

Strategije podrške učitelja u poučavanju učenika s teškoćama u redovitim osnovnim školama

Marjanović, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:984982>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

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



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

Iva Marjanović

**STRATEGIJE PODRŠKE UČITELJA U POUČAVANJU
UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITIM OSNOVNIM
ŠKOLAMA**

Diplomski rad

Zagreb, lipanj, 2021.

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

Iva Marjanović

**STRATEGIJE PODRŠKE UČITELJA U POUČAVANJU
UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITIM OSNOVNIM
ŠKOLAMA**

Diplomski rad

**Mentor rada:
izv.prof.dr.sc. Jasna Kudek Mirošević**

Zagreb, lipanj, 2021.

SAŽETAK

Današnji odgojno-obrazovni sustav teži uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav. Sukladno tome, učitelji današnjeg odgojno-obrazovnog sustava suočeni su s brojnim izazovima inkluzivne prakse koji zahtijevaju potrebitost konstantnog stručnog usavršavanja, a koje se odnosi na planiranje i realizaciju strategija podrške u poučavanju učenika s teškoćama koje će doprinijeti suvremenim smjerovima inkluzije, odnosno razvijenom sustavu odgoja i obrazovanja. Stoga, kako bi proveli uspješnu i kvalitetnu inkluziju te stvorili jedinstveni sustav odgoja i obrazovanja, učitelji koriste razne strategije podrške. Cilj ovog istraživanja je utvrditi učestalost primjene strategija podrške učitelja u nastavi s učenicima s teškoćama u redovitim osnovnim školama s područja Republike Hrvatske, odnosno usporediti razlikuju li se *prilagodba sadržaja učenja, prilagodba metoda, sredstava i oblika rada, prilagodba zahtjeva i poticanje socijalnih odnosa* kao četiri kategorije strategija po svojoj prosječnoj učestalosti primjene te utvrditi postoje li razlike u učestalosti njihova korištenja između učitelja različitog radnog staža te učitelja razredne nastave nasuprot učitelja predmetne nastave. U istraživanju je sudjelovalo 155 učitelja razredne i predmetne nastave redovitih osnovnih škola koji su tijekom svog staža imali iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Za potrebe ovog istraživanja napravljen je upitnik strategija podrške modificiranih i podijeljenih u četiri kategorije prema planu podrške autorica Ivančić i Stančić (2006; prema Radetić-Paić, 2013). Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji statistički značajna razlika u učestalosti primjene navedenih kategorija strategija podrške, ali je relativno mala. Učitelji sve navedene kategorije strategija podrške koriste često, samo neke češće nego druge. Rezultati su također pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika korištenja kategorija strategija podrške između učitelja različitog radnog staža, dok se pokazala statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave samo u kategoriji *prilagodbe metoda, sredstava i oblika rada*. Provođenje istraživanja doprinosi razvoju kvalitetnijeg inkluzivnog odgoja i obrazovanja te uvid u istinsko provođenje inkluzije u praksi.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, učenici s teškoćama, učitelji, strategije podrške

SUMMARY

Today's educational system tends to include students with disabilities in the regular system. Accordingly, teachers of today's educational system are encountered with numerous challenges of inclusive practice that require the necessity for constant professional development, which refers to the planning and implementation of strategic support in teaching students with disabilities that will contribute to modern directions of inclusion, namely to developed educational system. Therefore, in order to implement successful and quality inclusion and create a unique educational system, teachers use various support strategies. The aim of this research is to determine the frequency of usage of support strategies of teachers in teaching students with disabilities in regular primary schools in the Republic of Croatia, respectively to compare whether the *adjustment of learning content*, *adjustment of methods, means and forms of work*, *adjustment of requirements* and *encouragement of social relations* as four categories of strategies differ according to their average frequency of application and to determine whether there are differences in the frequency of their usage between teachers of different length of service and between primary class teachers versus primary subject teachers. The research involved 155 class and subject teachers of regular primary schools who had experience in working with students with disabilities during their internship. For the purposes of this research, a questionnaire of support strategies was modified and divided into four categories according to the support plan of the authors Ivančić and Stančić (2006; according to Radetić-Paić, 2013). The results of the research showed that there is a statistically significant difference in the frequency of application of the above mentioned categories of support strategies, but it is relatively small. Teachers use all the above categories of support strategies often, only some more often than others. The results also showed that there is no statistically significant difference in the usage of categories of support strategies between teachers of different length of service, while a statistically significant difference between class and subject teachers was shown only in the category of *adjustment of methods, means and forms of work*. Conducting this research contributes to the development of quality inclusive education and insight into the true implementation of inclusion in practice.

Key words: educational inclusion, students with disabilities, teachers, support strategies

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. UČENICI S TEŠKOĆAMA	2
2.1. Učenici s oštećenjem vida	2
2.2. Učenici s oštećenjem sluha.....	4
2.3. Učenici s poremećajima govora, jezika i glasa.....	5
2.4. Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima	8
2.5. Učenici s poremećajima iz spektra autizma	10
2.6. Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima.....	11
2.7. Učenici s poremećajima pažnje i aktivnosti uz hiperaktivnost.....	12
2.8. Učenici s poremećajima ponašanja.....	13
2.9. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja	14
3. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA	17
3.1. Inkluzivni pristup u sustavu odgoja i obrazovanja	19
3.2. Učitelji u inkluzivnom odgoju i obrazovanju	21
4. STRATEGIJE PODRŠKE U POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA	23
4.1. Prilagodba sadržaja učenja	25
4.2. Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada	26
4.3. Prilagodba zahtjeva.....	28
4.4. Poticanje socijalnih odnosa	30
5. ISTRAŽIVANJE	31
5.1. Cilj i hipoteze istraživanja	31
5.2. Metodologija istraživanja	31
5.2.1. Uzorak ispitanika	31
5.2.2. Mjerni instrument.....	32
5.2.3. Način prikupljanja i obrade podataka	33
5.3. Rezultati i rasprava	33
6. ZAKLJUČAK	46
LITERATURA	47

1. UVOD

Učenici s teškoćama, kao i svi ostali učenici nemaju razloga biti uskraćeni prava na obrazovanje. Redoviti sustav odgoja i obrazovanja već godinama želi pružiti odgoj i obrazovanje za sve. Međutim, uspijeva li odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske uistinu stvoriti uvjete za sve? Koliko su uopće naši učitelji spremni i otvoreni za takav izazov te realiziraju li ideju stvaranja uvjeta za sve i u praksi? Pristup kojim se svladavaju ti izazovi i barijere postavljeni učiteljima te koji omogućuje učenicima s teškoćama pravo na obrazovanje jest inkluzija. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u svrhu istinskog stvaranja uvjeta za učenike s teškoćama uključuje niz zadataka i angažiranosti svih sudionika inkluzivnog procesa odgoja i obrazovanja. Sukladno tome, učitelji u inkluziji su u svojem poučavanju usmjereni na primjenu novih i raznolikih metoda i oblika rada koji moraju biti primjereni vrsti i stupnju teškoće, sposobnostima, mogućnostima, ali i interesima svakog djeteta (Brčić i Viljac, 2018). Takav način poučavanja uvažava i prihvaća različitosti kako bi se stvorili sustavi podrške na svim potrebnim razinama, od materijalno-tehničke, organizacijske, psihološke i pedagoške, didaktičke i metodičke do socijalne podrške (Češi i Ivančić, 2019). Ovaj rad bavit će se učenicima s teškoćama u redovitim osnovnim školama, kao i strategijama podrške učitelja u njihovom poučavanju. Najprije će se objasniti tko su učenici s teškoćama, a zatim će se definirati svaka teškoća kroz karakteristike i tumačenja od strane stručnjaka. Nakon toga, bit će govora o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Objasniti će se primjereni programi školovanja učenika s teškoćama u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja, a zatim će se staviti naglasak na inkluzivni pristup te na učitelje kao glavnim nositeljima inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Nakon toga, navode se objašnjenja strategija podrške kao i njihova važnost u poučavanju učenika s teškoćama, te će se objasniti strategije podrške, odnosno prilagodbe za rad s učenicima s teškoćama podijeljene u četiri kategorije. Na kraju, prikazat će se istraživanje provedeno u svrhu pisanja ovog diplomskog rada. Cilj ovog istraživanja je utvrditi učestalost primjene strategija podrške učitelja u nastavi s učenicima s teškoćama u redovitim osnovnim školama s područja Republike Hrvatske, odnosno usporediti razlikuju li se *prilagodba sadržaja učenja, prilagodba metoda, sredstava i oblika rada, prilagodba zahtjeva* i *poticanje socijalnih odnosa* kao četiri kategorije strategija po svojoj prosječnoj učestalosti primjene te utvrditi postoje li razlike u učestalosti njihova korištenja između učitelja različitog radnog staža te učitelja razredne nastave nasuprot učitelja predmetne nastave.

2. UČENICI S TEŠKOĆAMA

Učenicima s teškoćama se sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/2020) smatraju:

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

Učenici s teškoćama u razvoju su učenici čije se odgojno-obrazovne potrebe javljaju iz problema povezanih s oštećenjima i/ili poremećajima organskog podrijetla (na primjer, neurološka, senzorna ili motorička oštećenja ili poremećaji). U skupinu učenika s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima smatraju se učenici koji zahtijevaju odgojno-obrazovnu podršku zbog raznolikih problema koji prvobitno nastaju kao posljedica neusklađenog međudjelovanja učenika i njegovih osobina s odgojno-obrazovnim okruženjem koji smanjuje mogućnost učenikova ostvarenja. Skupina učenika s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima smatra učenike zbog čijeg je nepovoljnog okruženja nužna odgojno-obrazovna podrška koja je relevantna za smanjenje rizika, kao i jačanje učenikove zaštite (Bouillet, 2019).

Postoji više klasifikacija koje navode vrste teškoća. Prema Zrilić (2011) učenici s teškoćama su: učenici s oštećenjem vida, oštećenjem sluha, poremećajima govora, jezika i glasa, sniženim intelektualnim sposobnostima, poremećajima iz spektra autizma, motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, poremećajima pažnje i aktivnosti uz hiperaktivnost, poremećajima ponašanja te učenici sa specifičnim teškoćama učenja. Navedene vrste teškoća u razvoju raznolika su skupina kroničnih stanja koja utječu na različita područja funkcioniranja učenika, a manifestiraju se tijekom razvojne dobi djeteta.

2.1. Učenici s oštećenjem vida

Vid je jedna od najvažnijih funkcija za djetetov razvoj kojom djeca iz okoline usvajaju znanja, vještine i navike (Mustać i Vicić, 1996). Učenici s oštećenjem vida uključuju slijepu i slabovidne učenike. Slijepi učenici ne razlikuju svjetlo od tame i imaju očuvan vid do 10%, dok slabovidni učenici na boljem oku uz najbolju moguću korekciju imaju očuvan vid od 10 do 40%. Najučestalija oštećenja vida su kratkovidnost, dalekovidnost, astigmatizam,

strabizam te sljepoće na boje koje su: dikromazija, monokromazija i daltonizam (Zrilić, 2011).

Zbog potpunog gubitka vida, slijepi se učenik oslanja na opip i sluh i na taj način upoznaje okolinu, dok zbog nedostatka vida, slabovidni učenik ostvaruje znanja, vještine i navike preostalim vidom, ali i drugim osjetilima. Dakle, u oba je slučaja bitno naglasiti kako je osjetilo opipa neminovno jer učenik opipom stvara sliku o predmetu (Mustać i Vicić, 1996). Prema Bouillet (2019), učenici pomoću razvijenosti opipa dobivaju pouzdane informacije o stvarima iz svojeg okruženja. Učenici temeljem toga upoznaju predmet kao i njegovu svrhu.

Uz oštećeni vid, većinom se pojavljuju i druge smetnje uzrokovane upravo nedostatkom ili gubitkom vida. Područje kognitivnog razvoja skloni je javljanju teškoća apstraktnog mišljenja, dok se na području motorike javljaju teškoće izazvane nemogućnošću vježbanja te vizualnog oponašanja pokreta i radnji. Učenici s oštećenjem vida posebno imaju problema s učenjem radnji za koje je nužna dobra motorika. Tako su oblačenje, svlačenje, hranjenje i zakopčavanje uvijek teškoća učenicima s oštećenim vidom. Također, zbog reducirane mogućnosti kretanja i postizanja interakcije s okolinom, javlja se i problem s komunikacijom (Zrilić, 2011). Iako Radetić-Paić (2013) ističe kako učenici s teškoćom vida uvelike ovise o govoru kojim se povećava kvaliteta spoznaje svijeta. Uz sve to, učenici s oštećenjem vida imaju problem sa snalaženjem u prostoru, često im se javljaju vrtoglavice, glavobolje i mučnine, a sve to rezultira gubitkom motivacije i koncentracije. Isto tako, brzo se umaraju te im treba više vremena za učenje i što manje distrakcija tijekom učenja (Zrilić, 2011).

Zovko (1999; prema Zrilić, 2011) navodi najčešće znakove koje upućuju na smetnje vida: često trljanje očiju rukama, pokušaj „da se mrlja ili zamagljenje odstrani iz oka“, razdražljivost i plač pri korištenju vida na blizinu pri gledanju u udaljene predmete, držanje tijela napetim, okretanje lica i pogleda prema gore ili u stranu, guranje glave naprijed i drugo. Također, učenik i za vrijeme čitanja može pokazati postojanje problema: konstantno treptanje, držanje knjige predaleko ili preblizu očiju, mijenjanje odstojanja knjige, nepažljivost za vrijeme čitanja, često prekidanje čitanja ili pisanja, zatvaranje ili pokrivanje oka, nagnjanje glavom na jednu stranu, zamjenjivanje slogova i riječi u čitanju, škiljenje tijekom čitanja, gubljenje mjesta na stranici, zamjenjivanje padeža i znakova interpunkcije. Učenik svim tim pokazateljima može skrenuti pozornost učitelja na svoje oštećenje, a koji dalje može djelovati prema tim saznanjima.

2.2. Učenici s oštećenjem sluha

Zbog posljedica urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili reducirane funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centar u mozgu, oštećenje sluha se objašnjava kao nemogućnost ili reducirana mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja (Padovan i suradnici, 1991; prema Dulčić i suradnicima, 2012).

Oštećenje sluha smatra se jednim od najčešćih prirođenih oštećenja. Uzroci oštećenja sluha mogu biti razni, a mogu se javiti od samog začeća do staračke dobi. Prema vremenu nastanka uzroka, razlikujemo prenatalne, perinatalne i postnatalne uzroke. Prenatalni uzroci kao nastali prije rođenja (nasljednost, bolesti i trovanja majke), perinatalni za vrijeme samog poroda i dva tjedna nakon rođenja te postnatalni nastali poslije rođenja u svim životnim dobima (posljedica gnojnog meningitisa, neliječenih upala srednjeg uha, mehaničkih povreda, izloženosti jakoj buci) (Zrilić, 2011).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), pod oštećenja sluha se podrazumijevaju gluhost i naglušost. Stanja u kojima gubitak sluha iznosi više od 93 decibela nazivamo gluhoćom. U takvom stanju, gluhom učeniku ne pomaže niti slušni aparat, jer nije u stanju u potpunosti percipirati glasovni govor. Jedno od mogućih rješenja, jest čitanje pomoću lica i usana jer je učenicima s oštećenjem sluha izuzetno od važnosti vizualni način percepcije (Zrilić, 2011). Prema stupnju razvoja glasovnog govora u kojem je nastao gubitak sluha, razlikujemo gluhoću kao gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja i gubitak sluha s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja. S druge strane, postoji blaži oblik gubitka sluha, odnosno naglušost koja iznosi od 26 do 93 decibela. S obzirom na intenzitet decibela, razlikujemo lakšu, umjerenu i težu naglušost (Mustać i Vicić, 1996).

Vrlo je bitno uzeti u obzir vrijeme nastanka oštećenja sluha. Rano oštećenje nastalo prije druge godine života, ozbiljno se i nepovoljno odražava na čitav razvoj i razvijanje jer dijete nije u mogućnosti spontano steći i razviti govor i jezik. Stoga, nemogućnost stjecanja slušnih i govornih spoznaja uzrokuje razvoj djeteta bez slušnih i govornih iskustava. Oštećenja sluha nastala nakon druge godine života daje prostora za razvijanje govora, s obzirom na to da je dijete steklo određeno govorno iskustvo te time stvorilo uvjet za napredak. Valja naglasiti da je, bez obzira na stupanj usvojenosti glasovno govorne komunikacije, potrebno nastaviti na usvajanju i razvijanju govora i jezika (Mustać i Vicić, 1996).

Potrebno je naglasiti zavisnost govora i sluha jer oštećenje sluha ima direktan učinak na govornu razvijenost djeteta, a u konačnici i na učenje i pisanje kao oblik pismenoga govora. (Zrilić, 2011). Problem postaje veći bez razvijenog govora jer slušanje i govorno mišljenje imaju značajnu poveznicu. Gladić (1968; prema Dulčić i suradnicima, 2012) navodi da bi dijete trebalo imati uvjete za ljudski govor te dovoljno dobro i dugo slušati i biti vođeno u učenju govora kako bi do pete godine života razvilo govor. Razvojem verbalne komunikacije puno se toga omogućuje učeniku oštećena sluha, pa tako ponašanjem kontrolira svoju okolinu, s njom uspostavlja kontakt, obavještava ju o svojim namjera te pomoću nje istražuje svoju okolinu te daje i prima informacije (Dulčić i suradnici, 2012).

