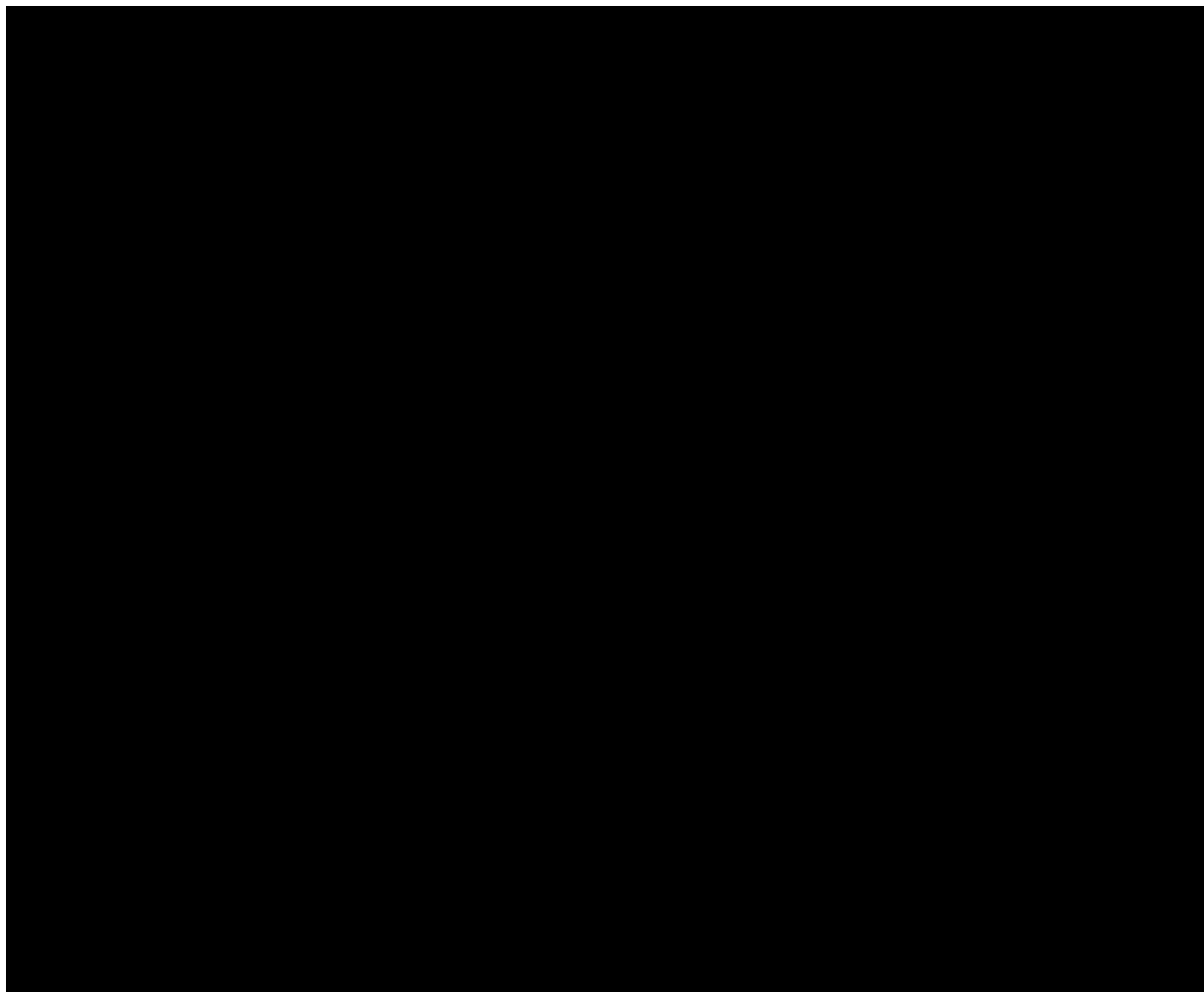


*Grafički prikaz 5. Mišljenja učitelja o sudionicima u uspješnoj odgojno-obrazovnoj inkluziji*

