Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju

Kolar, Darija

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:254995

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository







SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

DARIJA KOLAR

DIPLOMSKI RAD

ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Petrinja, srpanj 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU UČITELJSKI

FAKULTET ODSJEK ZA UČITELJSKE

STUDIJE (Petrinja)

PREDMET: OPĆA PEDAGOGIJA

DIPLOMSKI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: DARIJA KOLAR

TEMA DIPLOMSKOG RADA: ODGOJ I OBRAZOVAJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

MENTOR: DOC. DR. SC. MARINA ĐURANOVIĆ

Petrinja, srpanj 2017.

SADRŽAJ

Sažetak 1
Summary 2
1. UVOD 3
2. ODGOJ 4
2.1. Pokušaj definiranja odgoja 4
2.2. Podjela odgoja 9
2.3. Odgoj u školi 13
2.3.1. Učitelj kao odgajatelj 14
3. OBRAZOVANJE 17
3.1. Pokušaj definiranja obrazovanja 17
3.2. Vrste obrazovanja 19
3.3. Cjeloživotno obrazovanje 20
4. POVIJEST POSEBNIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH POTREBA 22
4.1. Podrijetlo obrazovnih potreba 22
4.2. Obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju do 20. stoljeća 23
4.2.1. Medicinski model invaliditeta i segregacije (1870.-1970.) 24
4.2.2. Model posebnih odgojno-obrazovnih potreba i integracija (Model deficita) 25
4.2.3. Socijalni model i inkluzija 26
5. ZAKONSKE UREDBE I PRAVILA 28
5.1. Dokument o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju 30
5.1.1. Redoviti program uz individualizirane postupke 31
5.1.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke 32
5.1.3. Posebni program uz individualizirane postupke 33
5.1.4. Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke 33
6.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju? 34
6.2. Vrste teškoća u razvoju 36

6.2.1. Djeca i učenici s oštećenjem vida 36
6.2.2. Djeca i učenici s oštećenjem sluha 37
6.2.3. Djeca i učenici s poremećajem govora, jezika, i glasa 39
6.2.4. Djeca i učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima 41
6.2.5. Djeca i učenici s poremećajem iz autističnog spektra 43
6.2.6. Djeca i učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima 44
6.2.7. Djeca i učenici s poremećajem ponašanja 45
6.2.8. Djeca i učenici s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost 45
6.2.9. Specifične teškoće učenja 47
7.ŠKOLOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU 48
7.1. Potreba inkluzivnog obrazovanja 48
7.2. Redovne osnovne škole 49
7.2.1. Potpuna integracija 54
7.2.2. Djelomična integracija 56
8. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA 57
8.1. Što je kompetencija? 57
8.2. Procjena učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju 57
9. ZAKLJUČAK 59
LITERATURA..... 60
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA..... 62
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOG RADA..... 63
IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA..... 64

Sažetak

Tema ovog rada je odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju. U uvodnom dijelu će se govoriti o njihovom odgoju i obrazovanju, zatim o njihovom razvijanju kroz povijest, zakonskim uredbama i pravima takve djece, vrstama teškoća koje postoje, pravu na školovanje te kompetencijama učitelja za rad s takvom djecom.

Svako dijete se po nečemu razlikuje. Bilo po tjelesnom izgledu, intelektualnim sposobnostima, znanju, ponašanju, po onome što voli ili ne voli. Razlike su brojne, ali usprkos njima svako dijete ima pravo na obrazovanje i ti obrazovni sustavi trebaju biti obogaćeni programima uzimajući u obzir veliku raznolikost karakteristika i potreba djece. Djeca s teškoćama u razvoju kroz povijest bila su izolirana, odnosno na takvu djecu se gledalo kao na Božju kaznu. Kroz neka razdoblja, takva djeca su bila predana divljim životinjama ili puštena niz rijeku smatrajući kako društvo nema nikakve koristi od njih. Kroz godine, djeca s teškoćama u razvoju dobivaju prvenstveno pravo na život, a kasnije i pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim školama. Na kraju rada govori se o učiteljima kao važnom čimbeniku u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Oni na njih trebaju gledati kao na profesionalni izazov, a ne na određenu vrstu teškoće. Njihov je zadatak prihvatiti takvu djecu u razredu, ponuditi im što bolje uvijete za rad te upoznati i naučiti ostalu djecu prihvatiti drugačije od sebe.

Ključne riječi: djeca, teškoće, prava, učitelj, različitost

Summary

The theme of this paper is the upbringing and education of children with developmental disabilities in primary education. In the introductory part there will be talk of their upringing and education followed by their development through history, legal regulations and the rights of such children, the type of difficulties there are, their right to education, as well as the competences of teachers working with such children.

Every child is different, whether it's by their physical appearance, their intellectual abilities, knowledge, behavior or their likes and dislikes. Despite those differences, every child has the right to education and those education systems have to be enriched with programes that take into consideration those same differences as well as individual needs of those children. Children with developmental disabilities were isolated through history, that is, such children were viewed as God's punishment. In some periods of history these kinds of children were offered to wild animals or laid down by a river, believing that society had no use for them. Throughout the years these children gained their right to life, as well as their right to education in regular schools. At the end of this paper teachers are referred to as an important factor in the upbringing and education of children with disabilities. They should look at them as a professional challenge rather than a certain kind of difficulty. Their task is to accept such children in their classroom and offer them the best possible conditions for their work, as well as to teach other children to accept those that are different then themselves.

Key words: children, difficulties, rights, teacher, differences.

1. UVOD

Prema zakonskim uredbama i propisima, općim i stručnim specifičnim naputcima i operativnim postupcima za prava i obveze školovanja, učenici s teškoćama u razvoju su: učenici s oštećenjem vida i sluha, s poremećajem govora, glasa, jezika i govora, učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima, učenici s poremećajem iz autističnog spektra, učenici s motoričkim poremećajem i kroničnim bolestima, s poremećajem pažnje, učenici s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost i specifične teškoće učenika.

Kroz povijest, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj postupanje s osobama s teškoćama u razvoju prošlo je brojne faze. Počevši od izravne diskriminacije, preko samilosnog pristupa, do uključivanja učenika u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Takav oblik školovanja uključivao je stručnjake koji su radili s djecom odvojeno od ostale djece. Na takav način društvo je djecu s teškoćama u razvoju smatralo „različitim“ ili „posebnim“ i nije im dalo mogućnost uključivanja u društvo.

Odgojno-obrazovna izolacija trajala je sve do početka sedamdesetih godina 20. stoljeća kada se osobe s teškoćama u razvoju u nekim zemljama počelo tretirati kao ravnopravne građane koji imaju sva prava. U Republici Hrvatskoj od 1980. godine na snagu stupa Zakon o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Osobama s posebnim potrebama tako se postupno pružila mogućnost pristupa jednakom obrazovanju i obuci, što im omogućuje da do maksimuma razviju svoje potencijale. Obrazovna izolacija u posebnim ustanovama zamijenila procesom uključivanja osoba s teškoćama u redovni školski sustav (inkluzija).

Rad se sastoji od sedam poglavlja koja predstavljaju prikaz djece s teškoćama u razvoju. Od odgoja i obrazovanja općenito, prikaz povijesti takve djece, zakona i pravila koja se odnose na djecu s teškoćama u razvoju, definicije tko su djeca s teškoćama u razvoju i koje sve teškoće postoje, njihovog prava na školovanje, pa do prikazivanja kompetencija koje treba posjedovati učitelja kako iz takve djece izvukao ono najbolje.

2. ODGOJ

2.1. Pokušaj definiranja odgoja

Odgoj potječe još od nastanka prvih zajednica i jednako je star kao čovjek. U prvotnim zajednicama ljudi su živjeli u plemenu te je odgoj podrazumijevao oponašanje radnji i postupaka starijih članova plemena. Svi članovi plemena (zajednice) imali su važnu ulogu u lancu preživljavanja na čelu kojeg su bili plemenski poglavice, vračevi, iskusni starci i žene. Američka antropologinja Margaret Mead ističe kako su se prvotni procesi učenja razvijali kroz empatiju, identifikaciju i imitaciju. Mlađi članovi zajednice morali su pokazati inicijaciju, odnosno položiti ispit zrelosti kako su dokazali odraslima da su sposobni brinuti se sami za sebe (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

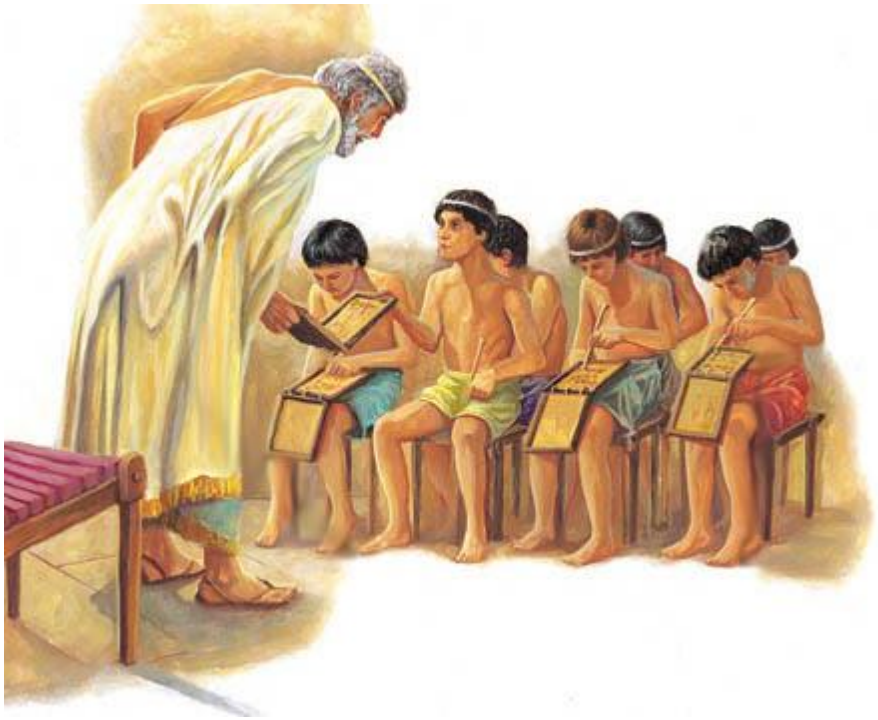
Odgoj u Sparti imao je odlike krutog kažnjavanja karakterističnoga za vojni odgoj. Glavni cilj je bio odgojiti snažnog i hrabrog vojnika koji će biti spreman za obranu zemlje i osvajačke pohode. S nepunih sedam godina djecu se odvajalo od svojih obitelji kako si se u specifičnim „vojnim kampovima“ osposobili gdje su ostajali do svoje tridesete godine. U „vojničkim kampovima“ malo se pažnje posvećivalo čitanju i pisanju. Tjelesni aspekt je bio u prvom planu: izdržljivost, lukavost, hrabrost, ubilački nagon. Djeca su bila izgladnjivana, skromno odjevena kako bi se „čeličila“ za vojne pohode koji su ih očekivali. Neposluh, odbijanje ili odustajanje od zapovjedi strogo se kažnjavao, štoviše godišnje bi svi ritualno bili išibani pred hramom Artemide. Uloga žene u Sparti podrazumijevala je brigu o djeci i kući te prolaženje kroz određenu vojničku obuku u slučaju napada na zemlju. Tijekom obuke morale su položiti određene ispite (ubijanje robova helota) (Matijević, Bilić i Opić, 2016).



Slika1. Spartanski odgoj

Izvor:
https://www.google.hr/search?q=spartanski+odgoj&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi72qXoyvTUAhWKL8AKHTTrDqkQ_AUIBigB&biw=1366&bih=659

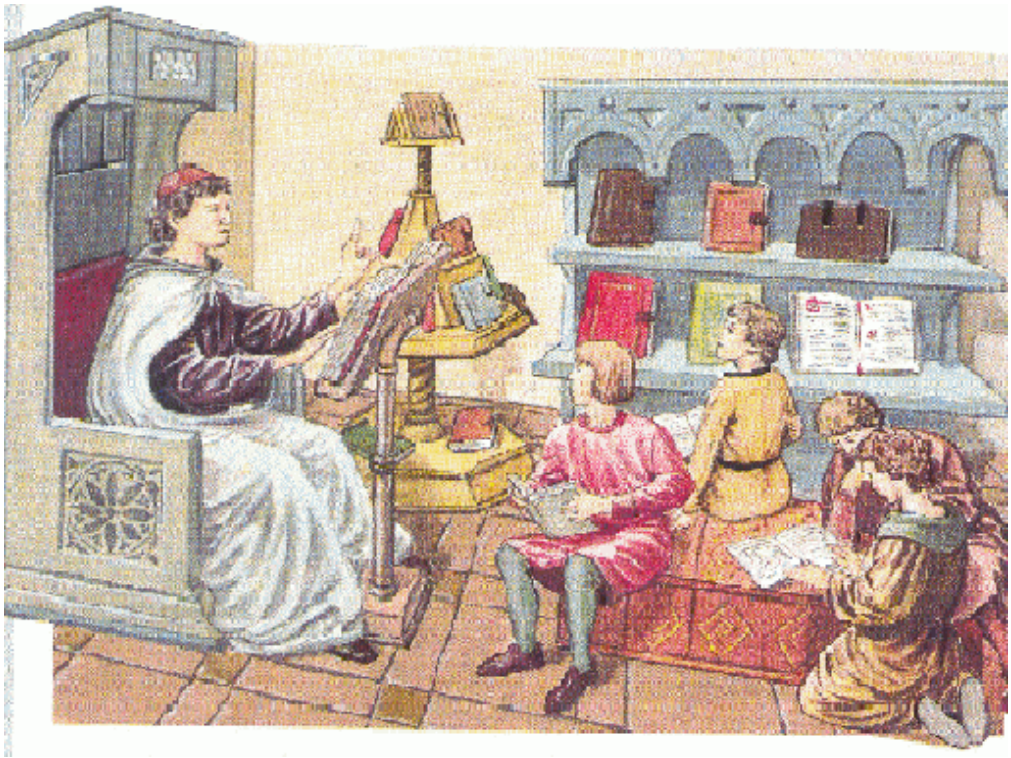
Za razliku od Sparte, Atena kao veliko središte Grčke odisala je jedinstvenim skladom. Odgoj u Ateni temeljio se na razvoju mlade osobe s istaknutim mentalnim, fizičkim, moralnim osobinama, tj. osobe koja će biti koristan građanin zajednice. Atenski odgoj nije se zasnivao na vojnoj doktrini i disciplini već na skladu ljepote i dobrote. Značajnu ulogu u samom odgoju imali su *paidagogisi* („obrazovani“ rob u obitelji kojem je povjerena uloga čuvanja i odgoja djece). Djeca su sa sedam godina polazila u školu, uglavnom dječaci dok su djevojčice ostajale kod kuće i uz majku učile razne kućanske poslove. Atensko školovanje sastojalo se od tri dijela: gramatika (čitanje, pisanje i računanje), kitaristika (sviranje na liri, ples, pjevanje pjesama) i tjelesni odgoj (učitelj/trener koji ih je poučavao bacanju koplja, trčanju, hrvanju, skakanju). Učenici su visoko obrazovanje mogli steći u efebiji, dvogodišnjem vojnom novicijatu, gdje su se aristokrati osposobljavali za vojne i državne dužnosti. Atena kao veliko središte kulture, umjetnosti, znanosti, filozofije i gospodarstva iznjedrila je neke od najvećih filozofa poput Talesa, Sokrata, Platona i Aristotela (Matijević, Bilić i Opić, 2016).