Prilikom usvajanja jezika, osobama oštećena sluha pružena su dva jezična oblika: govorni i znakovni jezik. Ovisno o slušnom statusu roditelja, presudno će biti kojem će jezičnom obliku roditelji dati priliku. Prema tome, ukoliko se radi o čujućim roditeljima, velika je mogućnost da će njihovo dijete učiti govorni jezik kao prvi jezik. Osim slušnog statusa, prisutni su i odlučujući i ostali faktori poput socijalnih kontakata, vlastitog iskustva te vjerovanjima uspješnosti određenog postupka (Zrilić, 2011).

Učenik oštećenog sluha prividno stvara dojam nezainteresiranosti, neposlušnosti, pa čak i slabe intelektualne razvijenosti, dok razlog zapravo može biti u sluhu, koji mu onemogućava razumijevanje objašnjenja i zahtjeva od strane učitelja, roditelja ili bilo kojeg drugog govornika. Ostali pokazatelji učenika s oštećenjem sluha su: previsok glas ili govor bez intonacije, naginjanje prema izvoru zvuka, slab izgovor riječi, često zapitkivanje i iziskivanje na ponavljanju, povlačenje iz društva, sporiji spoznajni procesi, teže usvajanje pojma jednine, množine te roda, česta depresivna stanja zbog osjećaja manje vrijednosti, pojava egocentričnosti koja uzrokuje grubost, agresiju ili povlačenje u sebe i slično (Zrilić, 2011).

2.3. Učenici s poremećajima govora, jezika i glasa

Svako dijete prati svoj individualni govorni razvoj, ali bi se do pete godine trebale uočiti kvalitetne promjene u gramatičkoj strukturi i sve bi glasove trebalo pravilno izgovarati. U poremećaje glasovno-jezično-govorne komunikacije svrstavaju se stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Idealno razdoblje za stvaranje i razvoj govornih, jezičnih te glasovnih teškoća su rano djetinjstvo i predškolski period u kojem se odvija vrlo intenzivno usvajanje jezika. Razlozi govornih teškoća su različiti. Od teškoća u voljnoj pokretljivosti izgovornih organa, tromosti artikulatora, teškoća u slušnoj percepciji do diskriminacije glasova i slično (Zrilić, 2011).

Guberina (1952; prema Dulčić i suradnicima, 2012) definira govor kao istovremeno i društvenu i individualnu pojavu iz koje proizlazi jezik i kroz koju se upravo jezik i ostvaruje. Poremećaji govora su artikulacijski poremećaji i poremećaji fluentnosti. Artikulacijskim poremećajima se smatraju teškoće u izgovaranju ili artikulaciji glasova i njihova međusobnoga povezivanja koje mogu narušiti razumljivost govora. Neki od mogućih poremećaja govora su: tahifemija (brzina tonalne artikulacije glasova u okviru riječi onemogućava ili usporava razumljivost), bradilalija (produženi govor) i afonija (potpuni gubitak stvaranja glasa). Dok se prema grupi glasova koja je obuhvaćena poremećajem, neispravan izgovor dijeli na: sigmatizam (neispravan izgovor glasova S, Z, C, Š, Ž, Č, DŽ, Đ), rotacizam (neispravan izgovor glasa R), lambdacizam (neispravan izgovor glasova L i LJ), kapacizam i gamacizam (poremećaj glasova K i G, koji se najčešće zamjenjuju glasovima T i D), tetacizam (poremećaj glasa T), deltacizam (poremećaj glasa D) i etacizam (poremećaj samoglasnika E, koji je zapravo jedini samoglasnik koji može biti poremećen) (Zrilić, 2011).

Nadalje, poremećajima fluentnosti smatramo mucanje i brzopletost. Mucanje je poremećaj govora koji se očituje oscilacijama i nestabilnostima govorne realizacije u obliku učestalog ponavljanja i produživanja glasova (Brestovci, 1986; prema Dulčić i suradnicima, 2012). Netečnosti i teškoće koje se javljaju kod učenika koji muca su: ponavljanje cijele riječi, dijelova riječi i glasova, produžavanje glasova, očitovanje popratnih neuobičajenih pokreta glave ili drugih dijelova tijela za vrijeme zastoja (na primjer, izražena napetost mišića lica ili vrata), povećanje intenziteta i frekvencije glasa i slično (Dulčić i suradnici, 2012). Prema Radetić-Paić (2013) poremećaj mucanja ne mora nužno biti jednako izražen u svakoj socijalnoj situaciji. Može se javljati pred autoritetima, dok se recimo gotovo uopće ne mora pojavljivati u igri i druženju s vršnjacima.

Brzopletost je poremećaj fluentnosti kada osoba nije u mogućnosti dovoljno prilagoditi svoju brzinu sintaktičkim i fonološkim zahtjevima trenutka (Van Zaalen i suradnici, 2009; prema Dulčić i suradnicima, 2012). Brzopletost se tumači kao rezultat jezične neorganizacije te se opisuje kaotičnošću, brzim prijelazima s jedne misli na drugu, ubrzanim tempom govora, nedovoljnim ograničavanjem osnovne ideje i nemogućnošću njezine razrade (Dulčić i suradnici, 2012). Weiss (1981; prema Dulčić i suradnicima, 2012) objašnjava kako učenici s poremećajem brzopletosti nisu svjesni vlastitog poremećaja, imaju kratak raspon pažnje, smetnje u percepciji, artikulaciji i formulaciji govora te se jednostavno često prebrzo izražavaju. Šunić (2007; prema Radetić-Paić, 2013) navodi najuočljivije znakove koje

upućuju na brzopletost: nesuvisao, neorganiziran govor, ograničena svjesnost govora, povremeno tečniji govor, skraćivanje riječi i nerazumljiv govor.

Posokhova (1999; prema Zrilić, 2011) poremećajima glasa obuhvaća odsutnost ili odstupanje u foniranju, odnosno zvučnosti govora. Poremećaji glasa dijele se na organske i funkcionalne. Organskim se smatraju oni glasovni poremećaji nastali kao posljedica oštećenja organa za proizvodnju glasa, dok se funkcionalnim smatraju poremećaji nastali kao posljedica neispravne i pretjerane upotrebe glasa. Prema Radetić-Paić (2013) glasovni su poremećaji obilježeni neprimjerenom visinom glasa (suviše visok, suviše nizak, bez promjene ili prekidan uzdasima), neprimjerenom kvalitetom glasa (hrapav, promukao, šuman ili nazalan), neprimjerenom glasnoćom, rezonancijom ili trajanjem.

Sporosti u razvoju jezičnih vještina neophodnih za izražavanje i razumijevanje misli i ideja zbog različitih uzroka obilježavaju jezične poremećaje. Pod jezične se teškoće ubrajaju teškoće u izražavanju, odnosno ekspresiji jezika i teškoće u razumijevanju, odnosno recepciji jezika, a one se mogu kretati od vrlo jakih do vrlo blagih teškoća. Ekspresivne teškoće se očituju u: oskudnom semantičkom (rječničkom) znanju koje se očituje u nepropisnom imenovanju pojmova, nekvalitetnoj gramatičkoj razini koju karakteriziraju oskudne i agramatične rečenice, na fonološkoj razini prisutne teškoće u artikulaciji glasova, fonemskoj diskriminaciji i auditivnoj recepciji; urednoj, ali nedovoljno oblikovanoj komunikacijskoj razini; teškoćama u memorijskim funkcijama i obradi jezika, teškoćama čitanja, pisanja te učenja. Receptivne se teškoće izražavaju u teškoćama u razumijevanju i praćenju verbalnih uputa i pisanoga teksta (Zrilić, 2011).

Kod posebnih jezičnih teškoća, kao poremećaja usvajanja jezičnog sustava, i dalje je nepoznanica koji je organski uzrok prisutan. Poremećaji usvajanja jezičnog sustava se iskazuju u teškoćama jezičnoga razumijevanja i izražavanja, a jezične su vještine vrlo različito siromašnije u odnosu na kronološku dob djeteta i neverbalne sposobnosti. Učenik kod kojeg su zapažene posebne jezične teškoće teško pokazuje naučeno i teško pronalazi riječi za izražavanje misli te time ostavlja lošiji dojam o svom znanju, teško pronalazi riječi i rečnične konstrukcije u izražavanju misli i teško pokazuje svoje znanje usmenim i pismenim putem (Zrilić, 2011). Prema Radetić-Paić (2013), znakovi koji ukazuju na posebne jezične teškoće u čitanju i pisanju su: sporo, otežano, netočno, subvokalno, teškoće u dekodiranju riječi i teškoće u razumijevanju pročitanaoga, sporo pisanje, teže jezično oblikovanje misli u sastavku i drugo.

2.4. Učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima

Pojam i teškoću sniženih intelektualnih sposobnosti teško je sažeti i kvalitetno objasniti. Kroz povijest se spominjalo puno termina: mentalna zaostalost, mentalna retardacija, mentalni deficit, duševna zaostalost, intelektualnost oštećenje, oligofrenija i drugi (Zrilić, 2011). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), intelektualne se teškoće definiraju kao stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a sve zbog zaustavljenog ili nedovršenog razvoja intelektualnog funkcioniranja utvrđenog na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne analize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.

Prema tome, razvojne se značajke učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima očituju kao ograničenja u intelektualnome funkcioniranju i u adaptivnom ponašanju. U intelektualnom funkcioniranju, često se ističu teškoće prilikom izvođenja raznolikih misaonih operacija, odnosno konkretno kod generaliziranja i apstrahiranja, analiziranja, povezivanja i zaključivanja te rješavanja problema, što u konačnici dovodi do težeg usvajanja apstraktnih sadržaja učenja. Isto tako, često se pojavljuju i teškoće na području percepcije, zapamćivanja i pamćenja, pozornosti, govorne recepcije i ekspresije koje također utječu na procese učenja. U adaptivnom ponašanju, karakteristike se očituju kao ograničenja u dva ili više područja adaptivnoga ponašanja poput komunikacije, brige o sebi, života u kući, socijalnih vještina, korištenja socijalne zajednice, samousmjeravanja, zdravlja i sigurnosti, funkcionalnih znanja, slobodnog vremena i rada (Zrilić, 2011).

Uzroci nastanka svih ovih ograničenja su mnogostruki. Prema tome, dijele se na: prenatalne (kromosomske aberacije, mutacije gena, razvojne malformacije, oštećenja uzrokovana vanjskim čimbenicima), perinatalne (krvarenja, hipoksija) i postnatalne uzroke. Samo se kod jedne trećine osoba može pronaći točan biološki razlog, a to su najčešće osobe s Down sindromom kod kojih znamo da je uzrok prisutnost viška kromosoma. Dakle, kromosomske abnormalnosti, komplikacije u trudnoći ili pri porodu koje uzrokuju nedovoljan unos kisika, opća zdravstvena stanja u dojenačkoj dobi ili djetinjstvu (infekcije, traume, trovanja) i nasljednost samo su neki od mogućih čimbenika pojave sniženog intelektualnog funkcioniranja (Zrilić, 2011).

Kako bi utvrdili sniženo mentalno funkcioniranje potrebni su razni kriteriji, a to su: nizak rezultat na testu inteligencije, niski rezultati na ostalim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u više raznih područja socijalne prilagodbe (Vizek-Vidović, 2003; prema Zrilić, 2011). Prema tome, mentalno sniženo funkcioniranje razlikuje se po sljedećim kategorijama: laka (IQ 50-69), umjerena (IQ 35-49), teža (IQ 20-34) i teška (IQ ispod 20). Lake intelektualne teškoće uključuju neke teškoće prilikom učenja, a osobe su sposobne za rad i uspostavljanje i održavanje socijalnih kontakata. Kod umjerene intelektualne teškoće moguća je određena neovisnost, uključujući komuniciranje, učenje i brigu o sebi, ali su svejedno potrebni razni oblici podrške za život i rad. Kod težih intelektualnih teškoća nužna je neprekidna pomoć okoline, dok je kod teških intelektualnih teškoća neizostavna pomoć i njega, a osobe s tim stupnjem teškoće imaju konkretna i ozbiljna ograničenja te nedostatke u komunikaciji i kretanju (Bouillet, 2019).

Karakteristike koje se javljaju kod učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima su: smanjena sposobnost razumijevanja i upotrebe verbalnih simbola, problemi korištenja govora i jezika, smetnje u komunikaciji, teže usvajanje matematičkih zadataka, prijelaz s konkretnog na apstraktno, teškoće vještina čitanja i pisanja, sporo napredovanje, slabije tjelesne i motoričke sposobnosti, slaba fina motorika prstiju i ruku, kratkotrajna pažnja, ne razlikuju bitno od nebitnoga, brzo i lako zaboravljaju, smanjena kritičnost pri procjeni okoline i samoga sebe, nesvjesnost vlastitog stanja, nesamostalnost, loša slika o sebi zbog stalnog neuspjeha, hiperaktivnost, impulzivnost i drugo (Zrilić, 2011).

Jedan od poznatijih i uočljivijih poremećaja je Down sindrom. Ovaj poremećaj nastaje zbog viška jednoga kromosoma ili dijela kromosoma u jezgri svake stanice tijela. Razlog nastanka je i dalje nepoznat, ali s obzirom na lakoću prepoznatljivosti, više je o tome pisao John Langdon Down (Zrilić, 2011). Prepoznamo ih prema sljedećim karakterističnim obilježjima, odnosno tjelesnim nepravilnostima: kosi položaj očnih otvora, okruglo lice izravnog profila, malena usta i nos s neproporcionalno velikim jezikom, malena glava, širok i kratak vrat koji može biti obložen s previše kože i masnog tkiva, malene i loše oblikovane uši, kraći prsni koš neobičnog oblika, kratke šake sa specifičnom poprečnom brazdom na jednoj ili obje ruke, kratke noge, često vrlo velik razmak između nožnog palca i susjednog prsta, mišićna hipotonija, mekana i tanka kosa i mnoge druge sličnosti. Važno je naglasiti da djeca s Down sindromom prolaze jednake razvojne faze kao i djeca bez teškoća u razvoju, jedino je njihov ulazak u pojedinu fazu kasniji i traje dulje (Dunst, 1988; prema Radetić-Paić, 2013).

2.5. Učenici s poremećajima iz spektra autizma

Poremećaji iz spektra autizma javljaju se u ranom djetinjstvu, traju cijeli život, a uzrok je još uvijek nepoznat. Kod poremećaja iz spektra autizma, ubrajajući i pervazivne razvojne poremećaje, radi se o slaboj povezanosti između namjera ili osjećaja i drugih komponentni, a posebno sposobnosti odražavanja redoslijeda u motoričkim radnjama, u ponašanju i u govoru (Zrilić, 2011). Kao osnovni simptomi ističu se nedovoljno verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije (Bujas-Petković, 1995; prema Zrilić, 2011).

Autizam se svrstava u skupinu pervarzivnih razvojnih poremećaja uz koji se ubrajaju i Rettov poremećaj, dezintegrativan poremećaj u djetinjstvu, Aspergerov poremećaj te pervarzivni razvojni poremećaj. Svi ti razvojni poremećaji čine spektar autizma koji je određen dijagnostičkim kriterijima koji predstavljaju zajednička obilježja, a to su kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, kvalitativno oštećenje komunikacije i ograničeni, ponavljajući stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti (Zrilić, 2011).

Značajke autistične djece koje Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode su razne, a neke od njih su: očitovanje modela ponašanja i stereotipnih pokreta, nadarenost u područjima likovnog, glazbenog i matematike, smetnje u komunikaciji, nedostatak gledanja oči u oči, teškoće razumijevanja, inzistiranje na jednodušnosti i rutinama, odupiranje promjenama, kašnjenje razvoja govora i jezika, socijalna oštećenja, ograničena sposobnosti empatije i razumijevanja osjećaja, nemogućnost sudjelovanja u socijalnim interakcijama, izbjegavanje druge djece, javljanje nepoželjnih ponašanja (agresija, autoagresija ili destrukcija), lako gubljenje pažnje, niska razina intelektualnog funkcioniranja, slabo pamćenje i mnoge druge.

Kako stručnjaci navode, kod autistične djece vidljiva su oštećenja na tri područja. U području socijalnih interakcija očituje se: manjak empatije, neuspješan odnos s vršnjacima, nema socijalne i emocionalne usklađenosti, oštećenje neverbalnih načina ponašanja poput pogleda u oči, izraza lica, držanja tijela i drugo. U području verbalne i neverbalne komunikacije očituju se oštećenja poput izostanka prvog smjeha, kašnjenje ili potpuno izostajanje govornoga jezika, oštećenje sposobnosti započinjanja i održavanja razgovora, dodirivanje rukom, manjak spontanih oblika igara i slično. Treće područje su ograničeni i stereotipni oblici interesa i aktivnosti kao što su: zaokupljenost jednim ili više interesa koji nije uobičajen po intenzitetu ili usmjerenosti, priklanjanje rutinama, jak otpor promjenama, stereotipni i repetitivni motorički pokreti, trajna zaokupljenost dijelovima predmeta,

povučenost u sebe, poremećaji spavanja i hranjenja, opsesivno-kompulzivno ponašanje, agresivnost prema samome sebi i prema drugima, nedostatak interesa za drugu djecu, maštovite i kreativne igre i drugo (Zrilić, 2011).