Drugo istraživačko pitanje se odnosi na uključivanje roditelja, učenika tipičnog razvoja, pomoćnika u nastavi i ostalih sudionika te mišljenja učitelja o tome. Na pitanje o tome tko sve treba sudjelovati u odgojno-obrazovnoj inkluziji kako bi ona bila uspješna, učitelji su mogli dati više odgovora, minimalno jedan, a maksimalno 12, koliko ima ponuđenih odgovora, ukoliko u obzir ne uzmemo odgovor „nitko“. 554 ispitanika, koji čine 91,3%, su odgovorili da učitelj/ica mora sudjelovati u procesu odgojno-obrazovne inkluzije. Odmah nakon učitelja/ice, roditelji učenika s teškoćama u razvoju moraju biti uključeni u proces, što smatra 507 ispitanika, odnosno daju brojku od 83,5%. Prema 473 ispitanika, ili 77,9%, jako veliku važnost ima škola kao ustanova. 421, ili 69,4%, ispitanika smatra da učenici tipičnog razvoja u razredu pomažu uspješnijoj odgojno-obrazovnoj inkluziji. 302 ispitanika navode kurikulum planove i programe, što je 49,8%, a 247 ispitanika na važnosti daje i državi i zakonodavstvu, što je 40,7%. 239 ispitanika, 39,4%, smatra da okolina u kojoj dijete živi i odrasta utječe na uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju. 125 ispitanika uvrštava i izvanškolske aktivnosti i sportove, što čini 20,6%. Ispitanici su se najmanje složili da u uspješnoj odgojno-obrazovnoj inkluziji mora sudjelovati odgojitelj/ica za što je glasalo 87 ispitanika, što čini 14,3%, mediji za koje je glasalo 83 ispitanika, što čini 13,7%, i religijska zajednica za koju je glasalo 28 ispitanika, što je sve zajedno 4,6%. Na odgovor da nitko ne bi trebao sudjelovati u odgojno-obrazovnoj inkluziji da

bi ona bila uspješna, odgovorilo je svega 3 ispitanika, pa tako taj odgovor čini 0,5%, a to je jasno prikazano na *Grafičkom prikazu 5. Mišljenja učitelja o sudionicima u uspješnoj odgojno-obrazovnoj inkluziji*

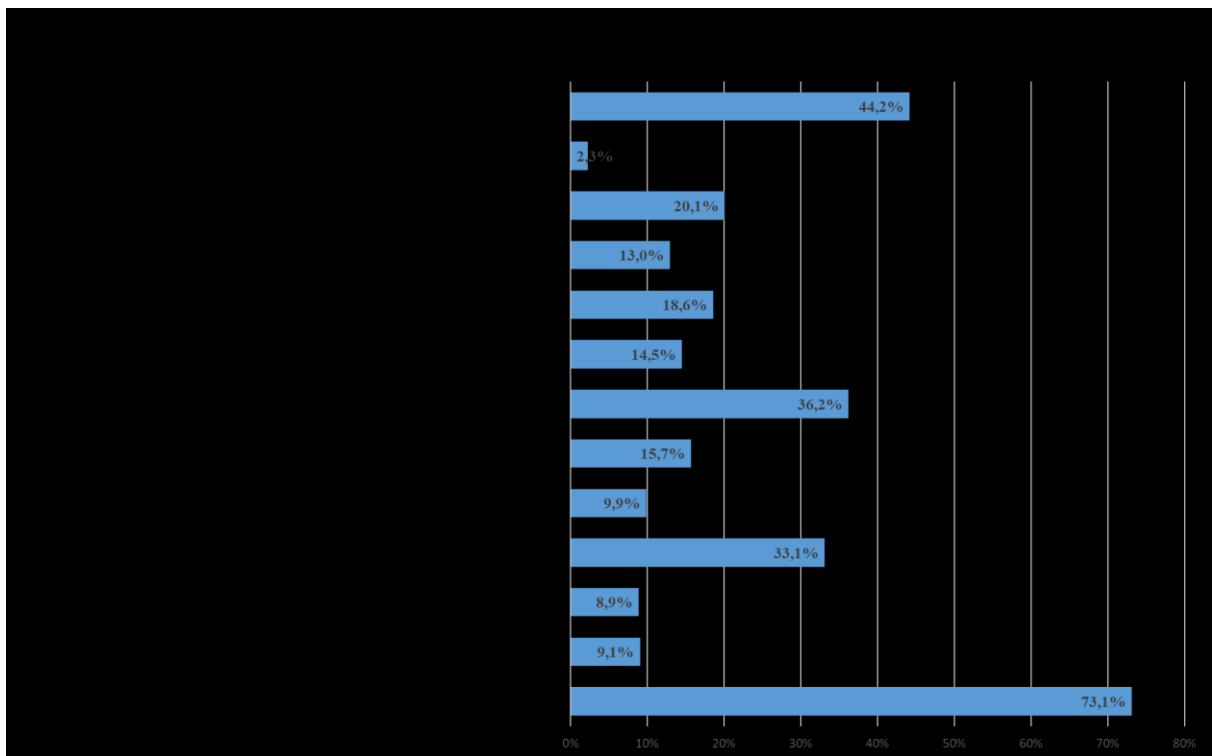
*Tablica 2. Mišljenja učitelja o uključivanju roditelja, učenika tipičnog razvoja i pomoćnika u nastavi za podršku odgojno-obrazovnoj inkluziji*