Slika 2. Atenski odgoj

Izvor:
https://www.google.hr/search?q=spartanski+odgoj&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi72qXoyvTUAhWKL8AKHTTrDqkQ_AUIBigB&biw=1366&bih=659

Rimljani su posvećivali veliku pažnju odgoju. Njihove prve škole pojavile su se 300. godine, pr. Krista. U to vrijeme odgoj je bio namijenjen bogatima koji su imali svoje učitelje koji su ih poučavali u kućama, pretečama današnjih škola. Siromašnim građanima odgoj nije bio uskraćen, učili su čitati i pisati. U Rimu su djeca išla sedam dana u školu, a rimski učitelji bili su skupo plaćeni. Od 6 do 12 godina učenici su pohađali škole koje su bile državne, a temeljile su se na 12 ploča koje su propisivale temeljne zakone društva. Nakon završetka osnovnog obrazovanja djeca su mogla ići u *grammaticus* gdje su mogli učiti latinski i grčki jezik. Prve osnovne škole su ludus, temeljene na igri i sportu, a učitelj je imao naziv ludi magister. Rimski odgoj bio je zasnovan na atenskim temeljima te je kažnjavanje djece bilo uobičajeno. Kao veliki protivnik kažnjavanja djece ističe se rimski retoričar Marko Fabije Kvintilijan. Važnost igre i tjelesnog odgoja stavljao je u prvi plan kao i odgoj djeteta govornika (Matijević, Bilić i Opić, 2016).



Slika 3. Odgoj u Rimu

Izvor:
https://www.google.hr/search?q=spartanski+odgoj&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwi72qXoyvTUAhWKL8AKHTTrDqkQ_AUIBigB&biw=1366&bih=659

Odgoj u feudalno doba od 5. (6.) do 13. stoljeća temeljio se na obradi zemlje i podjeli na feudalce i seljaka. Veliku ulogu u odgoju je imala crkva koja je promicala školstvo. Cilj odgoja toga vremena bio je stvoriti snažnog, borbenog i vještog viteza. Školovanje započinje sa sedam godina gdje su sinovi feudalca imali titulu *paža,* a kasnije s nepunih 14 godina *štitonoše.* Sa 21 godinom učenici bi postali vitezovi uz uvjet usvajanja sedam viteških vještina: jahanje, plivanje, bacanje koplja, mačevanje, lov, igranje šaha i stihoklepstvo. U 12. stoljeću pojavila su se prva sveučilišta sa četiri fakulteta (medicinski, umjetnički, pravni i bogoslovni). Na umjetničkim fakultetima se izučavalo sedam slobodnih vještina koje su bile podijeljene u dvije skupine. *Trivij* obuhvaćao gramatiku, retoriku i dijalektiku, a *kvadrivij* aritmetiku, geometriju, astronomiju i glazbu (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Vukasović (1998) navodi kako je od samih početaka ljudske povijesti čovjek aktivno djelovao, usavršavao svoj rad, stjecao iskustva i prenosio ih na nove naraštaje. Tim postupkom, čovjekovim djelovanjem ostali potomci koji su dolazili nisu morali počinjati iz početka, nego su samo nastavili djela svojih predaka. Na takav način održan je kontinuitet među generacijama u kojem je čovjek stalno radio, stjecao nove spoznaje, obogaćivao postojeće i prenosio na nove naraštaje. Bez toga prenošenja razvitak društva ne bi bio moguć. Iz toga možemo zaključiti kako je glavni smisao odgoja prenošenje prethodnih iskustava čovječanstva na nove naraštaje koji nastavljaju djela svojih predaka. Današnja iskustva čovječanstva su toliko bogata da nijedan čovjek kao pojedinac ne može ovladati svim tim spoznajama. Za to sve je potrebno cjelokupno društvo koje će zajedničkim snagama dovesti do rezultata te kažemo kako nema društva bez odgoja. Ono je sastavni dio života, o njemu ovisi naša budućnost, čitavo čovječanstvo.

Povijest nam svjedoči kako odgoj postoji od kada postoji čovjek. Ljudi su ga tada provodili i prenosili na nove generacije ne znajući točno što je to. Danas, zahvaljujući brojnim izvorima možemo spoznati više definicija, načina korištenja i prakticiranja odgoja. Vukasović (1998) odgoj definira kao proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanje ljudskog bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim funkcijama. Odgoj je složen proces u kome djeluju brojni činitelji, primjenjuju se različite metode i postupci, u skladu sa spoznatim zakonitostima, prihvaćenom svrhom i zadaćama. Odgoj je omogućio da čovjek postane čovjekom, bez njega ne bi bilo ni čovjeka ni čovječanstva. Bez odgoja se ne može ni zamisliti čovjekov život. Nije postojalo, niti će postojati ljudsko društvo bez odgojne funkcije. O njemu, u velikoj mjeri, ovisi naša

budućnost, budućnost naše domovine i čitavog čovječanstva. S toga možemo zaključiti kako odgoj u ljudskoj zajednici i u svakom konkretnom društvu ima izuzetno važno mjesto i značenje (Vukasović, 1998).

Jelavić (1998) u definiranju odgoja polazi od prihvaćanja sebe, odnosno doživljavanja sebe kao vrijednost. Na sliku pojedinca o sebi uvelike utječe na to kako se okolina odnosi prema njemu (učitelji, učenici, roditelji, prijatelji…) Suprotno tome, represivna nastava potiče u pojedincu strah i nesigurnost. Ovakav način nastave na anksiozne učenike djeluje jako loše i ne pomaže im razviti pozitivnu sliku o sebi. Iz ovoga je vidljivo kako se odgoj uči. Najveću ulogu u ranoj školskoj dobi u tome imaju učitelji. U osnovi odgoja je afektivno i konativno učenje. Tu se uče one osobine kod kojih je primarna afektivna i konativna komponenta. Navedeni autor ističe kako je odgoj postignuće pojedinca koje se očituje u razvoju osobnosti te društveno poželjnim zadovoljavanjem osobnih potreba. Možemo ga definirati i kao sustavno organizirano učenje: načina očitovanja i zadovoljavanja bioloških i naučenih motiva, sustava vrijednosti, stavova, interesa, navika, slike o sebi. Ono je primarno zasnovano na afektivnoj i konativnoj sferi s ciljem da se potpomogne razvoj osobnosti, zdrava te intelektualna i moralna autonomna ličnost. Zbog toga svega uloga učitelja/voditelja je neminovna. Učitelj svjesno ili nesvjesno utječe na ponašanje učenika. Ono može djelovati na učenika motivirajuće, poticati ga u radu, ali i sputavati. U osnovi je ideje odgoja omogućiti učeniku osobno prosuđivanje, a ne nekritičko prihvaćanje istina i vrijednosti.

Bognar i Matijević (2002) u svojoj Didaktici odgoj shvaćaju kao međuljudski odnos u kojem ljudska jedinka zadovoljava svoje osnovne ljudske potrebe, uz istovremeno prihvaćanje određenih općeljudskih društvenih normi. Odgoj tako ima i svoj individualni aspekt, koji se ogleda u zadovoljavanju bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih potreba, ali i svoj društveni aspekt, koji se ostvaruje egzistencijalnim, društvenim i humanističkim odgojem. U egzistencijalni odgoj možemo ubrojiti niz vrsta odgoja koji su važni za biološki opstanak čovjeka. Neki od njih su: metodika tjelesnog i zdravstvenog odgoja, metodika radnog i proizvodnog odgoja, metodika ekološkog odgoja, metodika prometnog odgoja, metodika samozaštitnog odgoja i drugo… Uz sve navedene metodike ističe se još metodika socijalnog odgoja koja je okrenuta zadovoljavanju društvenih potreba ljudske jedinke te prihvaćanju određenih društveno – moralnih normi. Uz metodiku socijalnog odgoja stoji i humanistički odgoj koji je okrenut zadovoljavanju

samoaktualizirajućih potreba mladih ljudskih bića, odnosno omogućavanju svakomu da što više ostvari svoje potencijale.

Stevanović (2002) odgoj definira kao ukupnost interkomunikacija i interpersonalnih odnosa kojim se odgovarajućim sadržajima, sredstvima, oblicima i metodama doprinosi tjelesnom, intelektualnom, stvaralačkom, estetskom, radnom i etičkom razvoju sličnosti. Odgoj je proces, radnja kojim se pomaže u razvoju drugih da bi se izgradili kao vrijedne, karakterne, profesionalne, kulturne i stvaralačke ličnosti.

Polić (2001) odgoj definira kao posebnost koja čovjeka razlikuje od ostalih živih bića. Odgojnost čovjeka čini jedinim istinskim društvenim bićem koje svoju bit, kulturu i svrhu vlastite egzistencije ne zadobiva samim rođenjem, već tek životom i odgojem u zajednici. Za razliku od ostalih živih bića koja rođenjem dobivaju sve bitne odlike svoje vrste što im je biološki već dano, djeci je za ljudski razvitak potreban odgoj koji će ih tek uvesti u određenu kulturu kao njihov duhovni zavičaj. Odgoj određuje čovjekovo ponašanje, a time i tok njegova daljnjeg cjelokupnog razvitka.

2.2. Podjela odgoja

Odgojem želimo izgraditi i oblikovati čovjeka kako bi mogao obavljati sve ljudske dužnosti. Taj dugotrajan i složen proces zbiva se u svim manifestacijama života: u školi, obitelji, u odgojnim ustanovama i izvan njih, svim vrstama udruga. Utjecaja je mnogo, kako onih dobrih tako i loših. Sve manifestacije nemaju istu namjenu i značenje. Jedne su namjerne, svrhovite, planirane i organizirane sa svrhom ostvarivanja čovjekovih težnji, ostvarivanju ciljeva i ideala. Dok su druge spontane, slučajne, nenamjerne, bez jasne predodžbe o cilju koji se želi postići i bez bilo kakvih pedagoških namjera. Obje manifestacije mogu vršiti određene utjecaje na čovjeka, ali samo one prve, namjerne ubrajamo u odgojna nastojanja, utjecaj (Vukasović, 1998).

Odgoj je svjesna i svrhovita djelatnost, a svaki „nesvjesni odgoj“ nije odgoj. Prema svjesnoj, odnosno nesvjesnoj namjeri razlikujemo dvije vrste odgoja. Točno određena, namjera, pedagoški organizirana, osmišljena i usmjerena društvena djelatnost predstavlja odlike intencionalnog odgoja. Intencionalnost je bitno obilježje odgoja, odnosno odgoj

možemo izjednačiti s intencionalnim odgojem. Svaki je odgoj intencionalan te stoga nije potrebno dodati taj atribut (Vukasović, 1998).

Pored pozitivnog, postoji i onaj drugi: nenamjerni, slučajni, nekontrolirani, pa i često negativni odgojni utjecaj. Činjenica je da i oni utječu na ljudsko formiranje, odnosno na formiranje mladih ljudi. Ovaj negativni, u smislu ostvarivanja negativnih rezultata, inkompatibilan je s pojmom odgoja jer je odgoj izgrađivanje čovjeka kao ljudskog bića, u skladu s prihvaćenim vrijednostima života. Unatoč tome pojam odgoja sadrži samo pozitivna nastojanja, istinske ljudske vrijednosti i rezultate. Takve negativne manifestacije u ljudskom životu nazivamo funkcionalnim odgojem. On predstavlja sve one činitelje bez određene namjere koji utječu na čovjekov život i njegov razvitak. U tom procesu djeluju nekontrolirani suodgojitelji, društvena sredina s svim svojim, često lošim manifestacijama. Unatoč svim lošim aspektima koji djeluju kao kočnica u životu čovjeka prilikom postizanju odgojnih zadataka, pedagogijske znanosti moraju se baviti i tim područjem funkcionalnoga odgoja (Vukasović, 1998).

Prema Matijević, Bilić i Opić (2016) većina autora zastupa stajalište da je odgoj namjeran, intencionalan čin za postizanje ciljeva. Intencionalnost smatraju općim i stalnim svojstvom odgoja, a odgoj svjesnom aktivnosti koja na razne načine utječe na razvijanje i formiranje drugih ljudi u određeni oblik ljudskosti, odnosno sposobnosti za život i suživot s drugim ljudima. Drugi pak navode da nije moguće zanemariti druge, nenamjerne utjecaje. Kao središnji pojam intencionalnog odgoja autori stavljaju namjerni, planski, svjesni utjecaj odgojitelja, a pod pojmom funkcionalni odgoj spektar nenamjernih, neplanskih utjecaja.

Matijević, Bilić i Opić (2016, str. 91) prikazuju najbolji zorni primjer ovakve vrste odgoja.

> „Iako roditelji svjesno i namjerno odgajaju djecu i usmjeravaju ih prema određenim ciljevima, na razvoj djece utjecat će i ponašanje roditelja, odnosno primjer. Često se roditelji silno zauzimaju za razvoj zdravog načina života i djecu svjesno i namjerno upućuju da tako žive, a svojim primjerom pokazuju sasvim nešto drugo. Nije neobična slika majke ili oca koji s cigaretom u ruci objašnjava svojemu adolescentu kako je opasno pušiti je pušenje može prouzročiti karcinom pluća, pa mu izričito zabranjuju pušiti i traže da se ne ugleda na njih. Oni tvrde da su pogriješili što to rade, ali ne mogu sad prestati. Hoće li adolescent iz te priče više vjerovati riječima ili djelima svojih roditelja? Slično je i s nastavnicima koji u razredu na sastancima razrednoga odjela govore o štetnom utjecaju alkohola, a učenici ih viđaju kako pripremu za nastavu počinju svaki dan u lokalnom kafiću s

čašom alkohola u ruci. Hoće li njihovo ponašanje utjecati na učenike? Ili utječe samo ono što je namjerno rečeno, učinjeno s određenom odgojnom svrhom?“

S obzirom na namjeru odgoj smo podijelili na intencionalni i funkcionalni. Pedagoško značenje ima samo onaj odgoj koji je pozitivno usmjeren i koji teži prema čovjekovom boljitku. Na području intencionalnog odgoja razlikujemo dva pojma odgoja, a to su odgoj u užem i širem značenju (Vukasović, 1998).

> „Pojam odgoja u širem značenju obuhvaća sveukupnost pedagoškog djelovanja na sve djelokruge čovjekova bića. On se tiče potpunog čovjeka, usmjeren je na izgrađivanje cjelovite ljudske osobnosti, svih njenih pozitivnih svojstava, razvijanje i oplemenjivanje intelekta, emocija, volje i karaktera. Njegovi sastavni dijelovi su: tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni odgoj. Odgoj u širem značenju obuhvaća tri procesa:
>
> - Proces usvajanja znanja, umijeća, navika.
> - Proces razvijanja tjelesnih i intelektualnih snaga i sposobnosti.
> - Proces izgrađivanja i oblikovanja osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnog i voljenog života.
>
> Na temelju tih procesa postavljena su tri bitna zadatka odgoja: *materijalni, funkcionalni i odgojni zadatak*, koji posebno dolaze do izražaja u nacionalnom procesu“ (Vukasović, 1998, str. 45).