2.6. Učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

Pod motoričke poremećaje podrazumijevaju se brojna stanja kojima je zajedničko prisutnost nekog nedostatka, oštećenja ili deformacije lokomotornoga aparata, centralnoga ili perifernoga nervnog sustava (Zrilić, 2011). Temeljna odrednica ove skupine je funkcionalno oštećenje organizma u različitim oblicima i intenzitetima (Soldo i drugi, 1984; prema Mustać i Vicić, 1996).

Kao osnovne karakteristike učenika s motoričkim poremećajima Zrilić (2011) navodi: različiti oblici i težina poremećaja pokreta i položaja tijela, smanjena/onemogućena funkcija pojedinih dijelova tijela (najčešće ruku, nogu i kralježnice), nepostojanje dijelova tijela (urođeno, bolest, amputacija ili nezgoda), zahtijevanje posebne pozornosti za učenike s oštećenjem središnjeg živčanog sustava koji uz motoričke poremećaje mogu imati oštećenja vida, teškoće komunikacije, smetnje u ponašanju i sniženo intelektualno funkcioniranje.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), u ovu se skupinu svrstavaju: djeca s oštećenjem lokomotornoga aparata (kosti, zglobovi, mišići), djeca s oštećenjem središnjega živčanog sustava (cerebralna paraliza), djeca s oštećenjem perifernoga živčanog sustava (mišići su mlohavi, dolazi do atrofije mišića – dječja paraliza) te djeca s oštećenjima koja su posljedica kroničnih bolesti drugih sustava (tuberkuloza, oštećenja srca, akutna reumatska groznica, dijabetes, astma i slično (Zrilić, 2011).

Kronične su bolesti često prateća posljedica motoričkih poremećaja te se definiraju kao oštećenja ili odstupanja od uobičajenih stanja organizama koje zadovoljavaju neke od navedenih uvjeta: trajanje, reducirane sposobnosti, promjene u funkcioniranju organizma, nužnost rehabilitacije ili dugotrajnog bolničkog liječenja, nadzor, promatranje i skrb (Lubkin i Lavsén, 2006; prema Bouillet, 2019).

Prema Radetić-Paić (2013) u kronične se bolesti ubrajaju bolesti srca i krvožilnog sustava, metaboličkog sustava (dijabetes), probavnog sustava, mokraćnog sustava, dišnog sustava (kronični bronhitis, astma), žlijezda s unutarnjim lučenjem, maligne bolesti, neurološke bolesti (epilepsija) i druge.

2.7. Učenici s poremećajima pažnje i aktivnosti uz hiperaktivnost

Problem učenika s poremećajima pažnje i aktivnosti uz hiperaktivnost sve je češći. Znakovi poremećaja javljaju se prije sedme godine života, ali se ADHD dijagnosticira tek u školskom razdoblju kada se sa sigurnošću može vidjeti kako učenik reagira na školu, školska pravila i cjelokupno školsko okruženje (Zrilić, 2011).

Postoje razne teorije nastanka poremećaja pažnje i aktivnosti uz hiperaktivnost, međutim još ništa nije potpuno sigurno i precizno. Genetske teorije upućuju na oblik nasljeđivanja jer je ustanovljeno kako se poremećaj ponavlja unutar obitelji. Također, poremećaj se može razviti tijekom trudnoće (lijekovi, trovanje, radijacija, infekcija), poroda (rani porod, komplikacije) ili nakon rođenja (meningitis, febrilne konvulzije, povreda glave). Organska teorija ukazuje na neurološku disfunkciju mozga koja se izražava putem kemijske neuravnoteženosti u mozgu te slabije mozgovne aktivnosti. Postoje još i psihosocijalne teorije koje smatraju kako dijete s ovim poremećajem dolazi iz nepovoljne okoline koja nije dovoljno brinula o djetetu. Kao primjeri se navode obiteljski stresovi, problemi u odnosu majke i djeteta te ostali loši obiteljski faktori (Zrilić, 2011).

Ovisno o skupini simptoma koje dominiraju razlikuju se tri podtipa poremećaja: dominacija nepažnje, dominacija hiperaktivnosti te dominacija impulzivnosti. Učenici s poremećajem pažnje ne primjećuju se lako, a uključuju reduciranu mogućnost usmjerenja mentalne aktivnosti u situacijama za koje su potrebna budnost, brza reakcija, vidna potraga, opažanje te kontinuirano dulje slušanje (Bouillet, 2019). Najizraženiji znakovi nepažnje su: teškoće održavanja pažnje prilikom rješavanja zadataka ili u igri, često se čini da ne slušaju kad im se obraća, ne prate upute i ne dovršavaju započeto, teškoće s organiziranjem zadataka i aktivnosti, izbjegavanje i odbijanje zadataka koji iziskuju trajniji mentalni napor, ne posvećuju pažnju detaljima, gubljenje stvari, smetnja vanjskih podražaja, zaboravljanje dnevnih aktivnosti i drugo (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Prema Bouillet (2019), hiperaktivnost se odnosi na često i neprestano pojavljivanje i izvođenje motoričkih aktivnosti pretjeranog intenziteta i učestalosti te je smanjena mogućnost usredotočiti se na rad i završiti zadatak. Neki od znakova prepoznavanja učenika s hiperaktivnošću su: stalno su u pokretu i svugdje su prisutna, jure, skaču ili se penju, ne mogu sjediti mirno, samovoljno ustaju, lupkaju ili tresu rukama i nogama te pretjerano pričaju, nemirni, razdražljivi i drugo (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Prema Bouillet (2019), impulzivnost uključuje vrlo izraženo nestrpljenje, nisku toleranciju na frustraciju, bijes, socijalno povlačenje i pretjeranu osjetljivost na kritiku. Učenike s izraženom impulzivnosti moguće je uočiti po tome što: često odgovaraju na pitanje prije nego što je uopće dovršeno, nestrpljivost, prekidaju, ometaju druge, diraju tuđe stvari te posuđeno gube i slično (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

2.8. Učenici s poremećajima ponašanja

U poremećaje ponašanja spadaju sva ona ponašanja koja izlaze iz okvira općeprihvaćenih pravila ponašanja određene sredine i koja se negativno odražavaju na daljnji razvoj osobe. Takvo se ponašanje znatno razlikuje od uobičajenog i povoljnog ponašanja određene sredine, štetno je i opasno kako za osobu koja se tako ponaša, tako i za sredinu, te ponašanje koje zbog navedenih nepovoljnih utjecaja iziskuje dodatnu stručnu pomoć (Uzelac, 1995; prema Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Termin poremećaja ponašanja obuhvaća razne oblike, međutim najvažnije je istaknuti i preciznije odrediti da su to ponašanja kojima se krše društvena i školska pravila te temeljna prava drugih osoba postupcima poput agresivnosti, laganja, destruktivnosti, vandalizma, krađe i bježanja s nastave (Zrilić, 2011).

Kriteriji prema kojima se postavljaju dijagnoze poremećaja u ponašanja su: učestalost oblika ponašanja i njegov intenzitet. Dakle, poremećaji ponašanja različitih su intenziteta, trajanja, složenosti i štetnosti, te se prema tome spominju razni termini koji se usredotočuju na probleme u ponašanju djece kao što su: smetnje u ponašanju, nedovoljno kontrolirano ponašanje, asocijalno i antisocijalno ponašanje, društveno neprihvatljivo ponašanje, rizično ponašanje, socijalna neprilagođenost, delinkvencija, devijantno ponašanje i slično (Zrilić, 2011). Zovko (1999; prema Zrilić, 2011) spominje i termine kao što su: odgojna zapuštenost, društvena neprilagođenost, maloljetnička delinkvencija, socijalna neprilagođenost, neprilagođena djeca, djeca s karakternim smetnjama i slično.

Prema Koren-Mrazović i Čugalj (2001; prema Zrilić, 2011) postoje značajke po kojima se mogu odrediti koji su učenici u opasnosti od nastanka poremećaja ponašanja: ometanje nastave, isticanje po neprihvatljivom ponašanju izvan nastave, neopravdano izostajanje s nastave, kašnjenje na nastavu, neuspješnost u svladavanju nastavnih sadržaja, povučенost, nesigurnost, izoliranost od vršnjaka, isplovljavanje neki poremećaji u ponašanju poput pušenja, alkohola i krađe, hiperaktivnost, slaba koncentracija i pažnja, agresivnost te emocionalna labilnost.

Nastanak poremećaja u ponašanju učenika mogu biti potaknuti raznim čimbenicima. Williams, Ayers i Arthur (1997; prema Zrilić, 2011) razlikuju nekoliko faktora. Prve koje navode su genetski i biološki čimbenici rizika, kao što su: perinatalna trauma, neurotoksičnost u trudnoći, alkohol ili droga majke. Zatim, spominju i individualne i vršnjačke čimbenike rizika, poput misli o delinkventnom ponašanju, povezanost s delinkventnim vršnjacima i utjecaj vršnjaka. Autori ističu i rizične čimbenike povezane sa školom gdje se javljaju školski neuspjeh, nisko akademsko postignuće, slaba motiviranost, negativno ozračje te nedostatna privrženost školi. Također, spominju i rizične čimbenike u obitelji, a primjeri su: problemi u obitelji, obiteljski konflikti, obiteljska povijest visokorizičnoga ponašanja, neadekvatna ponašanja roditelja kao modela. Pod rizične čimbenike u zajednici svrstavaju kronično nasilje u zajednici, siromaštvo, ekonomska deprivacija, kvaliteta stanovanja, zdravstvena skrb, socijalna skrb, škole). Svi navedeni rizični čimbenici mogu povećati mogućnost nastanka poremećaja u ponašanju i biti poticaj za što raniju intervenciju.

Achenbach (1993; prema Krampač-Grljušić i Marinić, 2007) spominje pasivne i aktivne oblike poremećenog ponašanja. Pasivne poremećaje u ponašanju definira kao ponašanja koja se prekomjerno kontroliraju i usredotočena su prema sebi, kao što su: plašljivost, povučенost, potištenost, plačljivost, sram, depresija, nisko samopouzdanje, lijenost, dosada, razmaženost, neurotske smetnje i slično. S druge strane, aktivni se poremećaji u ponašanju odnose na ponašanja koja su nedostavno kontrolirana i usredotočena prema drugima, kao što su: impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposlušnost, nametljivost, prkos, svađanje, laganje, varanje, neopravdano izostajanje s nastave, delinkvencija i agresivnost.

Zrilić (2011) razlikuje direktnu (aktivnu) i indirektnu (prikrivenu) agresivnost. Direktna agresivnost su verbalna i tjelesna, dok se pod indirektnu svrstavaju podmuklost, lažno optuživanje, ogovaranje, pisanje anonimnih poruka i slično. Neminovno je spomenuti kako je agresivnost u današnjem vremenu vrlo česta tendencija učenika te vodi do bullyinga, odnosno nasilja među djecom.

2.9. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja

Poremećaji učenja javljaju se kod učenika kod kojih se ističu neurološki poremećaji, koji se negativno odražavaju na jedan ili više psihičkih procesa, a pri tome uključuju razumijevanje ili korištenje govornog ili pismenog jezika (Hallahan i Kauffman, 1994; prema Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Specifične teškoće učenja očituju u nedostatnoj sposobnosti svladavanja temeljnih školskih vještina, odnosno u nemogućnosti usvajanja

čitanja, pisanja ili računanja u predviđenom vremenskom periodu i na primjeren i uobičajen način (Galić-Jušić, 2004; prema Bouillet, 2019). Prema tome, razlikujemo lakše teškoće: disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju te teže teškoće: aleksiju, agrafiju i akalkulija. Navedene se teškoće mogu javiti individualno ili u kombinaciji s teškoćama pažnje, hiperaktivnošću i poteškoćama u radnoj memoriji, dok intelektualne sposobnosti mogu biti od ispod prosječnih do iznadprosječnih (Zrilić, 2011).

Disleksija podrazumijeva teškoće u dekodiranju riječi, odnosno teškoće u usvajanju čitanja. Teškoće u zamjeni oblika i nastavaka riječi pri čitanju (morfologija), zamjeni riječi unutar iste kategorije (semantika), redosljedju riječi u rečenici (sintaksa), zamjeni glasova unutar riječi (fonologija) upućuju na to kako se disleksija zapravo odražava u svim jezičnim sastavnicama. Tipovi disleksije su fonološka, površinska i dubinska. Fonološka se disleksija odnosi na teškoće s čitanjem besmislenih riječi, dok se površinska odnosi na teškoće s čitanjem nepravilnih riječi. Dubinska disleksija podrazumijeva ozbiljne teškoće u čitanju besmislenih riječi (Dulčić i suradnici, 2012).

Pokazatelji disleksije su: teško povezivanje slova i glasa te glasova i slogova u riječima, premještanje ili umetanje glasova unutar riječi, zamjena grafički i fonetski sličnih slova, zamjena glasova, slova, slogova i riječi, pogadanje, izostavljanje ili dodavanje slova i slogova, teškoće u praćenju slovnog ili brojanog niza, teškoće u slijedu pravca čitanja, vraćanje na već pročitani red, izostavljanje riječi ili cijelih redova, umor, teško razumijevanje i interpretacija pročitano i mnogi drugi (Dulčić i suradnici, 2012).

Disgrafija se odnosi na teškoće u usvajanju vještine pisanja. Mnogobrojne i tipične pogreške koje se javljaju su dugoročne i trajne te nemaju povezanosti s nedovoljnim poznavanjem pravopisa unatoč stupnju intelektualnog i govornog razvoja, normalnog stanja osjetila sluha i vida te modela školovanja (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Prema najistaknutijem simptomu razlikuju se jezična, vizualna, motorička i fonološka disgrafija. Jezična disgrafija podrazumijeva lošiji razvoj jezika i govora. Zbog disgrafije jezične analize i sinteze, učenik ima poteškoća s rastavljanjem teksta, rečenica i riječi, dok se kod disgramatične disgrafije poteškoće uočavaju u gramatici na razini rečenice u broju, rodu, padežu i vremenu. Vizualna disgrafija odnosi se na lošu verbalizaciju vizualno-prostorne percepcije i predodžbe. Tako učenici s vizualnom disgrafijom izbjegavaju korištenje prijedloga (ispred, iza, iznad, između i slično) i pridjeva (tanak, debeo, uzak, širok i slično). Motorička disgrafija nastaje zbog nedostatno razvijenih i koordiniranih grafomotoričkih

pokreta ruke. Učenici imaju poteškoća s automatiziranjem poteza pisanja (Zrilić, 2011). Prema Dulčić i suradnicima (2012) kod fonološke disgrafije, pogreške u pisanju nastaju teškoćama u izgovoru (artikulacijsko-akustička disgrafija) i/ili uzajamnom slušnom razlikovanju glasova (akustička disgrafija).

Učenici s disgrafijom pokazuju sljedeće simptome: teškoće povezivanja slova s glasom, zamjena fonetski ili grafički sličnih slova, izostavljanje, premještanje i dodavanje suvišnog slova ili sloga, rastavljeno pisanje, narušavanje granica između riječi, pogreške povezivanja riječi unutar rečenice, netočna interpunkcija, teže praćenje smjera pisanja, nejednaka slova s obzirom na nagib i veličinu, teškoće organiziranja misli te pisanje istog u skladu gramatičkih i pravopisnih normi i drugi (Dulčić i suradnici, 2012).

Teže svladavanje matematičkih sadržaja u okviru aritmetike i rješavanja matematičkih/aritmetičkih zadataka odnosi se na specifični poremećaj učenja, takozvanu diskalkuliju. Pri tome, treba naglasiti kako se radi o osobama s urednim kognitivnim sposobnostima, normalnim funkcioniranjem osjetila i optimalnim uvjetima redovitoga podučavanja. Razlikujemo kvantitativnu, kvalitativnu i središnju diskalkuliju. Kvantitativna diskalkulija podrazumijeva teškoće u brojanju i računanju, kvalitativna se odnosi na praćenje slijeda uputa prilikom rješavanja zadataka, dok se središnja usredotočuje na poteškoće manipuliranja brojevima i simbolima (Dulčić i suradnici, 2012).

Znakovi koji prema Dulčić i suradnicima (2012) ukazuju na diskalkuliju su: kasnije usvajanje brojeva i zbrajanja, odbijanje bilo kakvih igrica vezanih uz manipuliranje brojeva, teže razumijevanje riječi koje se odnose na brojeve riječima i odnose među njima, teškoće memoriranja aritmetičkih činjenica, formula, simbola, teškoće jednostavnog zbrajanja, oduzimanja, množenja i dijeljenja, teže usvajanje logičkog slijeda među brojevima, teškoće pamćenja računa, otežano računanje s višeznamenkastim brojevima i rješavanja pismenih problemskih zadataka i mnogi drugi.

Aleksija, agrafija i akalkulija odnose se na teže teškoće jer predstavljaju potpuni gubitak sposobnosti čitanja, pisanja i računanja (Dulčić i suradnici, 2012).

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA

Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/2020) navodi osiguravanje sustavnog načina poučavanja, poticanje i unapređivanje učenikovog intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja prema njegovim sposobnostima, mogućnostima i interesima kao glavne ciljeve odgoja i obrazovanja usmjerene upravo prema učeniku. Razvoj odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama počinje još u drugoj polovici 19. stoljeća i prolazio je kroz mnoge promjene. Od odvajanja i udaljavanja djece u posebne institucije i škole, pa sve do razvoja škole za sve, odnosno stvaranja adekvatnog odgoja i obrazovanja za sve učenike u jedinstvenom sustavu te provođenje integracije i inkluzije. Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo svakog živog bića bez obzira na različitosti i teškoće kojim se ostvaruju druga ljudska prava, osjećaj vlastite vrijednosti i poštovanja prema drugima, a njegova važnost temelji se na raznim međunarodnim dokumentima koji su upravo razlog zbog kojeg se danas daje prilika za obrazovanje učenicima s teškoćama u redovitom razredu (Igrić, 2015; Rioux, 2015).

Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948.) koja zahtijeva pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu, Konvencija UN-a o pravima djeteta (1989.) koja osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti, Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve u Jomtieni (1990.) te Izjava iz Salamanke (1994.) samo su neki od presudnih dokumenta za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama (Karamatić Brčić, 2011). Prema Izjavi iz Salamanke sva su djeca sposobna za odgoj i obrazovanje neovisno o teškoćama i načinima kojima će se problemi u učenju i razvoju savladati. Obrazovanje u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu mora se omogućiti svakom učeniku, a zatim će se odgojno-obrazovni proces uskladiti prema njegovim potrebama i mogućnostima (Igrić, 2015).

U redovitom odgojno-obrazovnom sustavu, učenicima s teškoćama su omogućena tri primjerena programa: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te posebni program uz individualizirane postupke. Navedeni se primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju u: redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu i u odgojno-obrazovnoj skupini. Nakon određene vrste i stupnja teškoće, učeniku se prilikom upisa u prvi razred ili tijekom školovanja određuje primjereni program obrazovanja koji će mu olakšati svladavanje nastavnog sadržaja, ali se naravno učenika prati te su moguće izmijene tijekom odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na

razne teškoće koje se javljaju, moguće je da se teškoća ne nalazi na Orijentacijskoj listi vrsta teškoća (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)) i u tom se slučaju svakako određuje inicijalna procjena učenika i opisuju potrebe kako bi se odredio prikladan program obrazovanja i adekvatna razina potpore u redovitom sustavu ili u posebnoj ustanovi (Krampač-Grljušić, 2017).

Redoviti program uz individualizirane postupke se prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), odnosi na obrazovanje učenika koji su s obzirom na vrstu teškoće u mogućnosti svladati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im potrebni individualizirani postupci u radu zbog specifičnosti u funkcioniranju. Individualizirani postupci uključuju razne oblike podrške, ovisno o potrebama učenika te se mogu odnositi na: samostalnost učenika, vrijeme i metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i rehabilitacijska sredstva za rad te primjerene prostorne uvjete. Individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih nastavnih predmeta. Navedeni program provode učitelji u redovitom razrednom odjelu škole, ali se u slučaju potrebnih posebnih uvjeta odgoja i obrazovanja, ovaj program može izvoditi i u posebnome razrednom odjelu škole. Velki i Romstein (2015) naglašavaju kako se u ovom programu učeniku prilagođava samo metodički pristup rada, a sadržaj učenja se ne smanjuje već ostaje isti kao i za ostale učenike.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), redoviti se program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke odnosi na obrazovanje učenika koji s obzirom na vrstu teškoće nisu u mogućnosti savladati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, te im se program sadržajno i metodički prilagođava zbog specifičnosti u funkcioniranju. Ovim je programom učenicima omogućen individualizirani pristup i smanjenje opsega nastavnih sadržaja do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća redovitog programa. Prilagodba sadržaja i individualiziranih postupaka može biti iz jednog, više ili svih nastavnih predmeta. Isto kao i kod prethodnog programa i ovaj program provode učitelji u redovitom razrednom odjelu škole, ali se program može izvoditi i u posebnome razrednom odjelu škole u slučaju potrebnih posebnih uvjeta odgoja i obrazovanja. Velki i Romstein (2015) ističu kako se program prilagođava učenikovim sposobnostima, znanju i mogućnostima.

Posebni program uz individualizirane postupke čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika te se određuje ukoliko učenici nisu u mogućnosti savladati prva dva programa. Ovaj način programa izvode edukacijski rehabilitatori i učitelji u posebnim razrednim odjelima škole ukoliko je učeniku potreban poseban program uz individualizirane postupke iz svih predmeta. Međutim, ako je program potreban samo iz pojedinih nastavnih predmeta, a ostale nastavne predmete učenik svladava prema redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke onda ih provodi i izrađuje učitelj u redovitom razrednom odjelu (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15).

Prema navedenim programima, učenici s teškoćama u učenju, radnom funkcioniranju i svladavanju nastavnog sadržaja ostvaraju pravo na izradu IOOP-a (Krampač-Grljušić, 2017). To je pisani dokument koji izrađuju učitelji razredne nastave u suradnji s ostalim stručnim suradnicima odgojno-obrazovnog procesa, a o kojem moraju biti upoznati roditelji/skrbnici. IOOP se izrađuje temeljeno na procjeni sposobnosti, mogućnosti, interesa, odgojno-obrazovnih razina i vještina svakog pojedinog učenika s teškoćama, a uključuje sadržajnu prilagodbu programa ili prilagodbu didaktičko-metodičkih postupaka (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Individualizirani odgojno-obrazovni program se prvo izrađuje prema razvoju učenikova profila. Dakle, prvo treba ustanoviti tko je učenik, koji su učenikovi posebni interesi i iskustva te koje su učenikove jake strane i potrebe. Nakon toga, razrađuju se ciljevi i ishodi učenja, a tek se onda odabiru modeli prilagodbe, potpore te praćenje ciljeva i ishoda učenja. Izrada i planiranje IOOP-a prilagodljiv je i fleksibilan proces u kojem učenikove potrebe i mogućnosti trebaju biti u prvom planu te se prema tome uvijek može mijenjati i dopunjavati (Krampač-Grljušić, 2017).

3.1. Inkluzivni pristup u sustavu odgoja i obrazovanja

Strategije kojima se ostvaruje taj jedinstveni sustav odgoja i obrazovanja kojim učenici s teškoćama imaju pravo na obrazovanje su procesi integracije i inkluzije (Stubbs, 2008). Inkluzija je vodeće načelo kojim se postiže odgoj i obrazovanje za sve, dok se integracija smatra tek prvim korakom kojim se učenike uključuje u odgojno-obrazovni sustav. Obrazovna inkluzija i u teoriji i u praksi obogaćuje i unaprjeđuje integraciju djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav (Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

Prema Bouillet (2010) integracija se objašnjava kao proces stvaranja uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju stvoriti okolinu pogodnu za njihov razvoj i sa što manje ograničenja te je usmjerena na poboljšanje socijalnog statusa, slabljenje i nestajanje segregacije. Florian (2003) smatra integraciju kao uključenje i smještaj bez ikakve kvalitete, te naglašava kako prijelaz integracije ka inkluziji nije samo promjena u terminologiji, već veliki pomak i doprinos učenicima. Integrativni pristup zahtijeva od učenika da se uklopi te prilagođava uvjetima i aktivnostima razreda i škole, dok inkluzija čini puno više. Inkluzivni pristup uvjetuje spremnost i pozitivan odgovor okoline na promjene, prilagodbe prema potrebama svih te daje svakom učeniku osjećaj pripadnosti i partnerstva (Igrić, 2015).

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključivanje učenika koji doživljavaju socijalnu isključenost, marginalizaciju te time i bespomoćnost i ranjivost, a sve zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika. Ovim se pristupom naglašava i uvjetuje obrazovanje svakog učenika prema njegovim individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji tako da zahtijeva fokus na primjeni novih metoda i oblika rada (Karamatić Brčić, 2013). Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja zasigurno povećava kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava te je danas zahtjev suvremenih obrazovnih politika razvijenih zemalja svijeta (Ainscow, 2004).

Booth i Ainscow (2002) navode što sve uključuje inkluzija u odgoju i obrazovanju: jednako prihvaćanje i uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja; povećanje uključenosti učenika u područjima školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice; obnavljanje inkluzivne kulture, politike i prakse u školama kako bi ispravno odgovorili na različitosti učenika; smanjenje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika, a ne samo onih s teškoćama; učenje iz pokušaja u svladavanju prepreka pristupu i sudjelovanju određenih učenika u korist velikog broja učenika; smatranje različitosti među učenicima kao izvorom učenja, a ne nužno problemom; omogućavanje obrazovanja svim učenicima u lokalnoj zajednici, odnosno što bliže mjestu stanovanja; unaprjeđivanje škole kako za učenike tako i za nastavno i školsko osoblje; naglašavanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvoju inkluzivnih vrijednosti; razvijanje odnosa i komunikacije između škole i ostalih institucija te spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

Slijediti načela odgojno-obrazovne inkluzije znači staviti u prvi plan učenikova prava, sposobnosti, potencijale i interese, a ne ograničenja i teškoće. Inkluzivni pristup se odnosi na

pružanje jednakih mogućnosti za sve i zadovoljavanje specifičnih edukacijskih i socijalizacijskih potreba svih učenika, a pri tome osiguravanje maksimalne fleksibilnosti. Ovim se pristupom razvija opća tolerancija i prihvaćanje razlika prema učenicima s teškoćama, razvoj subjektivnih i objektivnih gledišta te unaprjeđenje i obogaćivanje osobnih i društvenih ljudskih kvaliteta. Cilj odgojno-obrazovne inkluzije je stvoriti osjećaj za prihvaćanje različitosti bez predrasuda te prihvaćanje pojedinačnih potreba. Inkluzivni odgoj i obrazovanje donosi izjednačavanje učenika s teškoćama u društvo na široj razini (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

3.2. Učitelji u inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Za sam razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja, ali i za njegovu učinkovitost potreban je i zaslužan učitelj. Učitelji kao ishodište inkluzivnog pristupa, nositelji su uspješnog provođenja inkluzije te je time na njih stavljen veliki naglasak. Provedba zakonskih odredbi te kvaliteta i uspjeh obrazovne inkluzije uvelike ovise upravo o učiteljevima stavovima prema učenicima s različitim teškoćama, ali i njihovoj stručnosti temeljenoj na potrebnim kompetencijama i vještinama (Lindsay, 2007; prema Martan, 2018).

Učiteljevo znanje, stavovi, kompetencije i vještine omogućuju učiteljima uspjeh i određuju kvalitetu njihovoga rada i poučavanja, a sama implementacija inkluzivne prakse odnosi se i na njihovu volju i spremnost (Cate i suradnici, 2018). Zbog toga, učitelji moraju biti spremni na neumorno razvijanje novih znanja i proširenje inkluzivne educiranosti (Kudek Mirošević i Bukvić, 2017). Na stavove učitelja utječu subjektivni faktori, kao što su: vrsta i stupanj teškoće, nepoznavanje teškoće, neadekvatno obrazovanje, učiteljevo neiskustvo u radu s učenicima s teškoćama te sumnja u svoje sposobnosti i pripremljenost (Unianu, 2012), ali i objektivni: manjak stručnih suradnika, veliki broj djece u razredu, loša materijalna opremljenost didaktičkim sredstvima i pomagalicama te nepovoljna prostorna adaptacija (Kudek Mirošević i Lozančić, 2014). Učiteljevi stavovi imaju moćan utjecaj i moraju biti pozitivni kako bi učitelj razumio te učinkovito proveo inkluziju (Woodcock, 2013).

Inkluzivnim odgojem i obrazovanjem učiteljeva uloga doživljava promjene i traži nove zahtjeve. Od klasičnog planiranja i izvođenja učenja i poučavanja, u inkluzivnom odgoju i obrazovanju učitelj nailazi na puno drugih uloga. Mnogi autori pišu o novim ulogama i njihovim karakteristikama, neke od kompetencija i vještina potrebnih su: identificiranje teškoće, osiguravanje poticajnog okruženja za rad svih učenika u razredu u kojem će se poštivati različitost i poticati pozitivna interakcija, procjena potreba učenika i ciljeva učenja

koji moraju biti realni i primjereni, planiranje intervencija u poučavanju koje će moći zadovoljiti potrebe učenika, korištenje raspoloživim resursima za obogaćivanje procesa učenja, implementacija i adaptacija procesa učenja korištenjem raznih strategija podrške, upravljanje razredom kako bi se osigurali ciljevi nastave te evaluacija napretka učenika koja pridonosi razvoju novih ciljeva učenja. Novim će se ulogama učitelj primarno fokusirati na sam proces inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a sekundarno na sadržaj (Igrić, 2015).

Kvaliteta odnosa učitelja i učenika preduvjet je za uspješnost inkluzije u odgoju i obrazovanju. Odnos učitelja i učenika uključuje i profesionalnu i osobnu sastavnicu, a upravo se od kvalitetnog učitelja očekuje da uspostavlja i održava pozitivne odnose sa svojim učenicima. Tome doprinosi učiteljeva empatija, sigurna privrženost, tolerancija, razumijevanje, prihvaćanje, pravednost, odgovornost, povjerenje i mnogi drugi faktori. Učitelj je uzor u razredu za sve, pa tako i za osjećaje koje upućuje prema učenicima s teškoćama. Temelj stvaranja pozitivnog odnosa s učenikom s teškoćama su percepcija o učeniku i teškoći, učiteljevi stavovi i spremnost na prihvaćanje učenika s teškoćama (Posavec i Vlah, 2019). Učinkovit odnos u inkluzivnom pristupu jača međusobne odnose, osjećaj pripadnosti i uvažavanja, a uklanja izoliranost i odbačenost što i je primarni cilj za učenike s teškoćama. Učitelj će uspostavljanjem ljudskog odnosa u inkluzivnom razredu omogućiti bolja ponašanja, stvaranje prijateljstava te motivaciju za učenje, uspjeh i bolje rezultate (Ivančić i Stančić, 2013; prema Posavec i Vlah, 2019).

Inkluzivni učitelji suočeni su s brojnim izazovima i preprekama, ali unatoč tomu uspijevaju opravdati prava svakog učenika i dati mu najbolje moguće obrazovanje. Neovisno o njihovim teškoćama, subjektivnim ili objektivnim preprekama, vrijedno rade i uspješno poučavaju. Učitelj je u inkluzivnom odgoju i obrazovanju spreman na više načina poučiti jednako (Bouillet i suradnici, 2017). Stoga, potrebne kompetencije inkluzivnog učitelja uključuju upravo to - spremnost na primjenu novih postupaka, metoda i oblika rada koje uvažavaju različitost i individualizaciju. Na taj način učitelj svojom željom i motivacijom poboljšava učenje i poučavanje te umanjuje prepreke učenicima s teškoćama (Kudek Mirošević i Lozančić, 2014). Dakle, za inkluzivnog je učitelja inherentan pojam individualizacije, dok je pojam univerzalnosti apsolutno isključen (Guberina-Abramović, 2005). Inkluzivno poučavanje iziskuje od učitelja postizanje uvjeta koje će učeniku olakšati učenje, a s druge strane stvoriti osjećaj ravnopravnosti, tolerancije, uključenosti i jednakih mogućnosti (Martan, 2018).

4. STRATEGIJE PODRŠKE U POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA

Inkluzivni pristup zahtijeva traženje načina za razvoj aktivnijeg, fleksibilnijeg i inovativnijeg poučavanja (Stubbs, 2008). Stoga su učitelji u radu s učenicima s teškoćama usmjereni na pružanje adekvatne podrške koja će u punom smislu upotpuniti učenika i u praksi mu omogućiti inkluzivni odgoj i obrazovanje. Inkluzija se provodi kontinuirano i usmjerena je na upotrebu strategija podrške koje će odgovarati učenicima (Karamatić Brčić, 2013). Strategije podrške se odnose na didaktičko-metodičku podršku, odnosno prilagodbu i individualizaciju postupaka, oblika, metoda i sredstava u inkluzivnoj nastavi (Ivančić i Stančić, 2006; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019).

Podrška podrazumijeva prilagodbu pristupa u učenju, poučavanju i vrednovanju koje će doprinijeti napretku učenika uvažavanjem njegovih sposobnosti te osjetilnih, kognitivnih, govornih, motoričkih i ponašajnih sposobnosti. Time se žele zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe učenika u svim etapama nastavnog procesa. Odgovarajućom podrškom svaki će učenik dobiti priliku da pokaže i razvije svoje kompetencije i vještine, a ujedno će prevladati prepreke koje ga ograničavaju u stjecanju novih znanja, vještina i navika u skladu s njegovim potencijalima i sposobnostima. Za uspješno uključivanje u odgojno-obrazovni sustav bez obzira na različitosti potrebna su materijalno-tehnički, kadrovsko-organizacijski, psihološko-pedagoški, didaktičko-metodički i socijalni oblici podrške škole (Češi i Ivančić, 2019).

Primjenom strategija podrške ostvaruje se aktivno učenje. Kao rezultat toga, je stvaranje učinkovite inkluzije kojom učenik uči na osobnom iskustvu, razumije naučeno i vlastitim riječima, u novim situacijama, primjenjuje naučeno. Konačna svrha strategija podrške jest pridonosenje učinkovitijem usvajanju znanja i vještina učenika u različitim obrazovnim područjima, a k tome još i poticanje razvoja kritičkoga, kreativnoga i logičkoga mišljenja i zaključivanja (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019). Dakle, učenik se ostvaruje u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. On razumije sadržaj, uči, pamti, primjenjuje i iskazuje vlastito znanje te gradi pozitivnu sliku o sebi (Ivančić i Stančić, 2015). Nadalje, raznovrsnost didaktičkih i metodičkih oblika povećava motivaciju i ustrajnost učenika u radu, kao i u učenju te potiče socijalne interakcije među učenicima za vrijeme rada (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019).

Davis i Florian (2004) navode kako je učiteljima sve više razumljivije da jedan način poučavanja ne može opravdati uspješno učenje i poučavanje, pogotovo ne u inkluziji.