Većina se učitelja na neki način slaže da je vrlo važno da ostali učenici u razredu znaju sve o poteškoći koju ima njihov prijatelj u razredu, odnosno, 239 učitelja, ili 39,4%, se slaže u potpunosti, dok se 272 učitelja, ili 44,8%, djelomično slaže. 9,4%, ili 57 učitelja, se niti slaže, niti ne slaže sa tvrdnjom. Samo se 6,4%, odnosno 39 učitelja, uopće ne slaže s tvrdnjom o važnosti upućenosti ostalih učenika o teškoći njihovog prijatelja u razredu. Više od pola, odnosno 340 učitelja, slaže se da bi roditeljima svih učenika trebalo održati predavanje ili



seminar o odgojno-obrazovnoj inkluziji, što je 56% ispitanika. 27,7%, ili 168 učitelja, djelomično se slaže. 12,4% ispitanika, što je 75 učitelja, niti se slaže, niti ne slaže. Samo se 4%, ili 24 učitelja, ne slaže s tom tvrdnjom. Velik postotak ispitanika, točnije 66,1%, ili 401 učitelj, smatra kako bi pomoćnik u nastavi zaista pomogao pri procesu realizacije odgojno-obrazovne inkluzije, a 166 učitelja, ili 27,3%, se djelomično slaže. Kako se niti slažu, niti ne slažu, izjasnilo se svega 33 učitelja, što je 5,4%. Samo se 7 učitelja nije složilo da bi pomoćnik u nastavi pomogao procesu odgojno-obrazovne inkluzije i oni čine 1,2%. No, ukoliko pomoćnik u nastavi ne postoji u određenom razredu, 29,2%, ili 177 učitelja, se složilo s tvrdnjom da bi učenik s teškoćama u razvoju trebao sjediti u klupi s učenikom tipičnog razvoja. 222 učitelja, ili 36,6%, se djelomično slaže. 25,2% ispitanika, što je 153 učitelja, se niti slaže, niti ne slaže. S tvrdnjom da učenik s teškoćama u razvoju treba sjediti s učenikom koji nema teškoće se ne slažu 55 učitelja koji čine 9,1%. Da roditelji učenika s teškoćama u razvoju i roditelji učenika bez teškoća u razvoju moraju jednako dobro surađivati s učiteljima kako bi odgojno-obrazovna inkluzija bila što uspješnija, tvrdnja je s kojom se složila velika većina ispitanika, odnosno 451 učitelj, ili 74,3%. 17,1%, što je 104 učitelja, se djelomično slaže s tom tvrdnjom. Niti se slaže, niti se ne slaže 6,6%, što je 40 učitelja. Samo se 12 učitelja, koji čine 2% svih ispitanika, ne slaže s tvrdnjom da svi roditelji moraju surađivati kako bi odgojno-obrazovna inkluzija bila što uspješnija. Da je učiteljima lako provoditi inkluziju kad im u tome pomažu učenici, roditelji i djelatnici škole, složilo se 47,3%, ili 287 učitelja, a djelomično se složilo 34,9%, ili 212 učitelja. Niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom 47 učitelja, što je 7,7%. 10% ukupnih ispitanika, što je 61 učitelj, se uopće ne slažu da je učiteljima lako provesti odgojno-obrazovnu inkluziju ukoliko im u tome pomažu učenici, roditelji i djelatnici škole. Svi podaci ankete su vidljivi na *Tablici 2. Mišljenja učitelja o uključivanju roditelja, učenika tipičnog razvoja i pomoćnika u nastavi za podršku odgojno-obrazovnoj inkluziji.*