> „Pojam odgoja u širem značenju usmjeren je na izgrađivanje i oblikovanje osobnosti i karaktera, na ostvarivanje onih pozitivnih ljudskih osobina zbog kojih poštujemo određene osobe. Težište je na emocionalnom i voljnom djelokrugu čovjekova bića, a odgojni rezultati se očituju u čestitim ljudskim uvjerenjima i stavovima, u pozitivnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrijednostima, u poštenim, pravednim, humanim, plemenitim ljudskim postupcima. Sadržaj odgoja u užem značenju oslanja se na odgojni zadatak, tj. obuhvaća oblikovanje pogleda na svijet, moralnih shvaćanja i uvjerenja, formiranja pozitivnih osjećaja, pozitivnih odlika volje i karaktera. U odnosu na pojam odgoja u širem značenju, odgoj u užem značenju mu je podređen, subordiniran pojam“ (Vukasović, 1998, str. 46).

Matijević, Bilić i Opić (2016) odgoj u širem smislu karakteriziraju kao razvoj čovjeka sa svim njegovim ljudskim osobinama, što se simbolično prikazuje glavom rukom i srcem. Takav odgoj se odnosi na razvoj psihomotoričkog (razvoj motoričkih sposobnosti i vještina), kognitivnog (usvajanje znanja, razvoj mentalnih sposobnosti) i afektivnog (razvoj karakternih osobina, vrlina, stajališta, vrijednosti) područja.

Odgoj u užem smislu odnosi se na neke osobine ličnosti (kako se netko odnosi prema drugima, pristojno, nepristojno, grubo i sl.), odnosno afektivno ponašanje.

U procesu odgoja čovjek se izgrađuje i oblikuje kao ljudsko biće. Prilikom toga odgoja čovjek razvoja i oblikuje svoja bitna svojstva. Postoji pet bitnih određenja čovjeka kao ljudskog bića (Mijatović, 1999).

Čovjek je ponajprije biološko biće i sve njegove funkcije zasnivaju se na njegovoj strukturi organizma. Potrebno je snažiti i njegovati zdravo tijelo, stoga je nastala potreba za *tjelesnim odgojem.*

Čovjek je istodobno intelektualno i razumno biće. Tijekom povijesti razvijao je svoje misaone sposobnosti i postavio nove zadaće koje u budućnosti treba ostvariti. Misaoni intelekt se ostvaruje i njeguje *intelektualnim odgojem.*

Čovjek je i društveno biće. *Moralnim odgojem* prihvatio je pravila i norme zajedničkog života, izgradio estetski sustav vrijednosti, postao društveno – moralno biće.

Čovjek je biće s izrazitim smislom za sklad, harmoniju, ljepotu. Kroz povijest je usavršavao svoje nastambe, izgled, oruđe. Njegove estetske sklonosti treba dalje njegovati i razvijati, što uvjetuje potrebu *estetskog odgoja.*

Radnim odgojem čovjek potvrđuje da je djelatno, radno, stvaralačko biće. Peto, bitno određenje pokazuje kako čovjek teži kulturi rada imajući aktivan odnos prema svemu što ga okružuje.

Čovjek se izgrađuje od rođenja, pa do smrti. U tom periodu postoji nekoliko faza, stupnjeva čovjekova razvitka. Ovisno o njegovoj dobi, znanje raste i na temelju toga dobivamo četiri relativno samostalna područja: *predškolski odgoj, školski odgoj, visokoškolski odgoj i odgoj odraslih.* S obzirom na mjesto odgojne djelatnosti, sredine u kojoj se odgoj ostvaruje, uvjete i specifične zadatke odgoja možemo podijeliti na *obiteljski odgoj, odgoj u domovima, specijalni odgoj, odgoj u proizvodnim uvjetima, vjerski odgoj i odgoj u slobodnom vremenu.* Odgoj ima i svoju vremensku dimenziju. Kroz povijest se razvijao i omogućio čovjekov razvitak do danas, *odgoj u prošlosti, suvremeni odgoj i odgoj u budućnosti* (Mijatović, 1999).

2.3. Odgoj u školi

U škole, ne treba uzimati samo djecu bogatih i znamenitih ljudi već svu djecu podjednako, plemićku i građansku, bogatašku i sirotinjsku, dječake i djevojčice po svim gradovima, varošima, selima i zaseocima…

(J. A. Komensky)

Škola predstavlja jednu od najstarijih obrazovnih institucija. Njezin razvoj možemo pratiti kroz povijest od prvih pojavljivanja, pa skroz do današnjih škola. Škola je prošla svoju dugu pretpovijest, povijest i evoluciju te je uvijek bila odraz određenih društveno-ekonomskih odnosa. Ti odnosi su znatno utjecali na karakter, smisao, ciljeve i zadatke u odgoju i obrazovanju. Struktura škole mijenjala se ovisno o potrebama društva. Gore navedeno prikazano je obrazovanje i prve škole u Ateni, Sparti i Rimu. Svaki odgoj u pojedinoj državi bio je odraz geografskih uvjeta i odnosa u društvu (Stevanović, 2002).

Stevanović (2002) navodi kako se razvoj škola, a i civilizacije može pouzdano pratiti još od ranih civilizacija, 3.500 godina stare ere pa sve do najnovijeg doba. Prvi pisani tragovi bili su glinene pločice u Akadu (Sumer), Aleksandriji (Egipat), a pisane su posebnim pismom hijeroglifima. To pismo je bilo tisućama godina nepoznanica civilizaciji, a samim time i zahtijevalo je dugotrajno dešifriranje.

Odgoj u školi predstavlja vrlo specifičnu vrstu odgoja. Ono je postalo aktualna tema u društvu jer su progresivnim razvojem društva očigledne posljedice njegova zanemarivanja. Odgoj je *conditio sine qua non* svakoga društva. Posebno u današnje vrijeme, vrijeme globalnih promjena, kriza, razvoja tehnologije, potrebno je preispitati i redefinirati odgoj s ciljem njegova razvoja, odnosno razvoja društva u cjelini (Opić, Bilić i Jurčić, 2015).

Škola kao institucija djetetu pruža nova učenja, pravila ponašanja među ljudima koje nije imalo prigode upoznati u obitelji, među vršnjacima. Počinje se navikavati na nove obaveze, pravila, odgovornost, funkcioniranje razreda u skladu sa školskim pravilima. Škola izravno i neizravno utječe na socijalizaciju i nastoji uskladiti djetetovo ponašanje s očekivanjima širega društva. Dijete stječe nova znanja i vještine koje su potrebne za njegovu profesionalnu socijalizaciju, odnosno usvajanje elemenata radne kulture. Na

socijalizaciju djece utječe dobar odnos s nastavnikom, ukupna kultura škole, školsko i razredno-nastavno ozračje (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Osnovna škola je jedinstvena, obvezna, opće obrazovna i traje osam godina. Ona je jedinstveni odgojno – obrazovni proces koji se odvija planski i sustavno pod vodstvom učitelja, nastavnika sa skupinom učenika. Njeni zadatci i sadržaji, obrazovna dobra i vrednote, određeni su nastavnim planom i odgovarajućim programom. Nastava predstavlja jedan od najorganiziranijih oblika odgojno – obrazovne djelatnosti u školi. Ona osigurava potrebnu profesionalnu pripremu za odabrano zanimanje, ali treba reći kako se odgojna djelatnost u školi ne može i ne smije svesti samo na nastavu (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Odgoj u školi uključuje i puno više od samog usvajanja znanja, umijeća i navika. U njoj učenici razvijaju tjelesne i intelektualne sposobnosti – funkcionalni zadatak, izgrađuju se kao ljudi – odgojni zadatak. Posebno mjesto zauzimaju odgojni zadatci, jer su oni osnova socijalizacije pojedinaca u društvenoj zajednici. U svim epohama razvitka ljudskog društva odgojna funkcija škole je smatrana najvažnijom. J. F. Herbart je izjavio da ne priznaje nastavu, a time ni školu, koja ne odgaja (Vukasović, 1998).

> „Na temelju izloženog slijedi zaključak da je škola vrlo organizirana odgojna ustanova s raznovrsnim oblicima odgojnog djelovanja na mlade ljude. Razumije se, organizacijski oblici su samo mogućnosti koje se mogu optimalno, ali i nedovoljno koristiti. To ovisi o raznim okolnostima, ali najvažniji činitelj o kome ovise rezultati odgojno – obrazovne djelatnosti u školi je učitelj, nastavnik – odgajatelj. On je jedan od izvora znanja za učenika i njegov najbliži suradnik. On ga potiče, bodri i podržava u njegovim naporima. Stoga mora imati određene kvalitete, intelektualne i moralne, mora imati široko obrazovanje i kulturu i razvijene pedagoške sposobnosti“ (Vukasović, 1998, str. 224).

2.3.1. Učitelj kao odgajatelj

Jedna od bitnih, ako ne i presudnih karika kada je riječ o odgoju zasigurno je učitelj. Prema Bratanić (1993) uloga razrednika je primarna. Razrednik se pojavljuje u osnovnim i srednjim školama i zadužen je za jedno odjeljenje učenika. Za uspješno obavljanje svojih dužnosti odlučujuća je kvaliteta njegove ličnosti, znanje o tome što treba raditi, ali i svojstava i sposobnosti koje će omogućiti dolazak znanja do izražaja. Sve te osobite mora imati jedan učitelj/razrednik jer je on ujedno i odgojitelj. Osim što mora svojim radom

djelovati, odgajati svako dijete ponaosob učitelj/razrednik mora djelovati i na ostalim područjima rada, odnosno mora surađivati s čitavim razredom (sat razredne zajednice, sat razrednika), s učenikom (individualni rad), roditeljima, razrednim vijećem, ravnateljem i pedagogom/psihologom, nastavnim vijećem i mjesnom zajednicom.

Ostali autori također navode veliku važnost uloga odgajatelja.

> „Odgojitelji su imali znanje, moć, kompetencije, poznavali su ciljeve odgoja i različitim su načinima nastojali utjecati na dijete. Tradicionalno i više stoljetno shvaćanje uloge odgojitelja mijenja se pojavom paradigme o djetetu kao subjektu u odgoju i obrazovanju, Najnovija je uloga odgojitelja da motivira, potiče i usmjerava na razvoj. Odgoj je sve više podupiranje pojedinca u njegovu razvoju, osamostaljivanje i osposobljavanje za život“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 87).

Kroz povijest odgoj se mijenjao, prolazio kroz razne etape i dosegao neočekivane preokrete. Tradicionalni odgoj i uloge odgajatelja uvelike se razlikuju od onoga što se danas naziva suvremenim odgojem. Roditelji danas ulažu sve u svoju djecu, osiguravaju im najbolje (odjeća, mobiteli, instrukcije, različite aktivnosti), žrtvuju se, imaju „velike planove za djecu“. Djeca više nisu vlasništvo roditelja, ona su u suvremenom svijetu objekti s „vlastitim pravima, potrebama, željama i potencijalima“. S promjenom odgoja djece mijenja se i položaj odgojitelja. Danas, u suvremenom svijetu odgoj zastupa položaju jednakopravnosti, poznavanju cilja odgoja, usmjerava razvoj, potiče, omogućuje učenje, dvosmjerna komunikacija, odgoj kao odnos, s djecom se određuje sadržaj učenja ili ona imaju slobodu izbora sadržaja. Za razliku od toga komponente tradicionalnog odgoja bile su: položaj moći, poznavanje ciljeva odgoja, prijenos znanja, vrijednosti, iskustva, dominantan odgojni utjecaj, jednosmjerna determinacija razvoja, samostalno određivanje sadržaja učenja (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Prema Opić, Bilić i Jurčić (2015) učitelj kao odgajatelj i učenik razvijaju poseban pedagoški odnos. On nastaje radi pomoći i podrške kako bi učenici mogli optimalno razvijati i usavršavati svoje sposobnosti u kulturu i društvo. Učitelji i učenici ulaze u pedagoški odnos kako bi radili na odgoju i obrazovanju učenika. Jedan od uvjeta za ostvarivanje dobrog pedagoškog odgoja je stručno osposobljen učitelj. Pedagoški je odnos uvijek istovremeno personalni odnos učenika i učitelja i odnos prema trećem (predmetu/sadržajima učenja).

> „Učitelj nije samo predavač svoga predmeta nego i odgojitelj. On je nositelj cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti u školi. O njemu, njegovu obrazovanju i sposobnostima, njegovu moralnom liku, odnosu prema radu, materijalnim i duhovnim

> vrednotama ovisni su rezultati i uspjeh te djelatnosti. To znači da njegova odgojna funkcija pretpostavlja i traži posebnu izobrazbu, posebne ljudske i moralne kvalitete“ (Vukasović, 1998, str. 247).

Svaki učitelj koji djeluje kao odgojitelj mora imati određena obilježja za uspješno odgojno djelovanje. Ta obilježja, pretpostavke možemo smatrati prijeko potrebnim komponentama i neizostavnim odlikama učitelja, nastavnika, odgojitelja:

- Nastavnik kao moralna, cjelovita, stabilna osoba, snažne volje i karaktera.
- Obrazovan i kulturan čovjek, širokih pogleda, svjesnog općeg obrazovanja i opće kulture.
- Dobar stručnjak na određenim područjima.
- Nastavnik mora posjedovati pedagošku kulturu.
- Pozitivan odnos, određeni interes, optimizam, ljubav prema radu (Vukasović, 1998).

Uz navedenih pet bitnih sastavnica lika učitelja, učitelj mora posjedovati još jednu bitnu vrlinu, a to je ugled ili autoritet. Učitelj je rukovoditelj razreda i trebao bi poduzeti sve da pod njegovim rukovodstvom razred uspješno funkcionira kao visoko kohezivna grupa. Ugled ili autoritet, kao bitna stavka učitelja, najbolje se očituje u tri različita stila rukovođenja razreda. Uspješno rukovođenje razreda rezultira samostalnim učenjem. Prvi od njih je autoritarni stil – voditelj postavlja čvrsta pravila i standarde, ali ne želi s članovima grupe raspravljati ni pregovarati o razlozima za uspostavljanje takvih pravila (Vukasović, 1998).

Drugi, demokratski voditelj pomaže uspostaviti pravila unutar grupe tako da uključuje grupu u postavljanje pravila i spreman je s članovima grupe raspravljati i pregovarati o razlozima za uspostavljanje takvih pravila. Posljednji, stihijski voditelj ne uspostavlja niti održava grupna pravila (Vukasović, 1998).

Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014) govore o stilovima odgoja za roditelje koji se mogu implicirati i u školsku praksu. Radi se o autoritarnom, autoritativnom i permisivnom odgoju. Autoritarni roditelji/učitelji zahtijevaju poslušnost i konformizam, a njihova djeca su poslušna, nesigurna i zaokupljena time kako da ugode drugima. Autoritativni roditelji/učitelji daju objašnjenja za postavljena pravila i omogućuju djeci inicijativu i preuzimanje odgovornosti. To rezultira samostalnosti i samopouzdanju djece. Takva djeca su spremna na rizik, kasnije u školi pokazuju uspjeh i socijalnu odgovornost. Permisivni roditelji/učitelji ne postavljaju nikakve granice ni pravila.