Inkluzivna učionica koja teži unaprjeđenju učenikova sudjelovanja i aktivnog učenja će uključivati brojne strategije usmjerene raznim ciljevima učenja. Također, naglašava kako je primjenjivanje raznih strategija podrške obećavajuće i donosi uočljive promjene. Kershner (2003; prema Davis i Florianu, 2004) ističe kako je određivanje i organiziranje adekvatnih strategija usmjereno na poboljšanje uspjeha, aktivno učenje, sudjelovanje učenika i uvažavanje individualnih razlika.

Westwood (2011) smatra kako postoji puno strategija za pristup učenicima s teškoćama, ali da ne postoji strategija i način poučavanja koji je ispravniji i superiorniji drugima. Ne postoji metoda koja je prikladna i vrijedi svakoj svrsi. Ista strategija ne mora odgovarati bilo kojem nastavnom sadržaju i funkcionirati isto za svakog učenika, stoga je prilikom primjenjivanja odgovarajuće strategije podrške važno imati na umu sadržaj, vrstu i stupanj teškoće, učenikovu dob te njegove karakteristike, mogućnosti, sposobnosti, potrebe, ali i interese. Ivančić i Stančić (2013) ističu kako se primjereni postupci podrške odabiru prema određivanju učenikovih dostižnih ciljeva i ishoda poučavanja koji će omogućiti ostvarenje postavljenih ciljeva. Teškoće u učenju se mogu javiti primjenjivanjem neprikladne strategije rada. Krivi odabir može stvoriti učeniku još nepovoljnije uvjete za rad, a ciljevi učenja ostat će neostvoreni (Westwood, 2011).

Učitelj bi trebao prepoznati značaj prilagodbi aktivnosti i preuzeti odgovornost za ciljeve i kvalitetu rezultata (Movkebaieva i suradnici, 2013). Procjena učenika i odabir strategija prilagodbe često nije lak posao za učitelje jer učenikova teškoća predstavlja prepreku u stjecanju kompetencija čime je učiteljev zadatak još zahtjevniji (Radetić-Paić, 2013). Uspješnost učenja uvelike ovisi o načinima kojima učenicima prenosimo i predstavljamo sadržaje, dajemo upute, postavljamo zadatke te koja sredstva i oblike rada upotrebljavamo (Ivančić, Stančić 2010; prema Karamatić Brčić, 2013). Primjerenom podrškom i dobro osmišljenim poučavanjem, učenik s teškoćama postiže svoj maksimum u skladu sa svojim sposobnostima (Karamatić Brčić, 2013) i iskorištava svoje potencijale (Radetić-Paić, 2013).

Također, razina podrške individualiziranim metodama i materijalima za učenje velike ovisi učiteljevim stavovima koje ima prema uključivanju učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav (Avramidis i Norwich; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019). Kao što smo već naveli, pozitivni stavovi doprinijet će inkluziji koja se ostvaruje upravo odabirom primjerenih strategija podrške. Učitelji koji individualiziraju metode, postupke,

oblike i sredstva bolji su učitelji nego oni koji poučavaju sve učenike na isti način. Osim toga, smanjuje se i količina rizika za učenikov neuspjeh, što će školu učiniti uspješnijim mjestom za svu djecu (Stevens i Everington, 2001; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019).

Plan podrške, koje su Ivančić i Stančić (2006; prema Radetić-Paić, 2013) predložile kao ključnim za uspjeh u radu, uključuje: prilagođavanje sadržaja učenja, prilagođavanje metoda, sredstava i oblika rada; prilagođavanje zahtjeva u odnosu na samostalnost učenika, vrijeme rada, način rada, način provjere, aktivnosti i prostor te prilagođavanje, odnosno poticanje socijalnih odnosa. Na temelju navedenog plana podrške provedeno je istraživanje koje će biti prikazano u istraživačkom dijelu nakon detaljnijeg objašnjenja navedenih prilagodbi.

4.1. Prilagodba sadržaja učenja

Cilj prilagodbe sadržaja učenja je prilagoditi nastavni sadržaj učenikovim mogućnostima (Dulčić i suradnici, 2012). Korištenjem odgovarajućih prilagodbi sadržaja, nastavni se sadržaj organizira na način da ih učenik najlakše može percipirati, razumjeti i interpretirati. Prilagodbe sadržaja učenja podrazumijevaju prilagođavanje opsega i dubine sadržaja (razina usvajanja sadržaja), količinu obrade ključnih pojmova po nastavnim cjelinama, pojednostavljivanje jezičnog i grafičkog oblikovanja sadržaja te pomno osmišljeno didaktičko-metodičko organiziranje sadržaja na kojima se temelji učenikov učinkovitiji rad (Češi i Ivančić, 2019).

Prilagodba sadržaja učenja ima u vidu spoznajnu, ali i perceptivnu (vidnu) prilagodbu. Prilagođavanjem opsega i dubine sadržaja izostavlja se i sažima određeni dio nastavnog sadržaja i pokušava uspostaviti optimalan odnos kvantitete i kvalitete prema učenikovim sposobnostima primanja, razumijevanja i primjene sadržaja. Količina sažimanja sadržaja ovisi o vrsti i stupnju teškoće. Za učenika s oštećenjem vida, sluha ili motoričkim oštećenjem potrebna je manja količina prilagodbe sadržaja učenja, dok je za učenika s intelektualnim teškoćama ili teškoćama iz spektra autizma potrebna prilagodba veće količine sadržaja. Također, na sadržaj učenja se utječe razlaganjem složenih pojmova. Izrazito je bitno poštivati načelo zornosti i postupnosti kod složenih termina i učenja apstraktnih sadržaja koji bi mogao stvarati prepreke učenicima s teškoćama, dok se semantičkim i grafičkim pojednostavljivanjem povoljno utječe na razumijevanje sadržaja. Nadalje, didaktičko-metodičko organiziranje sadržaja podrazumijeva prilagodbu na način da mijenja medij primanja sadržaja te način i oblik sadržaja. Prema tome, učenik s oštećenjem vida primati će sadržaj sluhom i opipom, dok će učenik s oštećenjem sluha primati sadržaj vidom i opipom.

Način i oblik sadržaja odnosi se na povezivanje, isticanje bitnog, raščlanjivanje te iznošenje sadržaja pomoću predmeta, slika, crteža, shema, grafičkih vizualizacija, sažetaka i slično (Češi i Ivančić, 2019).

Konkretno, ovaj se način prilagodbe odnosi na nastojanje da se nastavni sadržaj što bolje predoči i uspješno usvoji. Prema tome, konkretne strategije podrške za prilagodbu sadržaja učenja su: prilikom usvajanja nastavnog sadržaja nastojati ga vizualizirati koristeći slike, fotografije, predmete, modele, video zapise i slično; stalno vođeno promatranje i primjena sadržaja rada, isticanje bitnog sadržaja učenja koristeći različite načine obilježavanja ili slikovnog predočavanja (npr. podcrtavanjem, veličinom slova ili bojom...), sažimanje teksta na način da se smanjuje broj činjenica i izdvaja bitan sadržaj učenja, semantičko pojednostavljivanje nastavnog sadržaja uporabom jednostavnijih i poznatijih izraza, planiranje sadržaja pomoću dodatnih slika i shematskih prikaza, pojednostavljenih rečenica, skraćivanjem ili smanjivanjem pitanja i riječi; prilikom iznošenja novog sadržaja koristiti zorne i jednostavne primjere kako bi ih učenik povezo sa sebi bliskim situacijama, raščlanjivanje složenih zadataka, stupnjevito uvođenje u postupak rješavanja zadataka s namjerom postupnog poticanja veće samostalnosti u radu, dogovaranje analitičkog plan rada zbog preglednosti i jasnoće aktivnosti i slično (Ivančić i Stančić 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

4.2. Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada

Strategije podrške kojima se učenicima omogućuju prilagodbe na spoznajnoj, perceptivnoj, ali i govorno-slušnoj razini postižu se i upotrebom različitih metoda, sredstava i oblika rada. Potreba za podrškom u metodama, sredstvima i oblicima rada proizlazi iz nužnosti za ostvarenjem ciljeva i aktivnog učenja te stvaranjem uvjeta za ostvarivanje ishoda učenja. Kontinuiranim praćenjem reakcija na primjenu različitih metoda, sredstava i oblika rada omogućuje se uvid u to što je učeniku najprikladnije (Češi i Ivančić, 2019).

Prilagodba govora učitelja izrazito je važna kod učenika s teškoćama. Učitelj bi trebao paziti na primjerenu glasnoću i tempo. Potrebno je biti kratak, jasan, sažet te izražajan (bojom, jačinom i visinom glasa uz mimike i geste). Nadalje, učitelj uvijek mora biti okrenut prema učeniku i govoriti mu u lice kako bi bila vidljiva izražajnost artikulacije. Razgovijetnim, sporim govorom koji sadrži jednostavne i kratke rečenice s poznatim riječima izbjeći će se nerazumijevanje i olakšati rad, a uz to je potrebno često provjeravati razumijevanje izrečenog (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Odabir prikladnih metoda rada također ovisi o teškoći učenika, ali i o karakteristikama i sposobnostima. Krampač-Grljušić (2017) navodi razne metode rada: razgovor (rasprava, dijalog, polemika intervju), usmeno izlaganje (pripovijedanje, objašnjavanje, opisivanje, obrazlaganje, dokazivanje), demonstracija i rad na konkretnome, čitanje i rad na tekstu, pisanje, samostalno usmeno izlaganje, igra, igra uloga, dramatizacija, crtanje i grafički radovi, praktični radovi, izvođenje pokusa, pitanja i odgovori, pjevanje, ples, pokret, slušanje, vježbanje, medijski izvori te informacijska i komunikacijska tehnologija.

Prilagodba oblika rada odnosi se na omogućivanje učenicima da svoja znanja i vještine pokažu individualno ili u suradničkim oblicima učenja. Prilikom primjene određenog oblika rada, potrebno je pratiti ponašanje učenika kako bi se utvrdilo što mu najbolje odgovara (Češi i Ivančić, 2019). Oblici rada koji se mogu primjenjivati su: frontalni, individualni, rad u paru, suradnički oblik učenja, rad u skupinama, terenska nastava, radionica, usporedno i izmjenično odjelni (Krampač-Grljušić, 2017).

Uporaba različite specifične opreme, pomagala i didaktičkih materijala ovisi o vrsti teškoće, a osigurat će lakše i neometano sudjelovanje u radu. Tako učenici s oštećenjem sluha koriste slušna pomagala, dok učenici s oštećenjem vida rabe Brailleovo pismo za čitanje, predmete iz svakodnevnog života, makete, reljefne karte, reljefno izražene globuse, govorni kalkulator, zvučne knjige, zvučne lopte te štap za orijentaciju. Učenicima s motoričkim poremećajima također je potrebno osigurati razna pomagala, kao što su: radni stol i stolica s mogućnošću prilagođavanja visine i nagiba, stolac s rukohvatima, pomagala za kretanje (štake, kolica, hodalice), komunikacijska pomagala (komunikacijske ploče, elektronički komunikacijski uređaj, računalo), razne proteze, posebne pisaljke s učvršćenjima, držači papira i slično. Još neki od raznih sredstava, pomagala i didaktičkih materijala su: tablice množenja, kalkulator, slike, modeli, filmovi, računaljke, brojeva crta, diktafon, magnetna ploča, podloga stola za pisanje, optička pomagala, računalo i računalni programi, tekstovi i bilješke za lijepljenje u bilježnice i učenje, individualizirani listići i materijali (slike, mape, grafikoni, umne mape) i mnogi drugi (Radetić-Paić, 2013).

Također, prilikom izrade individualiziranih nastavnih listića učitelj prilagođava tisak. To podrazumijeva povećane razmake između riječi, rečenica i redova teksta; uvećanje teksta, označavanje osnovnog prostora za čitanje i pisanje, isticanje pravila podcrtavanjem te korištenje pozadine i boje teksta koja ga čini lako čitljivim i stvara jasan kontrast (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

Preciznije, prilagodba metoda, sredstava i oblika rada podrazumijeva: primjerenu glasnoću govora učitelja, preciznost i kratkoću u davanju uputa, čestu provjeru razumijevanja slušanog i gledanog, lagani sadržaj za čitanje pojednostavljivanjem i vizualizacijom teksta, jednostavne kratke rečenice s poznatim riječima, poticajna pitanja zatvorenog tipa, čitanje kraćih jednostavnih tekstova uz provjeru razumijevanja, samostalno pisanje temeljem zadanih odrednica (slike, pitanja), praktičan rad u podršku, nastavna sredstva pročišćena od detalja (slika, karata, crteža, shema) i usmjerena na zadatak, individualizirani nastavni listići i zadaci kojima se prilagođava tisak te korištenje specifične opreme, pomagala i didaktičkih materijala (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

4.3. Prilagodba zahtjeva

Prilagođavanje zahtjeva u inkluziji odnosi se na prilagodbe u odnosu na samostalnost učenika, vrijeme rada, način rada, način provjere, aktivnosti učenika i učitelja te na prostor. Procjenom i primjenom prikladnih prilagodbi zahtjeva smanjujemo mogućnost teškoća na koje učenik nailazi u radu. Prilagođavanjem zahtjeva uvažavaju se individualne razlike učenika te se time osigurava poboljšanje uspjeha, sudjelovanje učenika te ostvarenje ciljeva i ishoda učenja. Učenikova uspješnost ili neuspješnost mijenja se u skladu prilagođavanja zahtjeva i pravodobnoj podršci u učenju i poučavanju (Češi i Ivančić, 2019).

Za uspješno provođenje inkluzije, izrazito je značajno poticati samostalnost učenika. Prilagođavanje zahtjeva u odnosu na samostalnost uključuje stupnjevito pružanje podrške pri samostalnom radu, na primjer čitanje umjesto učenika, pružanje pomoći pri čitanju, često uključivanje učenika u rad na način da čita na početku teksta ili odlomka. Poticanje samostalnosti učenika se postiže i usmjeravanjem učenika prilikom učenja, rješavanja različitih zadataka, izvođenja pokusa, rukovanja priborom i slično (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013). Stupanj sudjelovanja i samostalnosti treba postupno povećavati na načine da učenik: dijeli učenicima zadatke, listiće i likovne mape; dežura, pomaže pri prezentaciji klikanjem miša, odlazi po kredu, uređuje pano, sudjeluje u slobodnim aktivnostima, prebrojava učenike i provjerava nazočnost, provjerava jesu li svi napisali domaće zadaće, sudjeluje u organizaciji školskih priredbi i slično (Krampač-Grljušić, 2017).

Vrijeme rada predstavlja jednu od temeljnih prilagodbi s obzirom da učenikove teškoće, odnosno mogućnosti, gotovo uvijek zahtijevaju više vremena (Dulčić i suradnici, 2012). Stoga, doziranje vremena rada potrebno je kako bi učenik mogao uspješno izvesti određene aktivnosti i obaviti predviđene zadaće (Ivančić i Češi, 2019). Učeniku se može dati produljeno

vrijeme za rješavanje zadataka, čekanje na odgovor, čitanje i pisanje radova, izrađivanje radova, usmene i pismene provjere, usvajanje i učenje nastavnog sadržaja, vježbanje i ponavljanje te korištenje nastavnih materijala (Krampač-Grljušić, 2017).

Učeniku se na razne načine mogu prilagoditi načini rada: pojedinačno zadavanje zadataka, odabir tipova zadataka koji motiviraju učenika prema načelu lakši-teži-lakši, odabir zadataka različite težine, raščlanjivanje složenih zadataka na jednostavnije, manji broj zadataka za samostalan rad, češće vježbe i ponavljanje sadržaja učenja, upućivanje na korištenje orijentira pri čitanju (praćenje slijeda čitanja prstom, povlačenje crta pri čitanju, uporaba podupirača) te usmjeravanje na preglednost i čitkost napisanog (pravilno napisano, razmaci pri pisanju, isticanje pravila i definicija) (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

Provjeravanje vještine, znanja i sposobnosti učenika s teškoćama također je potrebno prilagoditi. Načini provjere učenika s teškoćama su: samo usmena provjera umjesto pisanja provjere znanja ili obratno, češća provjera znanja u kraćim vremenskim jedinicama i s manjim brojem zadataka ili pitanja u ispitivanju; prilikom provjere koristi se modelima, predmetima, bilježnicom, slikama, simbolima, karticama s nazivima novih pojmova, umnim mapama i grafičkim prikazima; ne odgovaranje punom rečenicom na postavljena pitanja, u provjerama spaja parove, zaokružuje točne odgovore, dopunjava rečenice, crta, precrtava i boja; rješava zadatke pomoću konkretnih materijala i mnogi drugi (Krampač-Grljušić, 2017).

Prilagođavanje zahtjeva u odnosu na aktivnosti učenika i učitelja su: zajedničko planiranje rada s učenikom, češće promjene aktivnosti, uključivanje učenika u sve aktivnosti, fizičko približavanje učenika izvoru promatranja, jasna struktura izmjene aktivnosti, poštovanje zajedničkih dogovora u odnosu na provođenje aktivnosti, upoznavanje s planom, redoslijedom i trajanjem pojedinih aktivnosti te odmora u radu (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013) kako bi učenici imali bolju predodžbu u tome što će raditi i koliko imaju raspoloživog vremena. Slijed aktivnosti može biti prikazan slikovnim hodogramom, riječima, rečenicama ili kombinirano što će uvelike pomoći učenicima s intelektualnim teškoćama, hiperaktivnošću i teškoćama iz spektra autizma dajući im jasnu strukturu za pomoć prilikom ponavljanja tijekom aktivnosti (Ivančić i Češi, 2019).