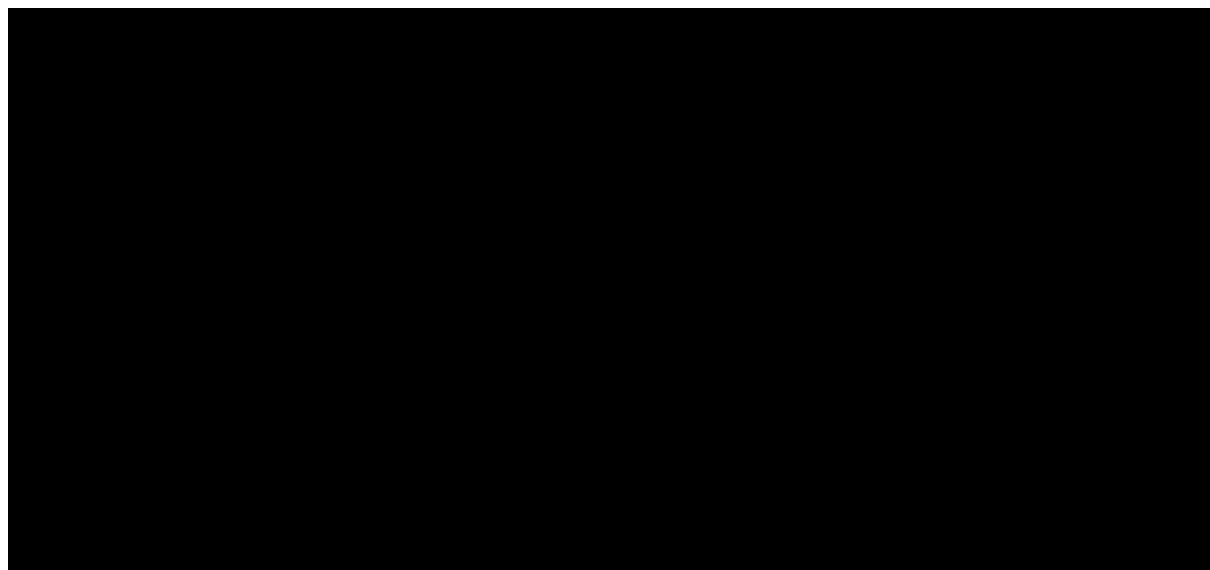


*Grafički prikaz 6. Mišljenja učitelja o najčešćim znakovima poteškoća čitanja i pisanja*

Treće se istraživačko pitanje odnosi na mišljenja učitelja o pristupima podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja. Na pitanja u anketi o tome koji su najčešći znakovi poteškoća u čitanju i pisanju, ispitanici su mogli dati najviše 3 odgovora. Kao najčešći znak poteškoće čitanja i pisanja, čak 444 ispitanika navode neautomatiziranu tehniku čitanja i loše razumijevanje pročitano g pa tako je prema mišljenju učitelja to u 73,3% slučajeva najčešći znak upravo te poteškoće. Probleme s koncentracijom navodi 268 ispitanika i to čini 44,2%. 220 ispitanika navodi loše vještine pamćenja i poteškoće pri pohranjivanju podataka nakon čitanja kao najčešći znak, a to je 36,2%. 201 ispitanik navodi skroman riječnik kao najčešći znak poteškoća čitanja i pisanja, odnosno 33,1%. 122 ispitanika kao jedan od najčešćih znakova navodi nečitak font i neujednačeno oblikovanje slova, a to je 20,1%. Problem u prepisivanju kao znak teškoća čitanja i pisanja ima 18,6% glasova ispitanika, odnosno 113 ispitanika je upravo to navelo kao najčešći znak teškoća čitanja i pisanja. 15,7% ispitanika navodi najčešće znakove teškoća čitanja i pisanja problem sažimanja informacija, što je 95 ispitanika. Na skali je vrlo blizu postotak od 14,5%, odnosno problem poznavanja sadržaja uz potpitanja i usmjeravanja, na što je odgovorilo svega 88 ispitanika. Diktat kao najčešći znak teškoća u čitanju i pisanju ima 13%, odnosno, 79 ispitanika je navelo upravo taj znak. 60 ispitanika smatra kako su pokazatelj teškoća čitanja i pisanja problemi u planiranju i organiziranju informacija,

odnosno, 9,9% ispitanika. Kao najčešće znakove poteškoća u čitanju i pisanju ispitanici najmanje navode sljedeće znakove: 55 ispitanika navodi netočan izgovor, što je 9,1%, 54 ispitanika navodi pisanje iste riječi nekoliko puta na više pogrešnih načina, što je 8,9%, i 14 ispitanika navodi sporo napredovanje u učenju stranog jezika, što je 2,3%. Sve podatci su prikazani na *Grafičkom prikazu 6. Mišljenja učitelja o najčešćim znakovima poteškoća čitanja i pisanja*