3. OBRAZOVANJE

3.1. Pokušaj definiranja obrazovanja

> „Odgoj i obrazovanje povezani su pojmovi. Kada je riječ o odgojno-obrazovnom procesu, valja ih promatrati u međuzavisnosti. Dok je odgoj usmjeren na afektivni odgoj, obrazovanje je usmjereno na kognitivni (znanje, sposobnosti), i psihomotorni (vještine) razvoj pojedinca (učenika). Korijen riječi obrazovanje je „e-ducare, što doslovno znači - voditi unaprijed ili ostvariti što je potencijalno prisutno, izroniti iz stanja mogućnosti u stanje manifestirane realnosti“ (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016, str. 60).

Jelavić (1998) obrazovanje definira kao intencionalno, pedagoški osmišljeno i sustavno organizirano učenje. Iskustvo pojedinca koje se očituje u porastu (količinom i kakvoćom) znanja i vještina te razvoj sposobnosti. Znanje, proizvod obrazovanja nastaje učenjem (kognitivnim i psihomotoričkim), a očituje se kao smislen sustav prikladnih odgovora u situacijama na koje ne bi mogao odgovoriti bez učenja. U osnovi znanja nalaze se informacije koje pojedinac izravno ili neizravno prima i prerađuje, odnosno stvara osobno iskustvo i postiže osobni razvoj.

Obrazovanje se prema Jelavić (1998) još može definirati i kao sustavno organizirano učenje zasnovano na kognitivnoj (spoznajnoj) i psihomotornoj sferi ličnosti s ciljem da se steku znanja (prepoznavanje, reprodukcija, rješavanje problema) i vještine (psihomotorne, misaono-verbalne, socijalne, senzorne). U cilj obrazovanja također ubrajamo razvijanje (formiranje) sposobnosti (mentalne, psihomotorne, senzorne, tjelesne).

Mijatović (1999) navodi da je obrazovanje povijesna, društvena kategorija koja je u izravnoj vezi s potrebama proizvodnje materijalnih dobara, stupnjem razvoja znanosti i tehnike i s ideologijom koja u njega ugrađuje razne ciljeve. Usko je povezana s uređenjem nekog društva.

Kao i odgoj, obrazovanje je kroz povijest mijenjalo svoja značenja i svrhe. Primjerice, u antici je svrha obrazovanja bila lijep i dobar čovjek, dobar govornik, hrabar ratnik, mudar i obrazovan vladar. Srednji vijek u prvi plan stavlja učenost i krjepost, strogost, poslušnost i molitvu. Devetnaesto stoljeće orijentirano je obrazovati građanina demokrata. Prolaskom vremena i napretkom tehnologije od obrazovanja ljudi se očekuju različite stvari. Više se od građana ne očekuje da budu hrabri ratnici, dobri i krjeposni ratnici. Osamdesete i devedesete godine zahtijevaju obrazovanje koje će moći odgovoriti na rastuću isprepletenost svijeta, kako živjeti u životu brzih društvenih promjena, informacijsko društvo i visoka tehnologija (Mijatović, 1999).

Kraj 20. stoljeća obilježava raskorak između potreba društva i onoga što daje škola. Škola je tijekom ovoga stoljeća doživjela svoju transformaciju u odgojno-obrazovnu zajednicu koja je dobila novu funkciju.

> „Današnja škola ima tešku i odgovornu zadaću: obrazovati učenike koji će biti sposobni mijenjati postojeće stanje u društvu (odgovarajući tako na izazove suvremenih društvenih i tehnoloških promjena) i istodobno razumjeti i poštivati europski identitet društva u kojem žive (kako bi se na taj način i dalje održale kulturne, demokratske i pravne tradicije europske civilizacije). Obrazovanje u vremenu u kojem živimo zahtijeva više nego i kada svakodnevno učenje i određene razine naobrazbe kako bismo, koristeći dosege znanosti i tehnike, radili u suvremenim uvjetima i bili aktivni građani“ (Mijatović, 1999, str. 206).

> „Obrazovanje shvaćamo kao zadovoljenje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa pojedinca aktivnim usvajanjem i daljnjim razvojem određenih kulturnih i civilizacijskih društva. Tako se razvijaju intelektualne, emocionalne i tjelesne sposobnosti, te je obrazovanje u funkciji samoaktualizacije, ali i stvaraju pretpostavke za daljnji razvoj znanosti, umjetnosti i tehnologije, pa otuda povezanost i uz egzistencijalni i socijalni odgoj“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 30).

Stevanović (2002) obrazovanje definira kao proces usvajanja znanja, navika i umijeća. Provodi se u institucionalnim (škole) i izvan institucionalnim uvjetima (izvan škole). Obrazovanje kao takvo čovjeka osposobljava za razborito samoodređenje, produktivno sudjelovanje u kulturi, postizanje individualnosti i društvenosti. Ono je općevažeće, tj. za sve ljude jednako važeće, mnogostruko – moralno, kognitivno, estetsko i praktično.

Neki autori pojam obrazovanje ne žele odvojiti od pojma odgoj. Za to navode nekoliko koliko jakih razloga. Jedan od njih leži u samom pojmu odgoj. Riječ odgoj u doslovnom smislu znači sebe-oblikovanje, te kao takvo u samoj riječi sadrži odgoj. Nadalje, ako gledamo iz pedagogijske perspektive držimo se cjelovitosti odnosa razum – volja – emocije, te s toga ne možemo pristati na to da se odgoj odnosi na volju i emocije, a obrazovanje na razum. Primjerice, ljubav i mržnja na postoje bez vida onoga što se voli ili mrzi, jednako kao što ne postoje bez voljnog usmjerenog djelovanja (Opić, Bilić i Jurčić, 2015).

Matijević, Bilić i Opić (2016) uz pojam odgoja i obrazovanja usko vežu još i pojam poučavanja. Kao temeljne stupove obrazovanja ističu *učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti.* Učenje nedvojbeno utječe na naše ponašanje i stvaranje naše ličnosti.

„Odgoj i obrazovanje su procesi koji se međusobno isprepliću i dopunjuju, a zanemarivanje jednog ili drugog ima često dugoročno štetne efekte u životu pojedinca“ (Matijević, Bilić i Opić, 2016, str. 93).

3.2. Vrste obrazovanja

S obzirom na stjecanje znanja u obrazovnim ustanovama ili izvan njih, obrazovanje može biti formalno, neformalno i informalno.

1. **Formalno obrazovanje** (*formal education*) se ostvaruje u ovlaštenim obrazovnim institucijama pred odobrenim nastavnim programom. Uspješan završetak formalnog obrazovanja omogućuje određeni stupanj školovanja ili kvalifikacija, a dokazuje se diplomom završnog ispita. Ono obuhvaća redovno obrazovanje mladih osoba (između pet i dvadeset pet godina) u osnovnim i srednjim školama, na sveučilištima i specijaliziranim programima strukovnog i visokog obrazovanja (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).
2. **Neformalno obrazovanje** (*non-formal education*) provodi se izvan redovnog školskog sustava u različitim oblicima organiziranog učenja kao što su seminar, tečaj i dr. Takvom vrstom obrazovanja ne stječe se školska sprema ili kvalifikacija (javna isprava). Bez obzira na to, znanje stečeno neformalnim obrazovanjem je vrijedno i korisno za pojedinca u osobnome ili profesionalnom životu i radu (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).

   Prema Kuka (2011) koncept neformalnoga obrazovanja predstavlja organizirane i planirane obrazovne aktivnosti, individualno i društveno učenje, stjecanje različitih znanja i vještina, razvoja stavova i vrijednosti, dobrovoljno sudjelovanje, uključenost obučenih i kompetentnih edukatora.
3. **Informalno obrazovanje** (*informal education*) je samoobrazovanje. Osoba koja uči nema vanjsku organiziranu pomoć za postizanje određenih ciljeva, određeno vrijeme ili podršku u učenju. Osoba uči prema individualnom programu, uz svoje dnevne obaveze, posao, obitelj ili slobodno vrijeme (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).

S obzirom na gore navedene vrste obrazovanja, možemo zaključiti: neovisno o kojem je obrazovanju riječ, svaki od njih je na sebi svojstven način produktivan i koristan za čovjeka.

3.3. Cjeloživotno obrazovanje

Sva tri oblika obrazovnih aktivnosti (formalno, neformalno i informalno obrazovanje) čine homogenu cjelinu koja se naziva konceptom cjeloživotnog učenja.
Na samom početku bitno je razlikovati dva pojma, cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje.

Cjeloživotno učenje *(lifelong learning)* širi je pojam od cjeloživotnog odgoja i obrazovanja. Ostvaruje se organizirano ili neorganizirano (prirodno, iskustveno) (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).

Cjeloživotno obrazovanje *(lifelong education)* je organizirano učenje. Kao pojam, postao je važeće načelo suvremenog odgoja i obrazovanja, odnosno filozofije života u suvremenim uvjetima. Osim što ima veliku društvenu i gospodarsku važnost, utječe i na proces učenja i poučavanja (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).

Kako je zapravo došlo do pojma cjeloživotnog odgoja i obrazovanja/učenja? Jedan od uzroka je „kriza odgoja i obrazovanja". Društvo svakim danom sve više napreduje i ima veća očekivanja, a odgoj i obrazovanje kao takvi ne mogu ostvariti ciljeve koje društvo očekuje. Nove informacijske tehnologije i društvene promjene traže novu osposobljenost (kompetenciju). Na sve te izazove društvo nastoji odgovoriti koncepcijom cjeloživotnog učenja. Pred obrazovanjem se nalaze nove zadaće i novi izazovi kako osposobiti pojedinca za učenje cijeloga života da bi iskoristio svoje povijesne mogućnosti (Cindrić, Miljković i Strugar, 2016).

Kako bi uspjeli ostvariti koncepciju doživotnog učenja, prema Cindrić, Miljković i Strugar (2016) UNESCO-vo povjerenstvo za obrazovanje za 21. stoljeće osmislilo je četiri stupa (zadatka) koja se moraju slijediti prilikom ostvarivanja koncepcije cjeloživotnog odgoja i obrazovanja.

- **Učiti znati**: poticati sjedinjavanje širokog općeg obrazovanja s mogućnošću specijalizacije u odabranom broju predmeta.
- **Učiti činiti**: osigurati usvajanje koncepcija koje ljudima omogućuju snalaženje u raznim situacijama, često nepredvidljivim, rad u timovima.
- **Učiti živjeti zajedno**: ističe se zahtjev za boljim razumijevanjem drugih ljudi i svijeta oko sebe. Traži se međusobno razumijevanje, mirna komunikacija i sklad. Treba stvoriti novi duh što će potaknuti ljude da u praksi provedu zajedničke projekte ili razriješe neizbježne sukobe pametno i mirno.

- **Učiti biti**: razviti samostalnost u donošenju odluka i veći osjećaj odgovornosti u ostvarivanju zajedničkih ciljeva; upoznati sebe i iskoristiti sve osobne talente.

Kao osobe koje poučavaju, daju potrebna znanja i vještine djeci, odgaja ih, učitelji i nastavnici trebaju tijekom cijele obrazovne karijere raditi na svome cjeloživotnom obrazovanju. Na takav način mogu učenicima priuštiti bolje i kvalitetnije znanje. Samo pitanje kvalitete rada prosvjetnih djelatnika jedno je do ključnih pitanja pri razmišljanju o kvaliteti obrazovnog sustava. Ukoliko želimo poboljšati ishode obrazovanja, omogućiti bolje programe i planove rada, trebamo svi skupa raditi na cjeloživotnom obrazovanju učitelja/nastavnika (Vizek Vidović, 2005).

Obrazovanje i njegove potrebe danas bi trebale biti među prioritetima svakoga društva. Te važne promjene trebalo bi početi ostvarivat na sljedeće načine. Prvenstveno se treba krenuti od niskog ekonomskog i statusnog položaja učiteljske profesije u društvu. Učitelje i nastavnike društvo treba priznati kao ravnopravne partnere u stvaranju obrazovne politike. Naime, osobama koje se odluče za ne tako popularno buduće zanimanje treba osigurati trajno poboljšavanje i kontrolu kvalitete preddiplomskog i diplomskog studija. Unapređivanje cjeloživotnog profesionalnog razvoja kroz snažnije povezivanje stručnog usavršavanja, obogaćivanje sadržaja u okviru stručnog usavršavanja, snažniji utjecaj praktičara i stručnih udruga u oblikovanju sadržaja stručnog usavršavanja dovest će do boljeg obrazovanja ljudi koji odgajaju buduće intelektualce države (Vizek Vidović, 2005).

4. POVIJEST POSEBNIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH POTREBA

4.1. Podrijetlo obrazovnih potreba

„Kroz povijest društvo je imalo vrlo netolerantan stav prema djeci i osobama s teškoćama. U gotovo svim starim kulturama njihove potrebe se nisu uvažavale, niti su ostali članovi zajednice bili prilagodljivi. Čak, štoviše, teškoće su se kroz neka razdoblja smatrale Božjom kaznom, a djeca s teškoćama totalno su bila izolirana. U školama koje su egzistirale u starom i srednjem vijeku, djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje“ (Zrilić, 2013, str. 142).

„U Sparti su djecu s teškoćama najčešće odvodili u planinu Tajget smatrajući da društvo nema nikakve koristi od njih. Vrijednost čovjeka u Ateni mjerila se socijalnom upotrebljivošću. Iako je zakon propisivao prvi put ravnopravnost svih ljudi bez obzira na podrijetlo, isključivao je djecu i osobe s teškoćama jer oni nisu sposobni za rat niti mogu biti aktivni u ekonomiji i politici. Stav je bio toliko netolerantan da se dijete moglo ostaviti pored puta ili u šumi. U rimskoj državi roditelji su dijete s teškoćom puštali niz rijeku Tiber u košari od pruća. Kod Hebreja djecu s teškoćama prodavali su kao roblje. O položaju djece s teškoćama u Staroj Kini i Indiji zasad nema pouzdanih podataka, ali se u Kini smatralo da slijepi imaju razvijeno pamćenje i mišljenje. U srednjem vijeku teškoće su povezivali s opsjednutošću tih osoba zlim duhom. U 11. i 12. stoljeću utemeljuju se institucije koje osiguravaju stalnu brigu i pomoć bolesnima, starima i osobama s teškoćama. Netolerantan stav se postupno transformira u tolerantan stav temeljen na ideologiji kršćanstva koja zagovara samilost prema slabima i nemoćnima. U doba reformacije tolerantan je stav djelomično narušen demonološkim stavom, osobito u odnosu na osobe s intelektualnim teškoćama. U doba humanizma i renesanse djeca s teškoćama postaju sve više predmetom interesa, najprije istaknutih pojedinaca, a zatim i društva. Oni su svojim djelima direktno ili indirektno ukazivali na probleme djece s teškoćama i njihov položaj u društvu i sustavu obrazovanja (Zrilić, 2013, str. 142).

Do dvadesetog stoljeća različiti oblici skrbi za ljude s posebnim potrebama najčešće se temeljila na zatvaranje u posebne ustanove i odjeljivanjem od „normalnih“ građana. Djeca su bila u posebnim roditeljskim domovima ili ustanovama. Ta djeca su za svoje roditelje predstavljala određeni teret (Daniels i Stafford, 2003).