Prilagodbe u prostoru su za učenika s teškoćama jako važne i učinkovite. Učenik bi trebao sjediti na mjestu koje njemu najbolje odgovara i koje će mu ujedno olakšati rad bez ometanja. Sjedenje učenika bliže, korisno je s obzirom na vidljivost ploče, blizinu izvora

informacija, odnosno učitelja koji može lakše nadzirati rad i pružati podršku u radu. Nadalje, korisno je i za učitelja i za učenika s teškoćom da sjedi pokraj vršnjaka koji mu može pomoći čime se postiže vršnjačka podrška (Dulčić i suradnici, 2012). Učitelj bi trebao obavijestiti učenika o promjenama u organizaciji prostora, što se posebno odnosi na učenike s oštećenjem vida. Također, učitelj bi često trebao provoditi različite aktivnosti vezane uz sadržaj rada koje zahtijevaju izmjene prostora (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

4.4. Poticanje socijalnih odnosa

Afektivna podrška u inkluzivnom odgoju i obrazovanju ne smije biti od manje važnosti od drugih strategija podrške i mora se uzeti u obzir prilikom pripremanja, vođenja i realizacije nastave. Afektivan način podrške podrazumijeva učenikove potrebe u inkluziji i njegovu usredotočenost na sklonosti i osjećaje zadovoljstva tijekom nastave. Pozitivne emocije su ključan čimbenik u nastavi kojima se stječe veća pažnja učenika i potiče na daljnje učenje. Stoga, pozitivne je emocije potrebno razviti i omogućiti učeniku njihov iskustveni doživljaj (Češi i Ivančić, 2019).

Češi i Ivančić (2019) navode kako je učeniku potrebno pružiti podršku u zadovoljavanju potrebe za pripadanjem, priznanjem, slobodom i zabavom. Učeniku se mora omogućiti i ostvariti vjerovanje da njegovo školsko okružje dijeli njegove osjećaje, brigu i prijateljstvo te da ga uvažava zbog onoga što zna i može. Isto tako, učenik mora vjerovati da je slobodan misliti i raditi u skladu svojih potreba i sposobnosti bez štetnosti za druge. Potreba za zabavom ostvaruje se raznim strategijama podrške kojima se učenik zabavlja učeći, a koje potiču radoznalost, uvažavaju učenikove interese i afinitete koje će ga motivirati na učenje. Poticanje strategija podrške koje utječu na učenikov osobni doživljaj i zainteresiranost te potiču razvoj socijalnih odnosa zasigurno će upotpuniti cjelokupni sustav podrške.

Konkretno, strategije podrške kojima se potiču socijalni odnosi su: uspostavljanje pozitivnoga i dobronamjernog odnosa, pohvala za trud koji učenik ulaže, fizičko približavanje učeniku kod zadavanja zadataka, koristiti poticajne postupke i aktivnosti s ciljem jačanja interesa, volje i želje učenika za provođenjem planiranog rada; pružanje podrške u radu od strane učitelja, roditelja, drugih učenika, asistenta i stručnih suradnika škole (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013), upućivanje pozitivnih poruka, izbjegavanje kritika, usmjeravanje na ono što učenik može te mu pružiti osjećaj kompetentnosti, omogućavanje izbora primjerenih aktivnosti, sredstava, sadržaja, načina i oblika rada te slijeda rješavanja zadataka, koristiti humor te omogućiti učenje kroz igru (Češi i Ivančić, 2019).

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Danas u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, gdje se učitelj suočava s učenikovim različitim sposobnostima i mogućnostima potrebno je individualizirati i diferencirati svoje načine rada sukladno tome (Češi i Ivančić, 2019). Prema takvim razmatranjima, provedeno je istraživanje na temelju već spomenutog plana podrške koje su Ivančić i Stančić (2006; prema Radetić-Paić, 2013) predložile kao relevantnim za postizanje uspješnosti rada. Navedeni plan uključuje četiri kategorije: *prilagođavanje sadržaja učenja, prilagođavanje metoda, sredstava i oblika rada; prilagođavanje zahtjeva* u odnosu na samostalnost učenika, vrijeme rada, način rada, način provjere, aktivnosti i prostor te *prilagođavanje, odnosno poticanje socijalnih odnosa*. Cilj ovog istraživanja je utvrditi učestalost primjene tih strategija podrške učitelja u nastavi s učenicima s teškoćama u redovitim osnovnim školama s područja Republike Hrvatske, odnosno usporediti razlikuju li se navedene četiri kategorije strategija po svojoj prosječnoj učestalosti primjene te utvrditi postoje li razlike u učestalosti njihova korištenja između učitelja različitog radnog staža te učitelja razredne nastave nasuprot učitelja predmetne nastave. U skladu s navedenim, postavljene su hipoteze koje će ovim istraživanjem biti potvrđene ili opovrgnute:

H1: Postoji razlika u učestalosti primjene kategorija strategija podrške.

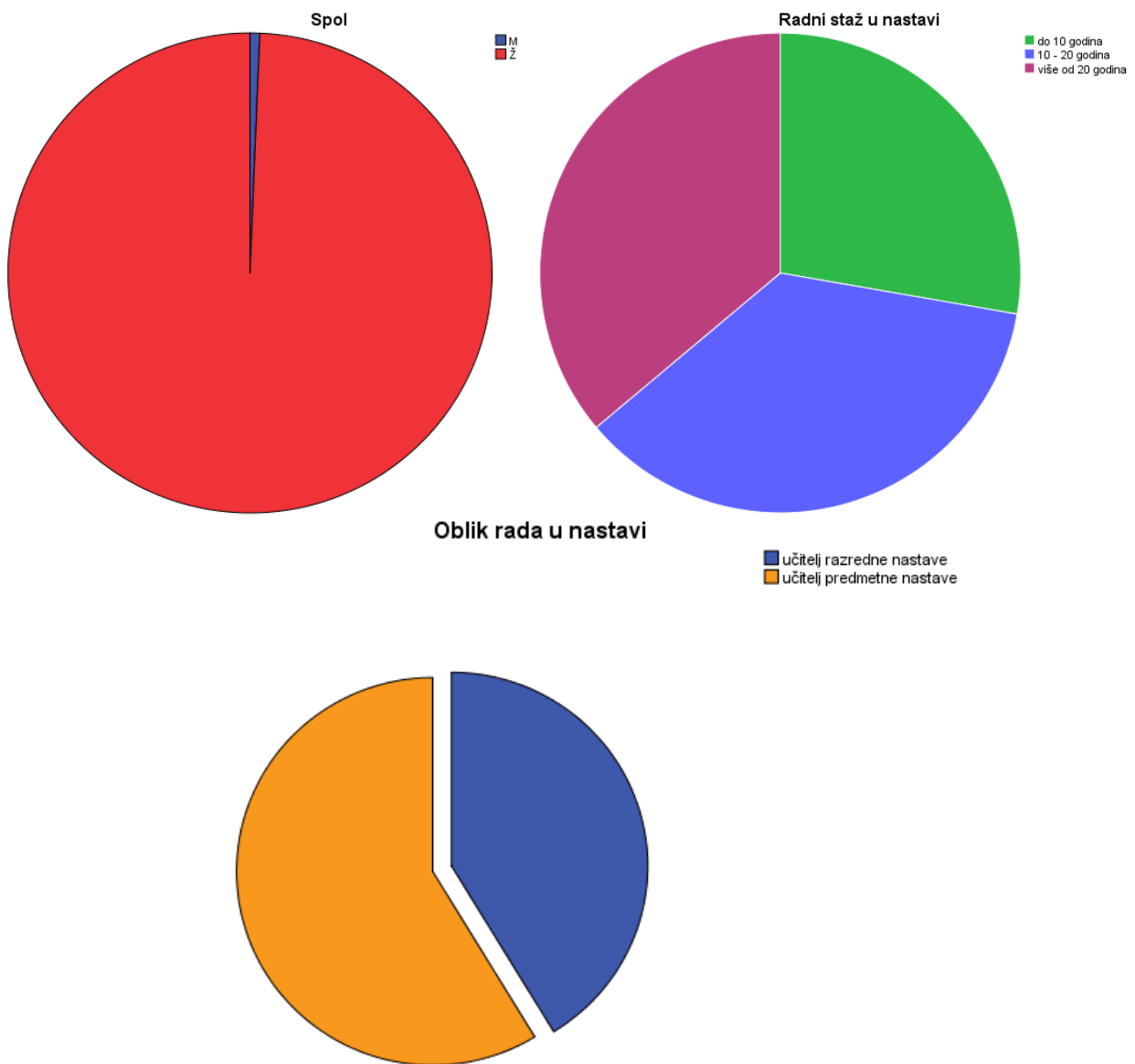
H2: Učitelji s više godina radnog staža češće primjenjuju strategije podrške od učitelja s manje godina radnog staža.

H3: Učitelji razredne nastave češće primjenjuju strategije podrške od učitelja predmetne nastave.

5.2. Metodologija istraživanja

5.2.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika čine razredni i predmetni učitelji redovitih osnovnih škola koji su tijekom svog staža imali iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Istraživanje je provedeno na konačnom uzorku od 155 sudionika, od čega 154 osoba ženskog spola (99,4%) te samo jedna osoba muškog spola (0,6%). Raspon godina radnog staža kategoriziran je u tri kategorije. Učitelje s radnim stažom do 10 godina čine 43 (27,7%) učitelja. Učitelje s radnim stažom od 10 do 20 godina čine 56 (36,1%) učitelja. Učitelje s radnim stažom višim od 20 godina čine također 56 (36,1%) učitelja. S obzirom na radno mjesto, uzorak čini 64 (41,3%) učitelja razredne nastave, te 91 (58,7%) učitelj predmetne nastave redovitih osnovnih škola.



Slika 1. Vizualni prikazi strukture uzorka s obzirom na spol, radni staž te radno mjesto

5.2.2. Mjerni instrument

U istraživanju je korišten anketni upitnik izrađen preko Google obrasca. Prvim dijelom upitnika prikupljeni su sociodemografski podaci o učiteljima u odnosu na spol, godine radnog staža te rade li u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Drugi dio upitnika sadrži 20 pitanja, odnosno strategija podrške modificiranih i podijeljenih u četiri kategorije prema planu podrške autorica Ivančić i Stančić (2006; prema Radetić-Paić, 2013). Kategorija *prilagodbe sadržaja* sadrži četiri strategije podrške, kategorija *prilagodbe metoda, sredstava i oblika rada* također četiri, kategorija *prilagodbe zahtjeva* u odnosu na samostalnost učenika, vrijeme rada, način rada, način provjere, aktivnosti i prostor sadrži osam strategija podrške, dok kategorija

poticanja socijalnih odnosa sadrži također četiri strategije podrške. Učitelji su procjenjivali učestalost primjene pojedinih strategija podrške u poučavanju učenika s teškoćama na skali Likertova tipa: nikada (1), rijetko (2), ponekad (3), često (4), redovito (5). Treći dio upitnika sadrži tri pitanja otvorenog tipa. Od učitelja se tražilo da navedu još neke strategije podrške koje koriste u radu s učenicima s teškoćama, uz to ih se tražilo da navedu koji su za njih primarni uvjeti koju omogućuju kvalitetnu i uspješnu inkluziju učenika s teškoćama te da procijene što je za njih ključno za uspjeh u radu s učenicima s teškoćama.

5.2.3. Način prikupljanja i obrade podataka

Učitelji razredne i predmetne nastave redovitih osnovnih škola koji su tijekom svog staža imali iskustva u radu s učenicima s teškoćama zamoljeni su da potpuno dobrovoljno i anonimno sudjeluju u istraživanju te da u svojim odgovorima budu sasvim otvoreni i iskreni kako bi doprinijeli kvaliteti ovog istraživanja, ali i istraživanju današnje inkluzivne prakse. Stoga, zadovoljeni su svi etički aspekti istraživanja. Za podatke prikupljene upitnikom, izračunata je i prikazana deskriptivna statistika pomoću programa *SPSS verzija 22*. Za uspoređivanje razlike između četiri kategorije strategija po svojoj prosječnoj učestalosti primjene korištena je analiza varijance za zavisne uzorke, a koristeći *Least Significant Differences (LSD)* postupak za *post-hoc* testiranje utvrđeno je između kojih točno strategija postoji statistički značajna razlika. Za uspoređivanje tri skupine učitelja po godinama radnog staža prema učestalosti korištenja ovih kategorija strategija korištena je također analiza varijance, ali za nezavisne uzorke. Za uspoređivanje razlike između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave u učestalosti korištenja kategorija strategija proveden je t-test za nezavisne uzorke.

5.3. Rezultati i rasprava

Statistički pokazatelji učestalosti primjene svih ispitanih 20 strategija podrške, odnosno pregled svih pojedinačnih 20 pitanja o korištenju strategija prikazani su u tablici 1, međutim radi lakšeg uspoređivanja i uočavanja razlike u primjeni, strategije podrške kategorizirane su u četiri kategorije. Smatrajući da rezultati o primjeni određene podrške neće značiti puno, odabrane su i grupirane one strategije koje će što vjernije reprezentirati svoju kategoriju. Stoga, 20 pitanja o korištenju pojedinih strategija kategorizirane su u već spomenute četiri kategorije: *prilagodba sadržaja učenja* (4 varijable), *prilagodba metoda, sredstava i oblika rada* (4 varijable), *prilagodba zahtjeva* (8 varijabli) i *poticanje socijalnih odnosa* (4 varijable).

Tablica 1.*Pregled učestalosti korištenja svih pojedinačnih strategija podrške*

	1	2	3	4	5
PRILAGODBA SADRŽAJA UČENJA					
1. Prilikom iznošenja novog sadržaja koristim zorne i jednostavne primjere kako bi ih učenik povezo sa sebi bliskim situacijama.	0%	1,9%	7,7%	29,0%	61,3%
2. Ističem bitan sadržaj učenja koristeći različite načine obilježavanja (npr. podcrtavanjem, veličinom slova ili bojom...)	0,6%	2,6%	9,7%	30,3%	56,8%
3. Sažimam tekst na način da smanjujem broj činjenica i izdvajam bitan sadržaj učenja.	0%	1,3%	13,5%	30,3%	54,8%
4. Prilikom usvajanja nastavnog sadržaja nastojim ga vizualizirati koristeći: slike, fotografije, predmete, modele, videozapise...	0%	3,2%	9,0%	31,6%	56,1%
PRILAGODBA METODA, SREDSTAVA I OBLIKA					
5. Pri davanju uputa nastojim biti kratak/ka, precizan/na i izražajan/na (npr. bojom, jačinom i visinom glasa, mimikom, gestama...)	0%	0,6%	9,7%	20,6%	69,0%
6. Primjenjujem konkretan i praktičan rad uz uvijek prisutnu podršku.	0%	3,2%	20,0%	34,8%	41,9%
7. Izrađujem individualizirane nastavne listiće i pri tome prilagođavam oblik teksta (npr. povećani razmaci, uvećanje tiska, označavanje osnovnog prostora za čitanje i pisanje, korištenje pozadine i boje teksta koja čini tekst lako čitljivim i stvaraju jasan kontrast...)	1,9%	3,2%	22,6%	28,4%	43,9%
8. Primjenjujem specifična sredstva i didaktičke materijale (npr. Braillevo pismo, računalo, reljefni zemljovid, kalkulator, brojeva crta, prilagođeni namještaj...)	9,7%	22,6%	24,5%	24,5%	18,7%
PRILAGODBA ZAHTJEVA					
9. Postupno radim na razvijanju samostalnosti učenika u radu.	0%	2,6%	14,2%	45,2%	38,1%
10. Omogućujem učeniku dodatno vrijeme za rješavanje pismenih i usmenih zadataka te za učenje i rad na nastavnim materijalima.	0,6%	0,6%	7,7%	14,8%	76,1%
11. Individualno prilagođavam način rada (npr. učeniku zadajem zadatke primjerene njegovim sposobnostima, raščlanjujem složene zadatke na jednostavnije, odabirem zadatke različite težine...)	1,3%	1,3%	7,7%	30,3%	59,4%
12. Usmjeravam i zajedno s učenikom radim na osmišljavanju plana rada.	9,0%	17,4%	37,4%	24,5%	11,6%

	1	2	3	4	5
13. Individualno prilagođavam način provjere (npr. odabir načina provjeravanja, kratke i česte provjere, manji broj zadataka...)	1,3%	2,6%	16,8%	29,7%	49,7%
14. Učenika s teškoćama uključujem u sve aktivnosti koje su namijenjene i ostalim učenicima.	0%	5,2%	11,6%	27,1%	56,1%
15. Pratim reakcije i ponašanje učenika vezano uz pojedine zahtjeve te ukoliko je potrebno dajem odmor od zadanih zadataka i aktivnosti.	0,6%	3,9%	12,3%	33,5%	49,7%
16. Prilagođavam prostor s obzirom na učenikove potrebe.	4,5%	10,3%	23,9%	35,5%	25,8%
POTICANJE SOCIJALNIH ODNOSA					
17. Izbjegavam negativne komentare te ohrabrujem učenika i potičem ga na rad kako bi izgradio pozitivnu „učeničku sliku“ o sebi u inkluziji.	0%	1,3%	7,7%	22,6%	68,4%
18. Poučavam i potičem druge učenike na pružanje podrške učeniku s teškoćama u razvoju i time stvaranje ugodnije atmosfere u razredu.	0,6%	1,3%	7,7%	25,2%	65,2%
19. Suradujem sa stručnim suradnicima i razmjenjujem informacije o opažanjima djeteta u različitim situacijama.	2,6%	4,5%	21,9%	26,5%	44,5%
20. Imam kvalitetnu komunikaciju s roditeljima te ih potičem kako da motiviraju dijete.	3,2%	9,7%	27,1%	29,0%	31,0%

nikada (1), rijetko (2), ponekad (3), često (4), redovito (5)

Iz tablice 1 se može vidjeti izuzetno pozitivan pokazatelj uspješnosti, ali i napretka inkluzivne prakse. Učitelji su u velikom postotku procjenjivali primjenu pojedinih strategija podrške s 5 i 4, odnosno s „redovito“ i „često“. Time su pokazali kako stvarno individualiziraju rad s obzirom na učenikove teškoće, odnosno sposobnosti i mogućnosti te čine sve što bi učeniku donijelo pomak u radu. Također, iz ovakvog pregleda je važno primijetiti u kojem su postotku učitelji procijenili da koriste određenu strategiju podrške s 1, odnosno s „nikad“. Takvih primjera nema puno, ali je važno istaknuti dvije strategije koje su u najvišem postotku procijenjene s „nikad“. U kategoriji *prilagodba metoda, sredstava i oblika* strategija *Primjenjujem specifična sredstva i didaktičke materijale* iznosi 9,7% što je zapravo najviši postotak za „nikad“ i ukazuje na malu dozu zabrinutosti s obzirom da su didaktički materijali od velike potrebitosti u nastavi i omogućuju veću uspješnost u radu i lakše svladavanje nastavnog sadržaja. U kategoriji *prilagodba zahtjeva* strategija *Usmjeravam i zajedno s učenikom radim na osmišljavanju plana rada* procijenjena je s „nikad“ u iznosu od 9,0%. Nije iznenađujuće da učitelji ne rade na osmišljavanju plana rada s učenicima jer većinom to prepuštaju sebi i stručnim suradnicima. Iako, učenik s teškoćom koji ima primjerene sposobnosti i mogućnosti za to, bi trebao biti upoznat s planom rada kako bi osvijestio svoju teškoću i težio ostvarenju mogućih ciljeva.