*Tablica 3. Mišljenja učitelja o pristupima podrške učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju*



O mišljenjima učitelja o vremenskom okviru pisanja pisanih provjera, većina se, odnosno 452 učitelja, složila da je učenicima s teškoćama čitanja i pisanja potrebno više vremena, što je 74,5% ispitanika. 22,2%, ili 135 učitelja, djelomično se slaže s tom tvrdnjom. Da se niti slažu, niti ne slažu, izjasnilo se samo 12 učitelja, ili 2% ispitanika. S tom tvrdnjom se uopće ne slaže 8 učitelja koji čine postotak od 1,3% ukupnih ispitanika. Velika se većina učitelja složila da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju nemaju samo poteškoća s učenjem Hrvatskog jezika, već i svih ostalih predmeta, a to je 506 učitelja koji čine 83,4% ispitanika. 14% ili 85 ispitanika djelomično se slaže sa tvrdnjom. 9 ispitanika se niti slaže, niti ne slaže i oni čine 1,5% ispitanika. Samo se 1,2% ispitanika uopće ne slaže s tom tvrdnjom, odnosno svega 7 učitelja. S tvrdnjom da su učenici s teškoćama u čitanju i pisanju na kraju završenog razreda prosječno razvili jednake vještine čitanja i pisanja te količinu znanja kao i ostali učenici, složilo se samo 14 učitelja, što je 2,3%, a djelomično se složilo 28,7%, ili 174 učitelja. Da se niti slažu, niti ne

slažu, izjasnilo se 32% ispitanika, odnosno 194 učitelja. S tom tvrdnjom se uopće ne slaže 225 učitelja, što čini 37,1% ukupnih ispitanika. Svi su podaci vidljivi na *Tablici 3. Mišljenja učitelja o pristupima podrške učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju*

### 6.1. Diskusija

Navedeni podaci pokazuju da ispitanici smatraju kako odgojno-obrazovna inkluzija nije dobro provedena u svim školama Republike Hrvatske, što se na neki način može i objasniti mišljenjem učitelja da se pojmovi inkluzija i integracija vrlo često zamijene u nastavnoj praksi. Možda je razlog tome to što neki učitelji smatraju da se svakodnevno provodi diskriminacija nad učenicima s teškoćama u razvoju, no većina učitelja se ipak ne slaže s time. Iako danas postoji velik broj priručnika o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, učitelji ne misle da su takvi priručnici korisni za olakšavanje rada. Veći dio ispitanika se djelomično ili potpuno slaže s tvrdnjom da bi učenici s teškoćama u razvoju trebali prisustvovati dopunskoj nastavi uz redovnu nastavu. S obzirom da je 554 ispitanika navelo kako za uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju učitelj mora sudjelovati u samom procesu, većina se i slaže sa tvrdnjom da učitelj provodi inkluziju u razredu uvodeći razne metode i oblike rada te nastavna sredstva i pomagala, što učitelju daje glavnu ulogu u provođenju i ostvarivanju uspješne odgojno-obrazovne inkluzije. Osim učitelja, istraživanje je pokazalo da je za uspješno provođenje odgojno-obrazovne inkluzije, potrebna pomoć i suradnja ostalih učenika u razredu, roditelja, i djelatnika škole, a od velike pomoći bi bio i pomoćnik u nastavi, što pokazuje istraživanje. Tako većina ispitanika smatra da bi se sve roditelje trebalo uputiti u odgojno-obrazovnu inkluziju, educirati ih o tome putem nekakvih seminara, ali i da suradnja svih roditelja sa učiteljima pospješuje realizaciji odgojno-obrazovne inkluzije. Učiteljima je važno da ostali učenici u razredu znaju sve o poteškoći koju ima njihov prijatelj u razredu, ali podijeljena su mišljenja ispitanika oko rasporeda sjedenja učenika s teškoćama u razvoju. Neki smatraju da bi, ukoliko ne postoji pomoćnik u nastavi, učenik s teškoćama u razredu trebao sjediti s učenikom tipičnog razvoja, dok se drugi ne slažu ili nemaju konkretno mišljenje o tome. Većina ispitanika je kao najčešću poteškoću u razvoju s kojom se susreću navela specifične poteškoće čitanja i pisanja, a kao najčešći znak toga navode neautomatiziranu tehniku čitanja i loše razumijevanje pročitano g te probleme s koncentracijom. S obzirom na to, veliki broj učitelja se slaže da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju nemaju samo poteškoće s učenjem Hrvatskog jezika, već i s ostalim predmetima te da bi trebali imati veći vremenski okvir za pisanje pisanih provjera. Što se tiče

mišljenja o usvojenim vještinama čitanja i pisanja i ostalog stečenog znanja na kraju školske godine, takva mišljenja su podijeljena, ali ipak malo više učitelja smatra da količina znanja i stečenih vještina učenika s teškoćama u razvoju nije jednako učenicima tipičnog razvoja.