Netolerantan stav prema ljudima s teškoćama se polako mijenjao te se počela zagovarati naklonost prema slabijima i nemoćnijim. Od 50-ih godina 20. stoljeća počinje stav društva prema osobama s teškoćama počeo se mijenjati. Koncept normalizacije, solidarnosti, izjednačavanja mogućnosti, integracije i inkluzije novi su principi prihvaćanja osoba s teškoćama. Politika jednakih mogućnosti, tek je 1985. godine počela zastupati jednaka prava za sve ljude. Od društva je tražila da stvori pravne, socijalne i gospodarske

pretpostavke u kojima osobe s teškoćama sukladno svojim osobnim mogućnostima mogu koristiti pravo na jednakost (Opić, Bilić i Jurčić, 2015).

Opić, Bilić i Jurčić (2015) navode kako je potkraj 80-ih i početkom 90-ih godina došlo do još većih promjena u prihvaćanju osoba s teškoćama. Velika globalizacija svijeta donijela je i veću informiranost o pravima i mogućnostima osoba s teškoćama. Promjene su nastale i u terminološkom određenju. Više se ne koriste termini kao što su: abnormalnost, anomalnost, defektrnost, invalidnost, zaostalost i slično.

> „Termin teškoće u razvoju podrazumijeva djecu s teškoćama u mentalnom, motornome, senzornome i emocionalno-socijalnom razvoju. Sintagma djece s posebnim potrebama je nešto šira i, kako je već rečeno, podrazumijeva djecu s teškoćama, ali i darovitu i talentiranu djecu. Isto tako specijalni odgoj je i specijalna pedagogija, termini su sve rjeđe u uporabi. U hrvatskome jeziku zamjenjuju ih termini: odgoj i obrazovanje djece s teškoćama, odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama, integrativna pedagogija, inkluzivni odgoj i obrazovanje itd“ (Opić, Bilić i Jurčić, 2015, str. 256).

4.2. Obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju do 20. stoljeća

Prva ideja o obrazovanju djece s posebnim potrebama javila se tek u 17. i 18. stoljeću. Prema izvorima liječnika i pedagoga Jean-Marc Itarda iz 1802. i 1806. godine pronađeno je jedanaestogodišnje dijete u šumi (divlje dijete – Viktor) kojem je bio potreban program socijalizacije i odgoja. Liječnik i pedagog Itarda izrazio je želju socijalizirati to posebno dijete. On je razvio posebnu metodu, odnosno prvi pokušaj odgoja djece s posebnim potrebama. Nadalje, Juan Jules Vives zalagao se za obrazovanje i školovanje slijepih osoba, dok se Erazmo Roterdamski zajedno s ostalim pedagozima zalagao za sustav obrazovanja i položaj u društvu djece s teškoćama u razvoju (Zrilić, 2013).

Itardovi nasljednici prenijeli su njegovu ideju o obrazovanju djece s posebnim potrebama dalje u SAD, gdje su osnovali instituciju za znanstveno istraživanje spoznajnih osobina ljudi s posebnim potrebama. Prema Daniels i Stafford (2003) 1830. godine u SAD-u je osnovana prva škola za gluhe i slijepe osobe. Takva vrsta posebnih škola omogućila je izobrazbu ljudi, odnosno djece s posebnim potrebama. Program takvih škola sadržavao je korištenje znakovnog jezika, posebnu vrstu kretanja, gestikulacija i alternativne sustave

komuniciranja. Škole su bile u posebnoj izolaciji, udaljene više stotina kilometara od djetetova doma i djelovale su na principu integriranog odgoja.

Početkom 20. stoljeća talijanska liječnica Maria Montessori izrazila je zabrinutost zbog djece koja su živjela u siromaštvu na rubu talijanske prijestolnice. Zalagala se za individualni rad s djecom koji će im omogućiti vlastitu brigu za sebe. Sredinom šezdesetih godina u SAD-u započeo je Projekt Head Start koji je predstavio cjelovit program odgoja i obrazovanja skrbi predškolske djece i roditelja. Isti Projekt, 1972. godine uključio je djecu s posebnim potrebama u svoje obične predškolske i školske programe. Time je taj model postao povijesni model pomoći za djecu s posebnim potrebama i njihove obitelji. Zahvaljujući brojnim projektima i ljudima koji su se borili za inkluziju i obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju, danas u SAD-u, takvoj djeci omogućen je primjeren odgoj i obrazovanje u inkluzivnim grupama. Djeci s posebnim potrebama omogućeno je pohađanje vrtića, osnovnih škola, gimnazija, strukovnih škola, pa čak i odlazak na visoka sveučilišta. Na takav način djeca s posebnim potrebama osposobljavaju se za rad, postaju dio društvenog sustava zaposlenih i uživaju sva prava koja im omogućuje društvo u kojem žive (Daniels i Stafford, 2003).

Prva škola za slijepe osobe otvorena je u Parizu, kao i za osobe s intelektualnim teškoćama. Kasnije se broj takvih škola proširio po cijeloj Francuskoj, a i ostalim dijelovima svijeta. Prva takva škola u Hrvatskoj otvorena je 1930. godine te je obrazovala djecu s intelektualnim teškoćama u obliku posebnog razrednog odjela (Zrilić, 2003).

4.2.1. Medicinski model invaliditeta i segregacije (1870.-1970.)

Kada 1870. godine uvedeno obavezno školovanje, na djecu s posebnim potrebama se gledalo kao na djecu koja nisu sprema pohađati redovne škole i najčešće su bila prepuštena skrbi zdravstvene ustanove (Thomson, 2016).

Od 50-ih godina 20. stoljeća počeo se mijenjati položaj i stav prema osobama s teškoćama u razvoju. Prema OECD-u postoji tri modela, odnosa prema djeci i odraslima s teškoćama. *Medicinski model* stupio je na snagu 70-ih godina 20. stoljeća. Prema tom modelu na djecu i odrasle osobe s teškoćama gledalo se kao na problem. U središtu pozornosti bio je „nedostatak“, a ne osoba kao takva. Cilj rehabilitacije ovoga modela bila

je promjena djeteta ili osobe kako bi se mogao uklopiti u okolinu. Društvo je poduzimalo različite mjere kako bi se ublažile ili uklonile posljedice teškoća. Prilikom neuspjeha, osoba bi se isključila iz obitelji i lokalne zajednice te bi bila prepuštena stručnjacima kojima je cilj bio „ozdravljenje“. Potrebe koje su takve osobe imale, primjerice potreba za ljubavlju, sigurnošću, pripadanjem, nezavisnošću kao i mnoge druge u ovakvom modelu bile su zanemarene (Zrilić, 2003).

Thompson (2016) *medicinski model* definira kao model koji onesposobljuje te koristi medicinsku dijagnozu za kontrolu osobe s oštećenjem. On problem vidi u osobi, a ne u društvu.

> „Medicinski model invaliditeta imalo je snažan utjecaj na pedagoški rad s djecom s posebnim potrebama. Kada je u devetnaestom stoljeću uvedena državna skrb za specijalno obrazovanje, liječnici, pedijatri i psiholozi bili su vrlo utjecajni u poučavanju i učenju djece s posebnim potrebama. Uloga medicinskog osoblja bila je identificirati o smjestiti djecu s posebnim potrebama u segregirani sustav“ (Hodkinson i Vickerman, 2009, prema Thompson, 2016, str.18).

Tih godina, u razmaku 1870.-1970. doneseni su brojni zakoni u promicanju obrazovanja djece s posebnim potrebama. Godine 1970. Foresterov zakon za elementarno obrazovanje. U tom razdoblju na djecu s posebnim potreba se gledalo još nespremnu za školu te su stoga segregirani u specijalne škole ili ostavljana u domu. Zakon o obrazovanju iz 1800. propisuje obavezno školovanje djece bez obzira na to jesu li ona smatrana „neodgojivom“. Oko 1921. godine Zakon o obrazovanju uvodi pet kategorija za djecu koja su smatrana „defektnom“ –slijepa, gluha, mentalno defektna, fizički defektna i epileptična (Thompson, 2016).

Tek je 1970. Zakon o obrazovanju (hendikepirane djece) odbacio termin „neodgojiv“, a teško hendikepirana djeca više nisu odgajana u specijalnim školama (Thompson, 2016).

4.2.2. Model posebnih odgojno-obrazovnih potreba i integracija (Model deficita)

Između 70-ih i 80-ih godina, kao prijelaz od medicinskoga ka socijalnom modelu smjestio se *model deficita* (model posebnih-odgojno obrazovnih potreba i integracija). Ovaj model naglašava utvrđivanje i zadovoljavanje „posebnih potreba“ osobama s

teškoćama. Kao i u prethodnom modelu i u ovom se spominje ono što osobe ne mogu, odnosno u čemu imaju teškoće. Novost koja se pojavljuje je pojam integracije koji je uglavnom usmjeren na uključivanje s manjim teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Pod pojmom uključivanje se podrazumijeva dijeljenje zajedničkog prostora, provođenje nekih zajedničkih aktivnosti koje su vremenski ograničene, no ni na taj način ne bi došlo do potpunog uključenja i prihvaćanja (Zrilić, 2003).

Zakoni koji su doneseni u razdoblju *modela deficita* bili su: 1976. godine Zakon o obrazovanju koji je donio prestanak selekcioniranja djece za nastavak srednjoškolskog obrazovanja. Godine 1978. Wacrnockovo izvješće bio je važan dokument za posebne odgojno-obrazovne potrebe. Na temelju toga izvješća u zakonodavstvu Velike Britanije uveden je termin „posebne odgojno-obrazovne potrebe“. Izvješće je u sebi sadržavalo podjelu na dvije kategorije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prva skupina su bila djeca koja su iskusila teškoće u školi i čije se potrebe mogu zadovoljiti u redovnim školama, a druga su skupina bila ona djeca koja zbog složenije teškoće nisu u stanju polagati redovne škole te su smještena u specijalizirane odgojno-obrazovne sredine. Godine 1981. Zakon o obrazovanju za posebne odgojno-obrazovne potrebe bio je najvažniji dokument koji je promijenio pogled na djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Naime, tim je zakonom, umjesto segregacije, djeci osigurano pravo na odgoj i obrazovanje u redovnim školama. Tim su zakonom učitelji postali odgovorni u procjeni i prepoznavanju djece koja bi mogla imati posebne odgojno-obrazovne potrebe. Drugi veliki pomak prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju donesen je 1988. godine Zakon o reformi obrazovanja. Tim je zakonom uveden Nacionalni kurikulum te je svi učenici, bez obzira na potrebe/teškoće omogućeno pravo pristupa istome (Thompson, 2016).

4.2.3. Socijalni model i inkluzija

Zakon o reformi obrazovanja napravio je prekretnicu nakon koje se počeo rađati *socijalni model.* On predstavlja suvremeni model koji je u razvijenim zemljama došao na snagu od 90-ih godina 20. stoljeća. Socijalni model polazi od ideje da je položaj osoba i djece s teškoćama društveno uvjetovan te se kao osnovni problem navodi odnos društva prema njima. Oštećenja koje osobe posjeduju ne umanjuje njihovu vrijednost kao ljudskog bića, nego ih društvo svojim predrasudama i neznanjem stavlja u nepovoljan položaj. Stoga

socijalni model naglašava prava pojedinaca, a rješenje vidi u restrukturiranju sustava (Zrilić, 2003).

U okviru socijalnog modela javlja se filozofija inkluzije. Pojam inkluzija naglašava kako nismo svi jednaki, ali tu nejednakost i različitost treba poštivati. U skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava (Zrilić, 2003).

Thompson (2016) ističe kako ovaj model pokazuje jasan pomak prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. Model kao takav bi trebao prilagoditi sredinu i omogućiti školovanje učenicima s teškoćama. To je u suprotnostima s medicinskim modelom invaliditeta, koji je na dijete s posebnim potrebama gledao kao na „neodgojivo".

Godine 1993. Zakon o obrazovanju označio je pomak prema inkluziji te povećao kvalitetu, autonomnost i odgovornost škola. Nadalje, godine 1994. donesen je Kodeks prakse koji uvodi koordinatora za odgojno-obrazovne potrebe. Uloga koordinatora je uskladiti odgojno-obrazovne podrške za sve učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Kodeks prakse usvojen je 2001. godine kako bi ponudio savjete lokalnim prosvjetnim tijelima i školama za primjenu ispravnih postupaka prepoznavanja, vrednovanja i odgojno-obrazovne podrške djeci s posebnim potrebama. U razdoblju socijalnog modela i inkluzije uvedeni su i ostali zakoni kao što su: 1995. godine Zakon o diskriminacije osoba s invaliditetom (zabranjeno diskriminiranje osoba s invaliditetom), 2001. godine Zakon o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i invaliditetu (nadopunio zakon iz 1995.), 2003. godine Svako dijete je važno: Promjene za djecu (vladina strategija za dobrobit djece) (Thompson, 2016).

5. ZAKONSKE UREDBE I PRAVILA

Sva se djeca rađaju s temeljnim pravima i slobodama koja pripadaju svim ljudskim bićima. Kao i sva ostalo djeca, tako i djeca s teškoćama u razvoju imaju svoja prava. Jedina razlika je u tome što takva djeca zahtijevaju veću pomoć i podršku društva. Ponekad društvo zaboravlja na ta prava, pa ih je potrebno više puta spominjati (Velki i Romstein, 2015).

Kako navodi Zrilić (2013) snažnu potporu integraciji djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav dale su ideje o demokratizaciji obrazovanja, to jest zahtijevanje prava odgoja i obrazovanja za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (na osnovi Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine). Ti zahtjevi su brzo našli svoje mjesto u dokumentima, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnim teškoćama (UN, 1971), Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975), Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989). Svi ti zakoni brzo su prešli u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrativno školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih.

Takav zakon se najprije pojavio u Švedskoj i ostalim skandinavskim zemljama 60-ih godina 20. stoljeća, a u Hrvatskoj tek 1980. godine. Na sastanku u Slamanci (Španjolska) UNESCO je 1994. Predstavio sljedeće odrednice:

- Svako dijete ima fundamentalno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti mogućnost ostvarivanja i postizanja na prihvatljiv način učenja.
- Svako dijete ima jednake karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe učenja.
- Obrazovni sistem i njihovi programi trebaju biti sačinjeni i implementirani tako da mogu odgovarati brojnim različitostima ovih karakteristika i potreba.
- Djeca sa specijalnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama čiji vi se rad trebao zasnivati na pedagogiji „dijete u centru“ kako bi se odgovorilo na te potrebe.
- Redovne škole s integrativnom orijentacijom predstavljaju najefikasnije načine izbjegavanja predrasuda, stvaranja otvorenih društvenih zajednica, izgradnje integrativnoga društva i omogućuju obrazovanje za sve (Zrilić, 2013).

Što se tiče stjecanja prava djece u društvu, Konvencija o pravima djeteta predstavlja prvi bitan dokument takve vrste. U Republici Hrvatskoj usvojena je 6. listopada 1989. godine. Riječ je o međunarodnom dokumentu koji sadrži preporuke za podizanje kvalitete života djece te ih države stranke Konvencije (koje su potpisale i ratificirale Konvenciju) moraju jamčiti svakom djetetu (Velki i Romstein, 2015).