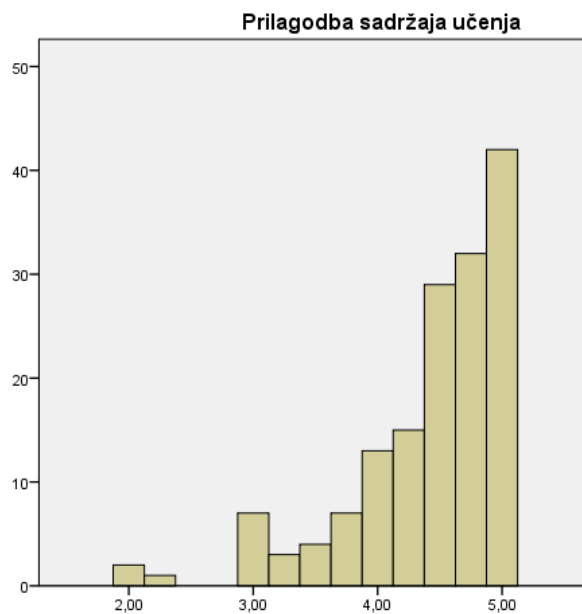
U daljnjem istraživanju i obradi, radi uspoređivanja i zornijeg pregleda razlike, strategije su raspodijeljene u četiri kategorije, odnosno svaka od tih novih četiriju varijabli izračunata je kao prosjek iz pitanja koja ju čine. Ukupni rezultat na pojedinim kategorijama strategija izračunati su tako da je svakoj od tvrdnji pridružena brojčana vrijednost (1 = nikada, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = često i 5 = redovito) odgovora koji su ispitanici bili odabrali, te je nakon toga za svaku kategoriju izračunata prosječna vrijednost za tvrdnje koje su ju činile. Dakle, po četiri strategije za kategorije *prilagodba sadržaja učenja*, *prilagodba metoda, sredstava i oblika rada* te *poticanje socijalnih odnosa*, a osam strategija za kategorije *prilagodba zahtjeva*. Usporedba kategorija strategija međusobno prikazana je u tablici 2.

Tablica 2.

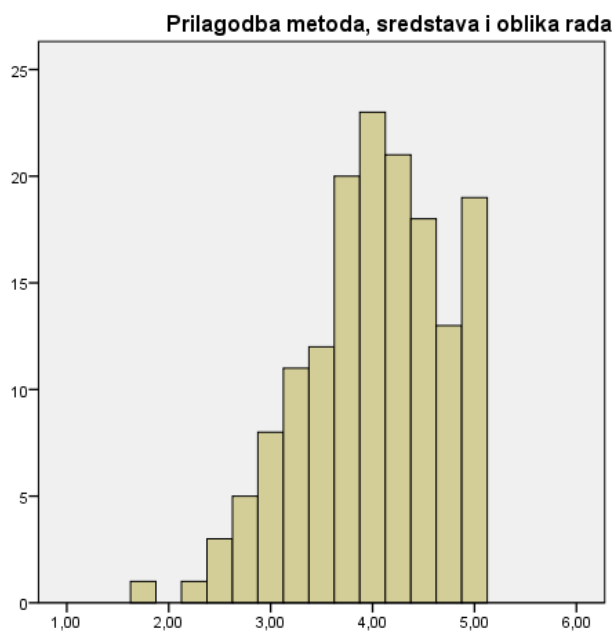
Prosječne vrijednosti korištenja pojedinih strategija

	M	SD	N
<i>Prilagodba sadržaja učenja</i>	4,42	0,63	155
<i>Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada</i>	4,00	0,68	155
<i>Prilagodba zahtjeva</i>	4,11	0,63	155
<i>Poticanje socijalnih odnosa</i>	4,22	0,67	155

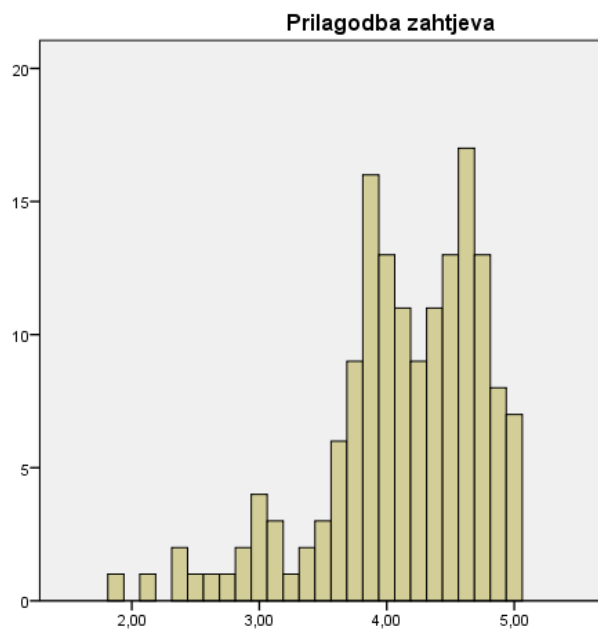
Prema prikazanoj tablici 2 vidi se za koje su kategorije strategija ispitanici rekli da ih češće, a za koje rjeđe koriste. Dakle, može se primijetiti da je najviši prosječni rezultat postignut u kategoriji *prilagodba sadržaja učenja* (M=4,42), što znači da su naši učitelji u prosjeku izjavili da ovu kategoriju strategija najčešće koriste. Najniži rezultat je za kategoriju *prilagodba metoda, sredstava i oblika rada* (M=4,0). Također, važno je primijetiti kako se sve ove prosječne vrijednosti kreću u uskom rasponu od svega 0,42. Kategorije *prilagodba zahtjeva* i *poticanje socijalnih odnosa* bliskih su prosječnih brojčanih vrijednosti sukladno ostalim kategorijama, ali se strategije podrške *poticanja socijalnih odnosa* ipak koriste nešto više. Dakle, naši su ispitanici za sve četiri kategorije strategija u prosjeku odgovarali kako ih koriste "često" što se može uočiti i u idućim grafičkim prikazima. Takav je rezultat samo pozitivan pokazatelj uspješnosti rada učitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju.



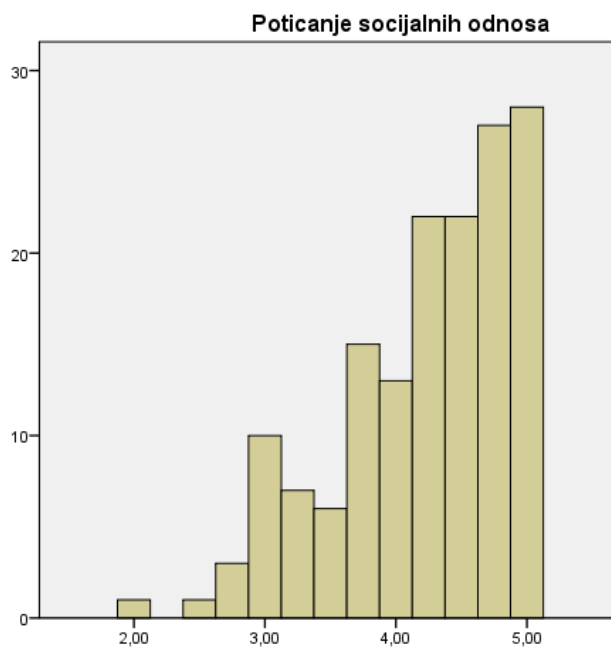
Slika 2. Grafički prikaz vrijednosti za kategoriju prilagodba sadržaja učenja



Slika 3. Grafički prikaz vrijednosti za kategoriju prilagodba metoda, sredstava i oblika rada



Slika 4. *Grafički prikaz vrijednosti za kategoriju prilagodba zahtjeva*



Slika 5. *Grafički prikaz vrijednosti za kategoriju poticanje socijalnih odnosa*

Međutim, kako bi se provjerilo jesu li ove uočene razlike statistički značajne, provedena je analiza varijance za zavisne uzorke. Analiza varijance je statistički postupak koji provjerava statističku značajnost razlike između više od dvije aritmetičke sredine, odnosno u ovom primjeru između ukupno četiri kategorije strategija. Kako bi test bio statistički značajan, njegova statistička značajnost, odnosno vrijednost mora biti manja od 0,05. Analizom varijance pokazano je kako postoji statistički značajna razlika (uz spomenutu uobičajenu razinu rizika od 5%) između prosječnih vrijednosti korištenja različitih kategorija strategija ($F_{3,152} = 26,24$; $p < 0,05$).

S obzirom da analiza varijance najprije govori da negdje između te četiri kategorije ima statistički značajne razlike, potrebno je provjeriti između kojih točno kategorija postoji statistički značajna razlika što je utvrđeno koristeći *Least Significant Differences (LSD)* postupak za *post-hoc testiranje*. *Post-hoc* testovi su pokazali kako se sve četiri kategorije strategija međusobno razlikuju statistički značajno, odnosno, kako su ove iskazane razlike u učestalosti korištenja za sve četiri kategorije strategija statistički značajne. Ovdje treba napomenuti kako su te razlike, premda statistički značajne, relativno male. Nije da neke od ovih kategorija strategija učitelji koriste rijetko, a neke često. Za sve ove strategije učitelji izjavljuju da koriste „često“, budući da se prosjeci za sve skale kreću negdje oko 4 pa na više, a 4 je na ljestvici odgovora označavalo „često“, samo za neke od njih izjavljuju da ih koriste nešto češće nego druge. Važno je istaknuti kako je prilikom ove usporedbe utvrđeno da niti jedna kategorija strategije ne pokazuje veliku oscilaciju i svaka se kategorija strategije uistinu koristi u nastavi s učenicima s teškoćama. Kategorija *prilagodbe sadržaja učenja* pokazuje najviši rezultat, ali ostale kategorije ju prate s jako bliskim vrijednostima. Dakle, sve kategorije se koriste često, a razlike između njih su male što nije iznenađujuće. Ovaj rezultat pokazuje kako se inkluzija provodi i u praksi, a ne samo u teoriji. Učitelji u praksi ne pridodaju posebnu pažnju određenoj kategoriji strategija, već prilagođavaju rad prateći učenikove sposobnosti, mogućnosti i zahtjeve, ali imajući na umu i vrstu i stupanj teškoće.

Prema tome, rezultati pokazuju da postoji razlika u učestalosti korištenja kategorija strategija podrške, ali ona je relativno mala. Ne možemo reći da se određena kategorija strategija podrške koristi najviše ili da se druga kategorija podrške uopće ne koristi. Ono što možemo reći, jest da se sve kategorije strategija podrške koriste, ali neke češće nego druge. Stoga, možemo zaključiti da se H1 potvrđuje s obzirom da razlika u učestalosti primjene kategorija strategija podrške zapravo postoji, ali pokazatelji utvrđuju malu razliku i time ne ističu niti jednu kategoriju strategija.

Nakon što je ispitana učestalost pojedinih strategija podrške, odnosno razlika u učestalosti primjene četiri kategorija podrške i utvrđena hipoteza kako se kategorije strategija koriste često, a međusobna je razlika mala, potrebno je provjeriti utječe li na to broj godina radnog staža u nastavi. Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti korištenja pojedinih kategorija između učitelja različite duljine staža u nastavi, provedena je analiza varijance za nezavisne uzorke. Sudionici istraživanja su za potrebe ove usporedbe podijeljeni u tri skupine – oni s do 10 godina radnog staža, oni s od 10 do 20 godina radnog staža te oni s više od 20 godina ranog staža. Analiza varijance je pokazala da se ove tri skupine ne razlikuju statistički značajno u učestalosti korištenja nijedne od četiri kategorije strategija što je vidljivo tablicom 3. Dakle, može se primijetiti da su za učitelje s različitim brojem staža za iste kategorije postignuti slične prosječne vrijednosti koje se kreću u uskom rasponu. Prema tome, možemo reći da učitelji često koriste kategorije strategija neovisno o broju godina radnog staža. Stoga, možemo zaključiti da se H2 odbacuje s obzirom da nema razlike između učitelja s višim brojem godina radnog staža i učitelja s manjim brojem godina radnog staža u učestalosti primjene strategija podrške, odnosno kategorija strategija podrške.

Tablica 3.

Usporedba korištenja kategorija strategija podrške prema stažu učitelja

	N	M	SD	
Prilagodba sadržaja učenja	do 10 godina	43	4,51	0,47
	10 - 20 godina	56	4,38	0,70
	više od 20 godina	56	4,38	0,66
	Ukupno	155	4,42	0,63
Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada	do 10 godina	43	4,06	0,64
	10 - 20 godina	56	4,00	0,66
	više od 20 godina	56	3,95	0,75
	Ukupno	155	4,00	0,68
Prilagodba zahtjeva	do 10 godina	43	4,17	0,56
	10 - 20 godina	56	4,16	0,65
	više od 20 godina	56	4,03	0,65
	Ukupno	155	4,11	0,63
Poticanje socijalnih odnosa	do 10 godina	43	4,33	0,56
	10 - 20 godina	56	4,20	0,69
	više od 20 godina	56	4,17	0,71
	Ukupno	155	4,22	0,67

Zatim, kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti korištenja pojedinih kategorija strategija između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave proveli smo t-test za nezavisne uzorke s obzirom da se provjerava razlika između samo dvije skupine. Uvidom u aritmetičke sredine može se vidjeti da učitelji razredne nastave navode da koriste strategije nešto malo češće od učitelja predmetne nastave što je vidljivo u tablici 4, no t-test će utvrditi je li ova razlika i statistički značajna. Rezultati testa pokazali su kako je uz uobičajenu razinu statističke značajnosti od 5% (odnosno, razinu rizika od 5%) statistički značajna samo razlika u strategiji *prilagodba metoda, sadržaja i oblika rada*. Za tu su kategoriju strategija učitelji razredne nastave iskazali prosječnu vrijednost od 4,14 dok su učitelji predmetne nastave iskazali prosječno 3,91. Dakle, učitelji razredne nastave su u prosjeku izjavili kako ovaj tip strategija koriste nešto češće. Valja i ovdje spomenuti kako ova razlika, iako statistički značajna, nije naročito velika, odnosno, iznosi svega 0,23 boda na korištenoj skali od 5 stupnjeva. Prema tome, možemo zaključiti da se H3 djelomično potvrđuje s obzirom da se samo u jednoj kategoriji prilagodbe uočilo kako učitelji razredne nastave češće primjenjuju strategije podrške od učitelja predmetne nastave.

Tablica 4.