## 7. ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovna inkluzija omogućava učenicima s teškoćama u razvoju adekvatne uvjete obrazovanja tako da se poštuju njihove različitosti i stvara ih se ravnopravnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u kojem imaju primjerenu okolinu za učenje, individualizirano učenje koje im je potrebno, stječu povoljnije socijalno i emocionalno iskustvo, osjećaju se prihvaćeno, uče se odgovornom ponašanju i mnogim drugim pozitivnim stavovima društvenog sudjelovanja. Termini integracije i odgojno-obrazovne inkluzije u praksi se često prezentiraju kao sinonimi, iako je glavna karakteristika koja ih razlikuje ta da integracija označava samo smještanje djeteta s teškoćama u razvoju u razred s djecom tipičnog razvoja bez nužne transformacije sustava i prilagođavanju potreba svakog djeteta.

Cilj ovoga istraživanja bio je istražiti mišljenja učitelja razredne i predmetne nastave o planiranju inkluzivnog okruženja i podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja. Učitelji se nisu složili s tvrdnjom da je inkluzija u Hrvatskoj provedena dobro u svim školama, a većina ih smatra da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju nemaju stečenu jednaku količinu naučenih sadržaja kao učenici tipičnog razvoja unutar istog razreda. Isto tako, ne slažu se s tvrdnjom da postoje razni priručnici koji znatno olakšavaju odgojno-obrazovnu inkluziju u praksi. Prema tome, možemo zaključiti da koliko god priručnika, pravilnika i zakona postoje, na kraju, svako organiziranje odgojno-obrazovne inkluzije provode isključivo učitelji, a većina njih nema nikakve pomoći u obliku pomoćnika u nastavi, suradnje roditelja i ostalih učenika.

U konačnici, možemo zaključiti da odgojno-obrazovana inkluzija ne bi bila uspješna bez sudjelovanja cijele društvene zajednice, a glavnu ulogu u tome imaju prvo odgajatelji u vrtićima, zatim, učitelji, logopedi, pedagozi, psiholozi i ostali stručnjaci iz edukacijsko-rehabilitacijskog sektora, ali i roditelji svih učenika, pomoćnici u nastavi i mnogi drugi. U tako poticajnom inkluzivnom okruženju važno je oblikovanje sadržaja raznim metodama i oblicima rada te nastavnim sredstvima i pomagalicama kako bi se učenicima što lakše približilo gradivo i omogućilo im njegovo praćenje i napredovanje. Raspored sjedenja, dopunska ili dodatna nastava ili vrijeme za pisane provjere su samo neka od pitanja s kojima se susreću učitelji

svakodnevno, ali na kraju sve ovisi o individualnim mogućnostima učenika jer nije svaka poteškoća ista, niti su potrebe svakog učenika iste.

## LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Daniels, E., Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
3. Godec, M. (2022). Specifične teškoće u čitanju i pisanju: Kako pomoći?, *Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9).
4. Karamatić Brčić M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. Sveučilište u Zadru.
5. Karamatić-Brčić, M., Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1), 92-104.
6. Lenček, M., Gligora J. (2010). U početku bijaše riječ: o početnicama i čitanju. *Logopedija*, 2(1), 36-44.
7. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.
8. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama.  
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
9. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. NN 24/15 (2015).
10. Romstein K., Sekulić-Majurec A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), 41-52.
11. Vican D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika - s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30(59), 48-66.
12. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2014). NN 152/14 (2014).
13. Zrilić, S. (2022). Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi: suvremeni pristup i metode. Hrvatska sveučilišna naklada, Sveučilište u Zadru.

## PRILOZI

*Slika 1. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*

*Slika 2. Učenici s teškoćama u razvoju (pročišćeni tekst zakona, Narodne novine, br. 152/14)*

*Slika 3. Primjer inkluzivne učionice (Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015), Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi, Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“)*

## Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

U Zagrebu,

---

Potpis