Konvencija djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne kao osobi koja treba posebnu zaštitu. Ona se temelji na četiri osnovna načela:

- Nediskiminacija (čl. 2.)
- Najbolji interes djeteta (čl. 3.)
- Pravo na život, opstanak i razvoj (čl. 6.)
- Pravo na vlastito mišljenje u skladu s dobi i zrelošću (čl. 12.)

Sva prava iz Konvencije vrijede za djecu mlađu od 18 godina i tako se primjenjuju. U već spomenutom članku 2. invaliditet se ističe kao posebno područje protiv diskriminacije. U stavku 3. tog članka navodi se kako djetetu s teškoćama u razvoju treba osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razonode, što će djetetu omogućiti potpuno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj uključujući kulturni i duhovni napredak. Članak broj 23. govori kako djeca s teškoćama u razvoju, teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju imaju pravo na ispunjen i pristojan život, u uvjetima koji će im osigurati dostojanstvo, samopouzdanje i aktivno sudjelovanje u zajednici. Pod tim člankom navodi se još kako dijete s teškoćama ima pravo na školovanje koje će mu omogućiti optimalan osobni razvoj. S tim iskazom su povezani i članak pod brojem 28 i 2. Djeci treba osigurati obrazovanje bez diskriminacije te kako navodi članak 29., to obrazovanje treba u najvećoj mogućoj mjeru usmjeriti prema razvoju djetetove osobnosti, talentu, duševnim i tjelesnim sposobnostima (Velki i Romstein, 2015).

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

- **Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91).**
- **Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, 13/91).**

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

5.1. Dokument o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15, čl. 2., st. 2.) u sebi sadržava prvenstveno definiciju djece i s teškoćama u razvoju, orijentacijsku listu, to jest vrste teškoća i primjerene programe koje omogućuju odgojno-obrazovno napredovanje učenika. Prvo navodi samu definiciju učenika s teškoćama. To je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta prethodno navedenih stanja (Velki i Romstein, 2015).

Orijentacijska lista prikazuje vrste i stupanj teškoće u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika. O svakoj teškoći će biti više govora u idućem poglavlju. Skupine teškoća su:

1. Oštećenje vida.
2. Oštećenje sluha.
3. Oštećenje oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju.
4. Oštećenja organa i organskih sustava.
5. Intelektualne teškoće.

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja.
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Vrstu i stupanj teškoće u razvoju pojedinog djeteta kao i njegove odgovarajuće uvjete za odgoj i obrazovanje te rehabilitaciju određuje stručno povjerenstvo u skladu s propisanim Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sustavu stručnih povjerenstava (NN, 67/14) (Velki i Romstein, 2015).

Prema Velki i Romstein (2015) Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15, čl. 3., st. 3. i 4.) sadrži još primjereni program odgoja i obrazovanja predstavljen nastavnim planom i programom. Takav oblik programa omogućuje odgojno-obrazovno napredovanje učenika, uzimajući u obzir njegove teškoće i odgojno-obrazovne potrebe. Program se sastoji od četiri dijela, a to su:

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

5.1.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

Ovakav oblik rada namijenjen je učenicima koji bez sadržajnih ograničenja mogu svladavati redoviti program, ali zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni su im individualizirani postupci u radu. Oblike potpore koji su im potrebni možemo definirati u odnosu na sljedeće karakteristike:

1. Samostalnost učenika (stupnjevito pružanje pomoći i podrške pri rješavanju zadataka te u rukovanju geometrijskim priborom).
2. Vrijeme rada (predviđanje produljenog vremena za rješavanje zadataka, pogotovo kod pisanih radova).
3. Metode rada (prilagođavanje djetetovim sposobnostima i mogućnostima).

4. Provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika (pojedinačno zadavanje zadataka, odabir tipova zadataka prema načelu lakši-teži-lakši, češće vježbanje i provjeravanje).
5. Praćenje i vrjednovanje postignuća učenika (usmena ili pismena provjera, ovisno o tome što je djetetu lakše, češće provjere znanja u kraćim vremenskim razmacima i s manjim brojem zadataka i pitanja).
6. Aktivnost učenika (češće promjene aktivnosti, dinamičnost, uključivanje učenika na način da mu se fizički približe modeli, makete i sl.).
7. Tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete. Individualizirani postupci mogu se primjenjivati u jednom predmetu, više njih ili u svim predmetima.

Svaki oblik rada mora biti posebno razrađen i pisano dokumentiran za svakog učenik od strane učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima. Takav dokument izrađuje se na početku školske godine, nakon inicijalne procjene učenika. Kako učitelj u suradnji sa stručnim suradnikom dužan je dati dokument roditeljima tijekom prve polovice obrazovnog razdoblja (Velki i Romstein, 2015).

Kao glavnu odliku ovoga programa važno je spomenuti kako se djetetu prilagođava samo pristup u radu (metodički), dok sadržaj učenja ostaje isti kao i za ostale učenike (Velki i Romstein, 2015).

5.1.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

U ovom tako zvanom prilagođenom programu sudjeluju učenici koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničenja te im je potreban individualizirani pristup u radu uz prilagodbu sadržaja učenja. Za ovaj program, kao i za prethodni, potrebno je izraditi pisani dokument (Velki i Romstein, 2015).

> „U tom se programu učeniku nastavni plan i program prilagođava i sadržajno i metodički, odnosno osim individualiziranog pristupa u radu smanjuje se i opseg nastavnog sadržaja u odnosu na djetetove sposobnosti i to do procijenjene (očekivane) najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća redovitog programa“ (Velki i Romstein, 2015, str. 14).

5.1.3. Posebni program uz individualizirane postupke

Ovakva vrsta programa čini posebno strukturiran sadržaj nastavnih planova i programa izrađen prema učenikovim mogućnostima i sposobnostima. Namijenjen je učenicima koji zbog određene vrste teškoće ne mogu svladati prethodna dva programa. Učenik posebne programe može pohađati samo iz određenih predmeta, onda one ostale predmeta svladava prema jednom od prethodna dva programa. Ako se posebni program provodi iz svih nastavnih predmeta, onda se održava u posebnim razrednim odjelima, a provode ga stručnjak edukacijski rehabilitator i učitelj (Veliki i Romstein, 2015).

Program se može iznimno provoditi i u redovnim razrednim odjelima škole, ako u lokalnoj zajednici nema posebnog razrednog odjela. Tada takvu vrstu nastave izvodi učitelj uz potporu stručnih suradnika škole i stručnog tima (Velki i Romstein, 2015).

5.1.4. Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

Program se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno obrazovanje kojemu je cilj s obzirom na učenikove funkcionalne sposobnosti, osposobiti ga za najjednostavnije aktivnosti vezane za svakodnevni život.

Program se odnosi na one učenike (od 7. do 21. godine) koji nakon završenog osnovnog obrazovanja po posebnom programu uz individualizirane postupke nisu u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu (Veliki i Romstein, 2015).

6. DJECA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

6.1. Tko su djeca s teškoćama u razvoju?

Kada je riječ o učenicima s posebnim potrebama treba ponajprije objasniti dva naizgled ista termina djeca s teškoćama i djeca s posebnim potrebama.

U **djecu s teškoćama** ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, autističnu, slijepu i slabovidnu djecu, gluhu i nagluhu, djecu s poremećajem govora, glasa i jezika, djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajima pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama (Zrilić, 2013).

U skupinu **djece s posebnim potrebama** uz djecu s teškoćama ubrajamo i darovitu djecu (Zrilić, 2013).

> „Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama se smatra svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobno motivacijom i izvanjskim poticanjem u jednom ili više područja te im je, zbog toga, kao i djeci s teškoćama, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška“ (Zrilić, 2013, str. 9).

Biondić (1993) u svojoj knjizi Integrativna pedagogija pokušava na što bolji način definirati termin „teškoće u razvoju“. Uz termin teškoće u razvoju vežu se i ostali termini kao što su: abnormalnost, anomalnost, defektnost, devijantnost, smetnje u razvoju, oštećenja u razvoju, psihološka oštećenja (smetnje, poremećaji), itd. Iako se brojni, navedeni termini koriste za teškoće u razvoju, autor je uglavnom prisvojio termin „teškoće u razvoju“ koji se sve više upotrebljava i zamjenjuje uži termin „ometenost u psihofizičkom razvoju“. Autor također navodi bitne razlike između sljedećih teškoća u razvoju.

Bolest ili poremećaj predstavlja kao promjene u strukturi i funkciji organizma koje mogu izazvati niz uzročnih okolnosti. Patološke se promjene mogu, ali i ne moraju očitovati.

Oštećenje se uzima kao svaki gubitak ili nepravilnost psihičke, fiziološke ili anatomske strukture i funkcije. Ono se izražava kao patološko stanje i pokazuje se na razini organa.

Invaliditet se uzima kao bilo kakvo ograničenje ili smanjenje sposobnosti izvođenja neke aktivnosti unutar raspona koji se smatra normalnim za ljudsko biće.

Hendikep označava poteškoće pojedinca koje proizlaze iz nekog oštećenja ili invaliditeta, koji ograničuje ili sprječava da se ostvari funkcija koja je za tog pojedinca normalna.

Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2014) termin „djeca s posebni potrebama“ definiraju kao svaku razliku koja takvu djecu odvaja od one prosječne u određenoj društvenoj ili kulturnoj zajednici. Razlike se odnose na:

1. Senzorne sposobnosti (oštećenje vida i sluha).
2. Komunikacijske sposobnosti (teškoće u govorenju i govorne smetnje).
3. Intelektualne sposobnosti (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema).
4. Socijalno ponašanje i emocionalno doživljavanje.
5. Tjelesne sposobnosti.

Navedene razlike koje takvu djecu izdvajaju, zahtijevaju dodatan napor ili poseban pristup u obrazovanju kako bi dijete na pravilan način mogla razvijati svoje sposobnosti. Autori također navode kako u tu skupinu djece s posebnim potrebama ubrajaju i onu iznadprosječnu, darovitu djecu (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014).

Velki i Romstein (2015) kao i Zrilić (2013) upozoravaju na razliku između sintagme „djeca s posebnim potrebama“ i „djeca s teškoćama u razvoju“. Prema zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14, čl. 62.) u skupinu posebnih odgojno-obrazovnih potreba ubrajamo darovite učenike i učenike s teškoćama. Prema tome sve posebne potrebe djece nisu uvjetovane teškoćama u razvoju.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15, čl. 2., st.2.) definira učenika s teškoćama u razvoju kao dijete čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlazi iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta prethodno navedenih stanja (Velki i Romstein, 2015).

Za Buillet (2010) djeca s teškoćama u razvoju su ona djeca koja pokazuju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu okruženja u području zdravstvene njege, zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja.

6.2. Vrste teškoća u razvoju

Prema važećoj orijentacijskoj Listi vrsta i stupnjeva oštećenja u razvoju Zrilić (2013) navodi vrste teškoća u razvoju:

1. Djeca i učenici s oštećenjem vida.
2. Djeca i učenici s oštećenjem sluha.
3. Djeca i učenici s poremećajem govora, jezika i glasa.
4. Djeca i učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima.
5. Djeca i učenici s poremećajem iz autističnog spektra.
6. Djeca i učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima.
7. Djeca i učenici s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost.
8. Specifične teškoće učenja.

6.2.1. Djeca i učenici s oštećenjem vida

Pod pojam učenika s oštećenim vidom ubrajamo slijepe i slabovidne osobe. Slijepi učenici imaju očuvan vid do 10 %, a slabovidni od 10 % do 40 %. Vid, kao vizualna funkcija predstavlja važan segment u djetetovi životu. Pomoću vida dijete upoznaje svijet oko sebe, stječe znanja i navike (Mustać i Vicić, 1996).

Slijepo dijete zbog gubitka vida, znanja i vještine stječe pomoću opipa i sluha stvarajući „sliku“ o određenom predmetu, dok slabovidni učenici koriste preostali vid za svakodnevne životne aktivnosti. Slijepoj i slabovidnoj djeci zbog specifičnih zahtjeva u kretanju, treba dati određenu pomoć. Takvim učenicima treba osigurati određene uvjete za uspješno školovanje u redovnim školama. Neki od uvjeta su:

- Stvoriti povoljno raspoloženje među učenicima u razredu u koji se učenik uključuje.

- Osigurati stalnu stručnu suradnju učitelja defetkologa.
- Osigurati, za razrednog učitelja, temeljne informacije iz područja sljepoće i slabovidnosti, uključujući i svladavanje Brailleova pisma.
- Osigurati odgovarajući prijevoz ili pratnju od kuće do škole.
- Ostvariti suradnju s roditeljima, oftamologom i drugim relevantnim stručnjacima.
- U sklopu rasporeda rada osigurati vrijeme za individualni rad, redovitom učitelju i defektologu, tjedno prema potrebama učenika.
- Prema potrebi, osigurati sadržaje, sredstva i vrijeme za vježbanje preostalog vida.
- Osigurati primjerenu opremu, prilagoditi taktilnom percipiranju u uvjetima sljepoće.

Kod slabovidnih i slijepih učenika veliku važnost ima načelo taktilne zornosti, koje podrazumijeva učenje putem neposrednog taktilnog promatranja. Učitelj ima zadaću za svaku nastavnu jedinicu takvim učenicima osigurati prikladna zorna sredstva za percipiranjima u uvjetima sljepoće (prirodni predmeti, modeli, makete, reljefni crteži, reljefne slike, Brailleovi tekstovi, zvučne knjige) (Mustać i Vicić, 1996).

Prema Zakonu o osnovnim školama i pravilnicima vezanim uz zakone slijepo i slabovidno dijete ima pravo polaziti vrtiće i osnovne škole kao i sva druga djeca. Slijepo dijete, kao i sva ostala, želi učiti, igrati, imati prijatelje i družiti se sa vršnjacima. Kako bi integracija bila uspješna svi sudionici toga procesa moraju svakodnevno timski djelovati i učiniti da se dijete osjeća prihvaćeno, isto kao i sva ostala djeca (Zrilić, 2013).

6.2.2. Djeca i učenici s oštećenjem sluha

Prema Zovko (1996) smetnje sluha odnose se na gluhoću i nagluhost. Gluhe osobe imaju gubitak sluha veći od 80 db i ni uz pomoć slušnog pomagala na mogu cjelovito percipirat glasovni govor.

Prema životnoj dobi i stupnju razvitka glasovnog govora u kojem je nastao gubitak sluha razlikujemo osobe koje prije samog gubitka sluha nisu usvojile vještinu govornog sporazumijevanja. Takve osobe imaju ispravne govorne organe, ali nisi u mogućnosti

govoriti jer slušno ne percipiraju govor drugih osoba. Drugu skupinu čine osobe koje su prije gubitka sluha usvojile vještinu glasovnog sporazumijevanja U tom slučaju poslijegovorna gluhoća nastala je nakon ovladavanja glasovnim govorom (Zovko, 1996).