Usporedba korištenja kategorija strategija podrške prema radnom mjestu u nastavi

	Oblik rada u nastavi	N	M	SD
<i>Prilagodba sadržaja učenja</i>	učitelj razredne nastave	64	4,49	0,58
	učitelj predmetne nastave	91	4,37	0,66
<i>Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada</i>	učitelj razredne nastave	64	4,14	0,68
	učitelj predmetne nastave	91	3,90	0,68
<i>Prilagodba zahtjeva</i>	učitelj razredne nastave	64	4,17	0,68
	učitelj predmetne nastave	91	4,07	0,59
<i>Poticanje socijalnih odnosa</i>	učitelj razredne nastave	64	4,33	0,73
	učitelj predmetne nastave	91	4,15	0,61

Dobiveni rezultati usporedbe korištenja kategorija strategija podrške prema broju godina radnog staža učitelja i prema vrsti radnog mjesta su jako dobar pokazatelj pozitivnog smjera inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Iako je bilo očekivano da broj godina radnog staža učitelja utječe na korištenje određenih kategorija strategija podrške, rezultati su pokazali da nema gotovo nikakve razlike. Takav brojčane vrijednosti, izuzetno su pozitivan rezultat jer to znači da se naši učitelji, bez obzira na to koliko iskustva imaju, svejedno trude uhvatiti problema koje donosi današnji odgojno-obrazovni sustav, odnosno sustav inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Isto tako, to puno govori kako učitelji i dalje rade na sebi i individualnoj inkluzivnoj educiranosti. Učitelji su, bez obzira na godine radnog staža, spremni raditi na svojem znanju i vještinama te time pokazuju volju i želju za što uspješnijom inkluzijom. Također, pretpostavka da postoji razlika u učestalosti korištenja kategorija strategija podrške između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave nije potpuno točna, što je također jako dobar pokazatelj. Vjeruje se da su učitelji razredne nastave spremniji i posvećuju više vremena učeniku s teškoćama, ali ovaj rezultat pokazuje kako i kada je riječ o učiteljima predmetne nastave zapravo ne postoji zabrinutost. Jedino se kod kategorije *prilagodbe metoda, sredstava i oblika rada* pokazala statistički značajna razlika, ali čija brojčana vrijednost nije zabrinjavajuća i alarmantna. Rezultat koji pokazuje kako su naši učitelji, nevezano za vrstu radnog mjesta u nastavi, spremni pružiti kvalitetnu inkluziju učenicima s teškoćama nije bio u potpunosti očekivan, te je ova mala razlika pokazatelj kvalitete naših učitelja.

Učitelji su na pitanja otvorenog tipa jasno i svrhovito davali odgovore iz prakse. Na pitanje da navedu još neke strategije podrške koje koriste u radu s učenicima s teškoćama dobiveno je dosta zanimljivih i korisnih odgovora. Pojedini učitelji su izjavili kako se učeniku obraćaju, pozivaju ga na ploču te ih nastoje što više uključiti u razredne aktivnosti dajući im ona zaduženja koja mogu napraviti s obzirom na svoju teškoću, ali ih isto tako potiču da se uključe i u izvannastavne aktivnosti gdje im se također prilagođavaju. Učitelji također izjavljuju kako potiču ostale učenike da pomažu učenicima koji imaju teškoće, tako organiziraju učenike pomagače jer smatraju kako međusobno poticanje učenika daje najbolje rezultate i stvara pozitivno ozračje u razredu.

Nekoliko je učitelja navelo održavanje dopunske nastave te čak i dodatnih individualnih sati smatrajući kako je individualan rad samo s tim učenikom izuzetno važan i od značaja učeniku. Učitelj na taj način daje učeniku vrijeme samo za njega te mu pruža mogućnost individualnog razgovora kako bi od učenika saznao što mu je lakše, što mu najbolje ide, u

kojem se sadržaju osjeća najsigurnije i tako dogovorio prilagodbe koje odgovaraju učeniku. Isto tako, učitelji ističu kako individualni razgovori uključuju i teme kojima bi se učitelj približio učeniku, dao mu osjećaj sigurnosti i pokazao da mu se uvijek mogu obratiti. Naglašavaju kako se time izgrađuje povjerenje između učitelja i učenika, što je posebice važno budući da se često radi o djetetu niskog samopouzdanja. Pojedini učitelji navode kako smještaju učenika s teškoćom u prvu klupu, odnosno što bliže sebi.

Potrebno je istaknuti kako su pojedini učitelji naveli kako samostalno izrađuju određene didaktičke materijale i pomagala, ali poneki čak i sve s obzirom da udžbenički komplet ne podržava razinu koja je učeniku potrebna. Većina je učitelja navela kako u nastavi koriste igru, digitalne alate i sadržaje koji potiču povezivanje i zaključivanje, e-pomagala, posebno izrađene online kvizove kako bi neverbalni učenici odgovarali, PESC koji služi kao sistem komuniciranja zamjenom slika, prilagođene radne udžbenike, igračke, društvene igre, karte, kalkulator, brojevnju crtu, ilustracije, slikovnu abecedu, slikovnicu, puzzle, konkretne materijale, radne listiće za crtanje i bojanje, tiskani plan ploče, odnosno sažetak, računalo kod učenika s cerebralnom paralizom jer mu to olakšava pisanje i crtanje, korištenje alata *Immersive Reader* koji pomaže učeniku u svladavanju tehnike čitanja i pisanja te mnoge druge. Jedan je učitelj naveo izražavanje kroz umjetnost, odnosno poticanje u likovnom izražavanju te korištenje glazbe i pokreta kao važnih elemenata u usvajanju novih sadržaja.

Učitelji također navode kako daju učeniku slobodu izbora. Učeniku dopuštaju biranje zadataka koje će rješavati, lektire ili da se prilikom obrade neke teme izrazi njemu najprihvatljivijim oblikom izražavanja, izradom plakata, stripa, prezentacije, modela, videozapisa ili bilo kojim drugim. Također, ukoliko je učenik izuzetno jak u određenom području, učitelji ga nastoje uključiti u nastavni proces na način da ostalim učenicima objasni što zna o određenoj temi. Učitelji su također naveli kako najavljuju provjere znanja, te im daju jasne upute ili čak gotova pitanja, a pojedinci omogućuju učeniku pisanje ispita individualno. Jedan je učitelj naveo kako učenika javno pita jednostavnija pitanja kako bi se osjećao kompetentnim pred cijelim razredom te tako potaknuo samopouzdanje učenika, dok je drugi učitelj naveo kako zadaje zahtjevnije zadatke jer time želi potaknuti učenika na više. Još neki zanimljivi odgovori bili su da uključuju roditelje u igre ili projekte koje mogu raditi zajedno doma te da određeni učitelji uvode nagradu kao poticaj. Učitelji navode kako prakticiraju nastavu izvan učionice, s obzirom da ju učenici s teškoćama posebno vole, te da u radu u skupinama samostalno biraju tko će činiti njihovu skupinu.

Na pitanje koji su za njih primarni uvjeti koji omogućuju kvalitetnu i uspješnu inkluziju učenika s teškoćama, učitelji uglavnom navode iste odgovore te ukazuju na prostor za poboljšanje. Većina učitelja navodi kako je primaran mali broj učenika u razredu kako bi se moglo posvetiti učeniku i inkluziji, odnosno kako bi se pridonijelo lakšem uključivanju učenika s teškoćama u rad. Također, u razredu ne bi trebalo biti više učenika s teškoćama, jer to otežava rad svim učenicima tog razrednog odjela. Učitelji ističu kako je važan i razred koji mora biti upoznat sa specifičnom razrednom situacijom. Učitelji bi trebali promicati i razvijati zajedništvo i empatiju među vršnjacima te poticati uvažavanje različitosti kako bi učenici prihvatili učenika s teškoćom te stvorili ugodnu radnu atmosferu i sigurno okruženje.

Učitelji u velikom broju ističu nužnost kvalitetne suradnje i dobre komunikacije sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Veliki broj učitelja smatra kako im je potrebna veća i kontinuirana podrška stručnih suradnika, koja nažalost često izostaje s obzirom da većini škola nedostaje kompletan stručni tim psihologa, rehabilitatora, logopeda i socijalnog pedagoga. Pojedinci ističu kako im je potrebna njihova pomoć u izradi programa kao i njihov individualni rad s djecom s obzirom da su više upućeni u teškoće i mogućnosti učenika s teškoćama. Napominju kako je uvjet uključenost i stalna dostupnost stručnjaka kako učitelji ne bi bili prepušteni sami sebi, a kako bi učenici dobili ravnopravni pristup u svakoj školi. Učitelji u velikoj mjeri ističu nezadovoljstvo i izostanak konkretne pomoći. Osim suradnje sa stručnom službom, učitelji pretežito ističu značaj suradnje s roditeljima. Učitelji u većini izjavljuju koliko je važna kvalitetna suradnja, ali i dobra educiranost roditelja o teškoći. Većina učitelja navodi kako roditelji moraju biti realni i svjesni djetetovih mogućnosti i kapaciteta te pokazati razumijevanje i interes kako bi se stvorili što bolji partnerski odnosi učitelja i obitelji. Gotovo svi učitelji naglašavaju važnost podrške obiteljskog okruženja u svakom smislu, koja često izostaje te time koči razvoj djeteta. Učitelji ističu i potrebu pomoćnika u nastavi. Većina učitelja izjavljuje kako je svakom učeniku s teškoćom potreban asistent koji je educiran za rad s teškoćama te koji kvalitetno surađuje s učiteljem i roditeljima. Podrškom kvalitetnog asistenta, učitelj ima više vremena na obostrano zadovoljstvo svih učenika u razredu. Dakle, učitelji u velikom broju ističu suradnju stručnih suradnika, roditelja i asistenta kao primarni uvjet kvalitetne i uspješne inkluzije.

Učitelji također navode kako uspjeh inkluzije leži u obrazovanju učitelja. Stoga, većina ispitanika izjavljuje kako je potreban kontinuiran rad na edukaciji i čestom stručnom usavršavanju učitelja vezanom upravo za teškoće koje ima u razredu kako bi dobili specifična znanja za iste. Učitelj mora biti dobro upoznat s teškoćom, kako bi znao ispravno pristupiti.

Osim kvalitetnih i stručnih edukacija svih sudionika inkluzivnog procesa, navode kako je prvenstveno potrebna edukacija tijekom studiranja, jer je potrebno pripremati buduće učitelje za inkluziju od samog početka. Uz inkluzivnu educiranost, većina ispitanika spominje osiguravanje prostornih i materijalnih uvjeta. Gotovo svi učitelji smatraju kako im adekvatna pomagala, sredstva i didaktički materijali moraju biti omogućeni i dostupni od strane škole kako bi osigurali kvalitetniju nastavu učeniku s teškoćama što u nekim školama izostaje. Uz sve to, učitelji izjavljuju kako je prije svega potrebna validna rana intervencija i detekcija teškoća, odnosno dobra i stručna procjena sposobnosti. Detaljno provedenom dijagnostikom potrebno je donijeti ispravan i istinski zaključak o primjerenom programu kojim će se učenik uključiti u redoviti sustav. Ovdje učitelji napominju kako su moguća fiktivna rješenja i podilaženje roditeljima što unazađuje i otežava inkluziju. Valja napomenuti kako su zato neki učitelji naveli da inkluzija nije namijenjena svima i da može dovesti do frustracije okoline i djeteta.

Na pitanje što je za njih kao učitelje ključno za uspjeh u radu s učenicima s teškoćama, također je navedeno puno sličnih odgovora. Učitelji u velikoj mjeri smatraju kako je prvenstveno potrebna volja učitelja. Učiteljeva upornost, ustrajnost i pozitivan stav prema inkluziji je ključna sastavnica uspjeha. Isto tako, i učenik i roditelj trebaju pokazati prihvaćanje problema te motivaciju i želju za radu na istom. Roditelji trebaju pratiti rad i raditi kod kuće. Uz to, puno učitelja smatra kako su empatija, ljubav, strpljenje, tolerancija i razumijevanje učenika s teškoćama izuzetno važni, a ističu i iskrenost i zadobivanje djetetovog povjerenja. Sve navedeno teži izgradnji samopouzdanja učenika s teškoćama. Učitelji izjavljuju kako je potrebno više vremena za posvetiti se učeniku te dobro upoznati njegove jake strane, kao i slabosti. Smatraju kako učitelj mora slušati i pratiti učenikove osjećaje i potrebe te njegov napredak kako bi se kvalitetno prilagodio i odredio moguće ishode, ciljeve i iskoristio sve resurse i alate za bolju inkluziju. Stoga, nužna je učiteljeva svakodnevna priprema i organiziranost. Sve to zahtjeva trud i posvećenost od strane učitelja kako bi rad s učenicima bio sve uspješniji.

Svi ovi stavovi i načini rada donose dugoročne i pozitivne nagrade. Učitelji upućuju na još mogućih pomaka u radu, ali ono čemu pridaju značaj je prvenstveno ljubav prema poslu i djeci. Jedan od zanimljivih i iskrenih odgovora je bio da je za uspjeh ključna ljubav kompletnog kolektiva prema pojedincu te suosjećajnost i želja da drugome pružimo najbolji dio sebe. Ukoliko je učenik prihvaćen od većine drugih učenika, osjeća se dobro i sigurno u poticajnoj sredini koja ih ne etiketira, može puno i svaki je rad s njim lakši.

6. ZAKLJUČAK

Ovim se istraživanjem daje uvid u učestalost primjene strategija podrške učitelja u nastavi s učenicima s teškoćama u redovitim osnovnim školama s područja Republike Hrvatske, odnosno uspoređuje razlika između *prilagodba sadržaja učenja, prilagodba metoda, sredstava i oblika rada, prilagodba zahtjeva i poticanje socijalnih odnosa* kao četiri kategorije strategija po svojoj prosječnoj učestalosti primjene te utvrđuje postoje li razlike u učestalosti njihova korištenja između učitelja različitog radnog staža te učitelja razredne nastave nasuprot učitelja predmetne nastave. U istraživanju se polazi od tri postavljene hipoteze. Pretpostavljalo se da postoji razlika u učestalosti primjene kategorija strategija podrške, što se ovim istraživanjem potvrdilo. Učitelji često koriste sve navedene kategorije strategija podrške, a razlika u učestalosti primjene statistički je značajna, ali ipak niska. Učitelji su procijenili kako ne pridodaju pažnju niti jednoj kategoriji strategija podrške, već su prateći učenike usmjereni na vrlo čestu upotrebu onih strategija podrške koje odgovaraju učenicima i jamče im lakše i uspješnije usvajanje sadržaja, ali i osiguravanje afektivne podrške. Ovisno o situaciji, ovisi i primjena određenih strategija podrške. Takav rezultat pokazuje kako učitelji uistinu oslušuju svoje učenike te sukladno tome koriste najprikladnije strategije podrške kojima će postići lakše ostvarenje postavljenih realnih ciljeva te općenito kvalitetnu inkluziju. Dobiveni rezultati su također utvrdili kako ne postoji statistički značajna razlika između učitelja s višim brojem godina radnog staža i učitelja s manjim brojem godina radnog staža u učestalosti primjene strategija podrške. Pretpostavka je bila da broj godina radnog staža utječe na učestalost primjene strategija podrške, što se ovim istraživanjem opovrgnulo. Stoga, možemo primijetiti kako su učitelji, bez obzira na iskustvo i godine, spremni provesti inkluziju i u praksi. Valja napomenuti kako je ovaj dobiveni rezultat jedan od najvažnijih s obzirom da ukazuje na učiteljevu inkluzivnu educiranost i dobru pripremu. Istraživanjem se također provjerilo postoji li statistički značajna razlika u učestalosti primjene strategije podrške između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. Pretpostavka je bila da razlika postoji, međutim istraživanje je pokazalo kako statistički značajna razlika postoji samo u korištenju kategorije *prilagodba metoda, sadržaja i oblika rada* te se time hipoteza djelomično potvrdila. Rezultati pokazuju kako su naši učitelji, nevezano za godine radnog staža i vrstu radnog zaposlenja, spremni pružiti kvalitetnu inkluziju, a odgovorima na pitanja otvorenog tipa dali su konkretne primjere iz prakse. Svime navedenim, učitelji su utvrdili kako se na inkluziji radi i kako odgoj i obrazovanje za sve zaista postoji. Zaključak je kako u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja ima mjesta za inkluziju, ali i za uspjeh.

LITERATURA

Ainscow, M. (2004). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. UNESCO.

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. The Centre for Studies on Inclusive Education.

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet.

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

Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46.

Cate, P., Ineke, M., Markova, M., Krischler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Češi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja – hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Ljevak.

Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Queen's Printer.

Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K. i Čilić Burušić L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Artresor naklada.

Florian, L. (2003). Inclusive practice: what, why and how? In Florian, L., Rose, R. & Tilstone, C., *Promoting Inclusive Practice* (str. 13-27). Routledge.

Guberina-Abramović, D. (2005). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Školska knjiga.

Igrić, Lj. (2015). Odgojno-obrazovna praksa i različitost. U Lj. Igrić i suradnici, *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 76-120). Školska knjiga.

Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U Lj. Igrić i suradnici, *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 4-50). Školska knjiga.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi. U Lj. Igrić i suradnici, *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 160-201). Školska knjiga.

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

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX(30), 67-78.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.

Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1), 92-104.

Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu, priručnik za učitelje razredne nastave*. Školska knjiga.

Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete, priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Grafika.

Kudek Mirošević, J. i Bukvić, Z. (2017). Differences in the provision of individualised educational support to students in different grades. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 265-277.

Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Alfa.

Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.

Kudek Mirošević, J. i Rešetar, T. (2019). Razlike u primjeni strategija podrške za individualizirano poučavanje kod osnovnoškolskih učitelja. *Školski vjesnik*, 68(1), 48-63.

Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-284.

Movkebaieva, Z., Oralkanova, I. & Uaidullakzy E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 549-554.

Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi, priručnik za prosvjetne djelatnike*. Školska knjiga.

Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj-učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/2015.

Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Rioux, M. (2015). Prava osoba s invaliditetom u obrazovanju. U Lj. Igrić i suradnici, *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 54-73). Školska knjiga.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education*. The Atlas Alliance.

Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900 – 904.

Velki, T. i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno, priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Routledge.

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.

Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Sveučilište u Zadru.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne Novine, 87/08 (2020).

IZJAVA

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.

_____ (vlastoručni potpis studenta)