Nagluhim osobama smatramo osobe koje zbog oštećenja sluha imaju ozbiljnih teškoća u slušanju govora i govornoj komunikaciji. Kriterij za određivanje stupnja nagluhosti je razvijenost govornih funkcija i efikasnost korištenja govora. Osobu smatramo nagluhom kada joj je oštećenje sluha izraženo u rasponu od 25 db do 80 db. Među njima još razlikujemo osobe s lakšim gubitkom sluha (od 25 db do 35 db), umjerenim gubitkom sluha (od 36 db do 60 db) i osobe s težim gubitkom sluha (od 61 db do 80 db) (Zovko, 1996).

Što se tiče učenika s oštećenim sluhom postoje znatne razlike s obzirom na vrijeme nastanka, stupanj oštećenja, odnosno razvijenosti glasovnog govora kao bitnog preduvjeta za razvoj govorno socijalne komunikacije. Oštećenje može nastati prije rođenja djeteta i poslije njega. Rano oštećenje sluha ozbiljno utječe na cjelokupan razvoj i razvijanje te samim time dijete ne može spontano ni usvojiti oralno glasovni govor. Takvo dijete se razvija bez slušnih i govornih iskustava jer ne može steći govornu i slušnu pohranu spoznaje (Mustać i Vicić, 1996).

Prilikom uključivanja u redovnu školu dijete s oštećenim sluhom trebalo bi imati tako razvijen glasovni govor da može uspješno glasovno komunicirati i pratiti nastavu bez većih teškoća. Nastavnik bi pri tome trebao upoznati slušni, intelektualni, socijalni, emocionalni i obiteljski status učenika. Također nastavnika bi trebalo obavijestiti o učenikovim radnim navikama i sposobnostima za uspješno upotrebljavanje i korištenje slušnog aparata kako bi komunikacija s učiteljem i učenicima bila što uspješnija (Mustać i Vicić, 1996).

Po mogućnosti učenik s oštećenim sluhom bi trebao sjediti u prvom ili drugom redu srednje klupe, kako bi uz pomoć slušnog aparata mogao komunicirati s učiteljem i ostalim učenicima. Taj položaj sjedenja omogućio bi mu primanje podataka slušnim i vidnim putem. Učitelj mora stvorit naviku da je uvijek licem okrenut prema učeniku kad se obraća glasovnim govorom u ravnini njegovih očiju. Treba izbjegavati govorenje kada je okrenut licem ploči, to jest leđima razredu. Brzina govora treba biti umjerena, a jačina primjerena svim učenicima razrednog odjela (Mustać i Vicić, 1996).

Nastavni proces kod takvoga učenika svakako treba biti više individualni, usklađen sa sposobnostima i potrebama učenika. Kod provjere znanja dobro je primijeniti pisani oblik jer verbalnim oblikom komunikacije ne može u potpunosti iskazati svoje znanje (Mustać i Vicić, 1996).

6.2.3. Djeca i učenici s poremećajem govora, jezika, i glasa

Zrilić (2013) u poremećaje glasovno-jezično-govorne komunikacije ubraja sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Jako je važno da odgojitelj ili učitelj prepozna određenu poteškoći i da zna poduzeti određene mjere. Prvenstveno upoznati roditelje s teškoćom i uputiti ih na tretman kod logopeda (ako dijete već nije u tretmanu), također i upozoriti ostalu djecu na vrstu teškoće kako bi ga prihvatila.

Rano djetinjstvo i predškolski period razdoblje su gdje dijete prolazi kroz period intrizičnoga usvajanja jezika. Dijete prelazi iz predingvističke u lingvističku fazu razvoja pri čemu mu jezik polako, ali sigurno, postaje glavno sredstvo komunikacije. U tome periodu dijete najintenzivnije usvaja jezični sustav, ali on je ujedno najranjiviji i najpogodniji za nastanak govornih i/ili jezičnih te glasovnih teškoća (Zrilić, 2013).

GOVOR je proces izvođenja glasova i glasovnih sinteza simboličke vrijednosti putem govornih organa. Izgovor se razvija usporedno s usvajanjem rječnika i dijete ga na određeni način brusi stvarajući fonološke i motoričke mentalne reprezentacije uspostavljajući kontrolu nad pokretima artikulacijskih organa. Do svoje 5. godine dijete bi trebalo pravilno izgovarati sve glasove hrvatskoga jezika, ali negdje to nije slučaj. Neki od razloga za to su teškoće u voljnoj pokretljivosti izgovornih organa, tromost artikulatora, teškoće u slušnoj percepciji i diskriminaciji glasova i slično. Slušanje i govor su neraskidivo povezani, tako da ako dijete neki glas „ne čuje“ dobro, ono ga neće ni pravilno izgovoriti, pročitati, ni napisati. Poremećaji ili smetnje mogu se manifestirati u različitim oblicima: artikulacijski poremećaji (teškoće u izgovaranju i artikulaciji glasova i njihova međusobna povezivanja) i poremećaji fluentnosti (mucanje i brzopletost) (Zrilić, 2013).

Mucanje je najsloženiji i najdugotrajniji poremećaj govora u kojem je normalan tijek govora prekinut čestim ponavljanjem ili produljivanjem govornih zvukova, slogova riječi. Prekidi u govoru popraćeni su treptanjem očiju, grčenjem lica, zatvaranjem očiju,

drhtanjem usana ili drugim neobičnim oblicima ponašanja koja se javljaju dok dijete koje muca govori.

Kako navodi Zrilić (2013) uzroci mucanja mogu biti predispozicijski i proizvodni. Predispozicijski određuju sklonost djeteta prema mucanju (nasljedna sklonost, nedovoljna razvijenost osjećaja za tempo i ritam, neurotizam roditelja, psihološki uzroci i drugo).

Mucanje predstavlja veliki problem djetetu u svakodnevnom životu te vrlo često djeca koja mucaju ostavljaju utisak neznanja ili nerazumijevanja, ali zapravo imaju teškoće s verbalizacijom svoga odgovora. Kao takvo, mucanje nikada ne treba ispravljati, ne oponašati ga, ne inzistirati da dijete govori ukoliko to samo ne želi, prakticirati više pismene provjere znanja, pružiti djetetu podršku i uputiti ga logopedu radi terapije i savjeta (Zrilić, 2013).

Vrlo je važna uključenost djeteta koje muca u integraciju s vršnjacima kako se ne bi javile dodatne teškoće. Komunikacija među njima mora biti kvalitetna i svakodnevna bez obzira na teškoće koje dijete ima one ne smiju biti prepreka druženja u školskom i širem okruženju (Zrilić, 2013).

Brzopletost obilježava kaotičnost, brzi prijelaz s jedne misli na drugu, ubrzan tempo govora, nedovoljno ograničavanje osnovne ideje, onemogućenost razrade osnovne ideje. Karakteristike verbalno-glasovnog ponašanja kod brzopletosti su simptomi slični mucanju, neosviještenost osobe o vlastitom poremećaju, teškoće u percepciji i ostalo (Zrilić, 2013).

U školi su takva djeca brbljaju, dižu se iz klupe, ne slušaju što im se govori, zaboravljaju knjige, zadaće i slično. Takvoj djeci treba pružiti strukturu i određeni redoslijed obavljanja zadataka te ih uputiti logopedu radi terapije ili savjeta (Zrilić, 2013).

Pod **POREMEĆAJ GLASA** podrazumijeva se odsutnost ili odstupanje u foniranju, odnosno zvučnosti glasa. Karakterizirani su neprimjerenim visokim glasom (visok skok, suviše nizak, prekidan uzdisaj), neprimjerenom kvalitetom glasa (hrapav, promukao), neprimjerenom glasnoćom, rezonacijom ili trajanjem (Zrilić, 2013).

Kako navodi Zrilić (2013) sve poremećaje glasa možemo podijelit na organske i funkcionalne. Organskim smatramo poremećaj koji je nastao kao posljedica anatomskih promjena ili kroničnih upalnih procesa organa za proizvodnju glasa, dok su funkcionalni

posljedica neispravne i pretjerane uporabe glasa. Jedna od osobina poremećaja glasa može biti i nazalnost, a uzrok može biti tako zvani treći krajnik.

JEZIČNE TEŠKOĆE uključuju teškoće u izražavanju (ekspresiji) i teškoće u razumijevanju (recepciji) jezika i mogu se kretati od onih vrlo jakih do blagih teškoća u receptivnome ili ekspresivnom jeziku. Karakteristike jezičnih poremećaja koje se mogu javiti u procesu učenja su: velike individualne razlike u sposobnostima i mogućnostima, ne postoje dva učenika s istom teškoćom, problemi središnjeg slušnog procesuiranja, deficit pri tumačenju ili učenju simbola, teško pokazivanje naučenog znanja, ostavljanje lošeg dojma u svom znanju (Zrilić, 2013).

6.2.4. Djeca i učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima

> „Od nedavno se na osobe sniženih intelektualnih sposobnosti gledalo kao na osobe siromašna duha, često sa sažaljenjem ili porugom. U 19. stoljeću uvodi se termin Oligofrenija (slaboumnost, mentalna zaostalost). U Francuskoj je 1837. godine otvara prvi centar za trening, a prvi specijalni razredi za školovanje formiraju se u SAD-u 1896. godine“ (Zrilić, 2013, str. 73).

U Hrvatskoj se prva „pomoćna odjeljenja“ osnivaju 1930. godine u Zagrebu, pa 1931. godine u Varaždinu. Godine 1940. otvorena je prva specijalna škola u Zagrebu. Tek nakon 2. svjetskog rata osnivaju se defektološki odjeli koji su kasnije prerasli u defektološki fakultet, danas edukacijsko-rehabilitacijski (Zrilić, 2013).

Zrilić (2013) navodi kako postoje različita terminološka određenja kada govorimo o djeci sniženim intelektualnim razvojem: mentalna zaostalost, mentalna retardacija, mentalni deficit, mentalna defektnost, mentalni hendikep, društvena zaostalost, intelektualno oštećenje, oligofredija i ostalo. Danas, prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91) koristi se termin laka mentalna retardacija. Kod takve djece poremećaj se ne očituje samo u smanjenom intelektualnom funkcioniranju, nego i u adaptivnom ponašanju što podrazumijeva ispodprosječno intelektualno funkcioniranje (IQ 70 ili 75 i niže), deficit u adaptivnom funkcioniranju (komunikacija, skrb o sebi, socijalne vještine…)

S obzirom na razinu mentalne zaostalosti razlikujemo laku zaostalost (IQ 55-70), umjerenu (IQ 40-50), težu (IQ 40-50) i tešku (IQ ispod 20). Ovisno u skupini u kojoj se nalaze učenici mogu naučit čitati, pisat i računat. Neki od njih mogu naučiti vještine i

ponašanja koja su nužna za svakodnevni život, dok ostatak zbog određene teškoće cijelog života moraju biti ovisi o pomoći i vođenju od strane drugi ljudi (Zrilić, 2013).

Prilikom integracije učenika sa sniženim intelektualnim razvojem učitelj treba prilagoditi postupke i učionicu, kao i strategije poučavanja takve djece. Učionica treba biti minimalistički opremljena, odnosno treba ukloniti sav materijal koji odvlači pažnju i ostaviti samo onaj koji je potreban za rad. Smanjiti ometajuće faktore (buka), djetetu treba omogućiti mjesto u razredu tako da je moguće primjerene uključivanje u rad. Također veliku pažnju treba obratiti na strategije učenja. Učitelj treba koristiti jednostavne riječi pri davanju uputa i provjeriti je li ih ono razumjelo, jasno strukturirati zadatke, povezati gradivo sa svakodnevnim iskustvom, koristiti stvarne predmete koji se mogu opipati, raščlaniti zadatke te raditi jednu po jednu stvar, hvaliti i hrabriti dijete za svaki uspjeh, prakticirati individualni rad koliko je to moguće (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Down sindrom je poremećaj koji nastaje uslijed viška jednog kromosoma ili dijela kromosoma u jezgri svake stanice tijela. Usprkos godinama istraživanja, razlog nastajanja ovakve pogreške još nije pronađen. Istraživanja pokazuju da je kod žena iznad 35 godina veća mogućnost da će roditi takvo dijete (Zrilić, 2013).

Prvi takav sindrom opisao je John Langdon Down 1866. godine. On je uočio veliku sličnost u izgledu takve djece i počeo istraživati. Zamijetio je kako njihova posebnost neobičan biološki fenomen koji se ne uklapa u sliku ostale djece s mentalnom retardacijom. Francuski genetičar Jerome LeJeune 1958. godine otkrio je kako razlog leži u genetski uzrokovanom kompleksnom oštećenju koje se javlja kao posljedica poremećaja kromosoma (Zrilić, 2013).

Djeca s Down sindromom su karakteristična i drugačija od ostale djece. S obzirom na vanjski izgled imaju široki vrat s previše masnog tkiva, suha i gruba koža koja se često ljušti, ravna, mekana i tanka kosa, glava smanjenog opsega, oči koje su koso mongoloidno položene, nosi i usta mekani, uške malene i loše oblikovane, kratki ekstremiteti. Oko 40% takve djece ima prirođenu srčanu manu, zastoj u motoričkom razvoju, dok 50% ima nespretan hod (Zrilić, 2013).

Uključivanjem u redovne škole djeca s Down sindromom postižu puno bolje obrazovne rezultate jer ih sredina potiče i omogućava bolji uvid u njihove sposobnosti. Od

velike je važnosti učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima uključivati u sve oblike rada, aktivnosti kako bi se oni osjećali što korisnije i bolje (Zrilić, 2013).

6.2.5. Djeca i učenici s poremećajem iz autističnog spektra

Prvo identifikaciju sindroma ustanovio je 1943. godine Leo Kanner kada je primijetio identično ponašanje kod jedanaestero djece koje nije karakteristično za djecu sa sniženim intelektualnim razvojem. Nazvao ga je infantilni autizam (infantilni prema razdoblju u kojem se pojavljivao, rano djetinjstvo) (Zrilić, 2013).

Poremećaji iz autističnog spektra su razvoji poremećaji neurobiološkog podrijetla čiji je specifičan uzorak još nepoznat. Poremećaj kao takav se javlja u ranom djetinjstvu i ostaje cijeli život. Kako Zrilić (2013) navodi kod poremećaja autističnog spektra radi se o nedovoljnoj povezanosti između namjere ili osjećaja i različitih komponenti, osobito sposobnosti održavanja redoslijeda u motoričkim radnjama, ponašanju, govoru. Prema istraživanju autistična djeca imaju vizualno-prostorne teškoće, dok su neka izuzetno jaka u određenim područjima.

Autizam pripada skupini pervazivnih razvojnih poremećaja, u koji se još svrstavaju Rett i Aspergerov sindrom. Obilježja djece iz autističnog spektra odnose se na kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, komunikacije i imaginacije. Prepoznatljivi su jednolični obrasci ponašanja uz kasni razvoj govora i jezika, teškoće u razumijevanju i postupanju po uputama, organizaciji vremena. Dok se nerijetko pojavljuju ponašanja poput agresije, autoagresije i destrukcije (Ivančić, 2010).

Učenici iz autističnog spektra trebaju polaziti individualizirani odgojno-obrazovni program zasnovan na kvalitetno provedenoj procjeni i dijagnostici. Program treba biti primjeren njihovim sposobnostima po ciljevima, opsegu, dubini i funkcionalnosti sadržaja s naglaskom na stjecanje praktičkih znanja i vještina. Time se utječe na podizanje razine komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti (Ivančić, 2010).

6.2.6. Djeca i učenici s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima

> „Motoričkim oštećenjima smatraju se oštećenja i deformacije sustava za pokretanje (kostiju, mišića, zglobova), uključujući probleme u fiziologiji u funkcioniranju motorike, zbog čega je djetetu potrebna primjerena podrška. Ona obuhvaća primjenu primjerenih pomagala, arhitektonske uvijete te kontinuiranu podršku stručnjaka“ (Velki i Romstein, 2015, str. 98).

Populaciju učenika s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima čine:

- Učenici s oštećenjem lokomotornog sustava (kosti, zglobovi i mišići).
- Učenici s oštećenjem središnjeg živčanog sustava (cerebralna paraliza, epilepsija..).
- Učenici s oštećenjem perifernog živčanog sustava (dječja paraliza i povrede perifernih živaca).
- Učenici s kroničnim bolestima.

Motorički poremećaji imaju oštećenja kao što su: smanjena i/ili onemogućena funkcija pojedinih dijelova tijela (najčešće ruku, nogu, kralježnice), različiti oblici i težina poremećaja pokreta i položaja tijela, nepostojanje dijelova tijela (Ivančić, 2010).

Učenici s kroničnim bolestima mogu imati bolesti srca i krvožilnog sustava, bolesti probavnoga sustava, mokraćnog sustava, dišnog, žlijezda s unutarnjim lučenjem i ostalo. Ovisno o kojoj se bolesti radi nastavu kao i program treba dogovoriti sa stručnom službom škole, roditeljima i liječnikom učenika. Postoji mogućnost, ako učenik zbog teškoće bolesti ne može pohađati nastavu da se ona organizira kod kuće (Ivančić, 2010).

Učenici s motoričkim poremećajima također mogu pohađati redovnu osnovnu školu. U radu je potrebno provoditi individualizirane didaktičko-metodičke postupke uz specifična sredstva i pomagala (prilagođen stol, stolice, sredstva za pisanje, crtanje, pomagala za pridržavanje pisaljke, držanje i listanje knjige i ostalo). Također je od velike važnosti takvim učenicima osigurati mobilnost pri pristupu školi i kretanju u prostorima škole, zbog čega se preporuča učionica u prizemlju (Ivančić, 2010).

6.2.7. Djeca i učenici s poremećajem ponašanja

Prema Ivančić (2010) poremećaj u ponašanju podrazumijeva odstupanje od uobičajenog i društveno prihvatljivog ponašanja određene sredine. Kriterij za određivanje takvog ponašanja su: trajanje od 3-6 mjeseci, primjećuju se promjene u školi i kući, odudaranje od društvenih normi, udruženje više oblika odstupanja (bježanje, laganje, loš uspjeh u školi).

Poremećaj u ponašanju se očituje u aktivnom i pasivnom obliku. Odlike aktivnog ponašanja su: impluzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposlušnost, prkos, svađanje, laganje, neopravdano izostajanje s nastave, verbalna i fizička agresija. Dok pasivni poremećaj u ponašanju određuje: plašljivost, povučenost, potištenost, sram, depresija, nisko samopouzdanje, dosada, lojenost, razmaženost (Ivančić, 2010).

U nastavnom procesu učenike s poremećajima u ponašanju treba posebno poticati, to jest dati im podršku kako bi spriječili dodatne teškoće kao što su poremećaj pažnje, hiperaktivnosti i ostale specifične teškoće učenja. U odnosu s takvim učenicima izuzetno je važno postaviti granice i odrediti očekivanja, učiti ih socijalizaciji, emocionalnim vještinama kao i razvoju empatije (Ivančić, 2010).

6.2.8. Djeca i učenici s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost

Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem (ADHD) su ona djeca koja u većoj ili manjoj mjeri prisutne nepažnje/hiperaktivnosti ometaju socijalno, akademsko ili radno funkcioniranje (Ivančić, 2010).

Prema Velki i Romstein (2015) radi se o poremećaju gdje je dominantno narušena samokontrola djeteta. Djeca s navedenim poremećajem imaju probleme u svakodnevnom životu kod kuće, u školi i u odnosima s vršnjacima. Hiperaktivna djeca kod kuće pokazuju probleme u odnosima s braćom/sestrama, roditeljima jer ne slijede upute i obiteljska pravila.

Problemi se očituju u trima skupinama problema: hiperaktivnost, impluzivnost i deficit ponašanja. Takva djece zbog pretjerane impluzivnosti i hiperaktivnosti često remeta

rad cijelog razreda i onemogućavaju izvršavanje nastavnog plana i programa (Velki i Romstein, 2015).

Hiperaktivnost i impluzivnost javljaju se zbog teškoća u kočenju reakcije koje ometaju izbor najprimjerenijeg ponašanja u nekoj situaciji. Upravo zbog toga takva djeca teško odgađaju zadovoljenje želja, teško se odupiru trenutnom iskušenju, bave se opasnim aktivnostima bez razmišljanja o mogućim posljedicama (Ivančić, 2010).

Prema Ivančić (2010) razlikujemo dvije vrste poremećaja pažnje

- Poremećaj pažnje bez hiperaktivnosti (ADD).
- Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (ADHD).

Navedene teškoće mogu potrajati godinama, iako čak 50 % djece sindrom ADHD-a dobivaju tek u odrasloj dobi. Dodatan je problem kad dijete s ADHD-om uđe u pubertet, a nije u tretmanu da će se razviti i dodatni oblici problematičnog ponašanja (agresija, prkošenje, delikvencija i ostalo) (Velki i Romstein, 2015).

Učenicima s hiperaktivnim poremećajem ne treba pomoć prilikom usvajanja sadržaja. Njima treba individualizirani odgojno-obrazovni program koji će biti posebno planiran uz podršku didaktičko-metodičkim pristupima. Odgojno-obrazovni djelatnici takvoj djeci trebaju pružiti podršku kako ne bi osjećali stid i stigmu zbog svoje dijagnoze, već da se osjećaju kao punopravni članovi zajednice (Ivančić, 2010).

Osim poteškoća koje se javljaju kod djece s ADHD-om, Velki i Romstein (2015) navode i određene pozitivne strane, odnosno sposobnosti kakve imaju takva djeca. Oni imaju sposobnost velike pažnje na stvari koje za njih imaju značaj. Prilikom primanja informacija, obrađuju ih vrlo brzo i na različite načine što dovodi do velikog stupnja kreativnosti.

6.2.9. Specifične teškoće učenja

„Teškoće učenja neurotični su poremećaji koji utječu na jednu ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili uporabu govorenog ili pisanog jezika“ (Velki i Romstein, 2015, str. 73).

Statistika pokazuje kako 20 % djece s neuspjehom u školi ima određenu teškoću prilikom učenja. Prema Velki i Romstein (2015) u te specifične teškoće spadaju teškoća čitanja *(disleksija)* koja obuhvaća fluentnost, točnost i razumijevanje pročitanog. Teškoća u pisanju *(disgrafija)* koja se odnosi na točno prepoznavanje slova, gramatike i interpunkcijskih znakova te jasnoće u organizaciji pisanog izražavanja. Teškoća u matematici se naziva *(diskalkulija),* a uključuje osjećaj za brojeve, pamćenje aritmetičkih činjenica, točnost i fluentnost pri računanju i matematičkom rezoniranju. U specifičnu teškoću učenja Ivančić (2010) pored ove tri prethodno navedene još ubraja i učenike s hiperaktivnošću.

Ovisno o težini, intenzitetu i prisutnosti simptoma, poremećaj može varirati. Takvi učenici sa specifičnim teškoćama učenja često su prosječne ili čak iznad prosječne inteligencije. Ono što takvu djecu prati tijekom školovanja je nesrazmjer između intelektualnih sposobnosti i akademskih postignuća što često dovodi do odustajanja od rada i učenja, niskog samopoštovanja i ostalo. Teškoće kao takve se ne mogu otkloniti, one se mogu samo ublažiti što uključuje veliku potporu i razumijevanje okoline (Velki i Romstein, 2015).

Uključivanje u nastavni plan i program ovakve djece zahtjeva individualizirani pristup koji podrazumijeva podrške u primjeni metoda, sredstava i oblika rada koje će svim učenicima omogućiti stjecanje znanja, vještina i umijeća primjerenih njihovim sposobnostima (Ivančić, 2010).

7.ŠKOLOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

„Ljudi vole sve svoje, pa i nedostatke i slabosti!“

(Latinska poslovica)

Glavna zadaća škole je osiguranje i stjecanje općeg odgoja i obrazovanja. Osnovna razina se odnosi na poučavanje učenika onim znanjima i razvojem one kompetencije koja će im pomoći za obavljanje različitih uloga u odrasloj dobi. Kako učenici bez teškoća, tako i oni s teškoćama imaju potrebu za odgojem i obrazovanjem i nikome to ne smije biti uskraćeno (Guberina-Abramović, 2008).

7.1. Potreba inkluzivnog obrazovanja

Sam pojam inkluzija višeznačan je. Dolazi od latinske riječi *inclusio* što znači uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje. Njemu sličan pojma je integracija od latinske riječi *integrer* što znači netaknut, sav čitav. Iako relativno bliske riječi, imaju bitno različito značenje (Zuckerman, 2016).

Prema Zuckerman (2016) pojam **integracija** označava prihvaćanje i uvažavanje tako zvane hendikepirane osobe, ali bez respektiranja ključnih promjena koje nastaju maksimalnim razvojem svih preostalih potencijala invalidne osobe. **Inkluzija** s druge strane

> „podrazumijeva nov odnos prema različitosti, potiče međusobno podržavanje izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke. Ona ne rabi pojmove „prosječan“ ni „normalan“, „ispodprosječan“ ni „abnormalan“. Ne izdvaja ni jednu kategoriju učenika u posebne uvjete, nego osigurava pomoć i podršku svima u redovitom okruženju“ (Zuckerman, 2016, str. 16).

Inkluzija ne podržava zamisao da smo svi jednaki, nego gleda svakog čovjeka ponaosob kao ravnopravnog sudionika sustava.

Kako navode Opić, Bilić i Jurčić (2015) termin integracija u Hrvatskoj postupno je zamijenio termin inkluzija. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. Uprava u tome i jest glavna razlika između ova dva termina. Kao što je i Zuckerman (2016) definirao inkluziju tako ju definiraju i Opić, Bilić i Jurčić (2015) kao

termin u kojem se ne izjednačavaju ljudi, nego se prihvaćaju onakvi kakvi jesu. Inkluzija svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu, pruža jednaka prava svima kao i fleksibilnost u svim obrazovnim potrebama. Naglašavaju kako cilj inkluzije nije uključivanje svakog djeteta u redovnu školu, bez obzira na vrstu posebnih potreba, nego da se svakom djetetu omogući sudjelovanje u aktivnostima i iskustvima koje dobiva kroz redovno školovanje.

Prema Igrić i suradnicima (2015) pod pojmom integracija podrazumijevaju uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja. To bi značilo da će u redovitim razredima biti oni učenici koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima, odnosno koji mogu, uz određene prilagodbe pratiti nastavu za sve učenike. Dok inkluziju kao i svi ostali, gore navedeni autori, definiraju kao spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva.

Inkluzivno obrazovanje uvelike se razlikuje od onog tradicionalnog. Za razliku od tradicionalne nastave gdje se uglavnom prakticirao frontalni oblik rada, inkluzivno obrazovanje potiče grupni rad, rad u paru i samostalan rad učenika. Svi ti oblici rada sugeriraju veliku pripremu kao i korištenje različitih nastavnih sredstava i pomagala. Prilikom rada učitelj najprije treba utvrditi predznanje učenika te poticati ih da postavljaju različita pitanja što je jedno od najvažnijih odlika inkluzivnog obrazovanja (Zuckerman, 2016).

Prema Opić, Bilić i Jurčić (2015) inkluzivno obrazovanje temelji se na osiguravanju uvjeta koji u redovitom školskom omogućuje djeci i učenicima s teškoćama što bolja obrazovna postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova teži što više osigurati uspješnost u postizanju rezultata i pripremiti ih za svijet rada i života u odrasloj dobi.

7.2. Redovne osnovne škole

Još ne tako davno problem obrazovanja djece s posebnim potrebama rješavao se tako da su djeca bila smještena u posebne ustanove, primjerice specijalne škole gdje su se osposobljavali za život u grupama sebi sličnima. Neke vrste teškoća kao što su hiperaktivnost i specifične teškoće u učenju nisu detektirane kao teškoće, nego se na takvu

djecu gledalo kao na lijenu, nezainteresiranu i neposlušnu. Odvajanje djece u specijalne škole imalo je niz negativnih posljedica i za osobe bez teškoća koje stvaraju predrasude prema takvoj djeci te nisu u mogućnosti prepoznavati i uvažiti različitosti. Često se spominjalo kako ih specijalne škole osposobljavaju za život samo u grupama sebi sličnih, ne pripremaju ih za život u zajednici, nego ih na neki način izoliraju (Zrilić, 2003).

Učenici s teškoćama niz godina bili su marginalizirani sve do 1980. godine kada je Zakonskim propisima započeo proces integracije djece s teškoćama u redovne škole u Republici Hrvatskoj i od toga je vremena sastavni dio školskog sustava. Pravo na obrazovanje u redovnim školama još nije doseglo svoju razinu. Razlog tome kako navodi Zrilić (2003) možemo tražiti u velikom broju učenika u razrednim odjelima, nedovoljnom broju stručnih suradnika u školama, nedostatku stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške ili (ne)kompetentnosti učitelja.

Ista autorica navodi kako hrvatske škole pretpostavljaju integraciju učenika s teškoćama. Kako bi podupirali integraciju djece s teškoćama u redovnim školama, zakoni kao što su nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine kao i Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006. – 2012. godine. Predviđaju niz mjera u području obrazovanja djece s teškoćama. Neke od njih su: stručno usavršavanje učitelja, međuresorna suradnja i suradnja s civilnim sektorom, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, mobilne službe podrške i ostalo.

Prema Zuckerman (2016) u lipnju 2017. godine Vlada Republike Hrvatske donijevši *Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom za period* 2007.-2015. godine, potaknula je pitanje obrazovanja učenika s teškoćama. Prema prikupljenim podatcima ustanovljeno je da se u našoj zemlji školuje više od 13.000 djece s teškoćama u razvoju, od kojih više od 5.500 polazi integrirano i/ili inkluzivno obrazovanje. Od ukupno 776 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, u 556 ili 72,6% uključena su i djece s teškoćama u razvoju.

Za uključivanje djece s teškoćama u redovne škole nije potrebno samo postaviti zakonski okvir koji to propisuje. Za tako nešto, potrebno je učiniti puno više od čistog zakonskog papira. Učinkovito i uspješno vođenje odgojno-obrazovnog procesa zasniva se na trajnom propitivanju njegove temeljne funkcije u razvoju učenika. U stvaranju toga procesa najvažniju ulogu imaju učitelji, koji suočeni s raznolikim potrebama djece i sami moraju imati podršku stručnih suradnika. Kako bi u školi sve funkcioniralo i odvijalo se

sukladno pravilima, uz učitelja tu moraju biti: pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, edukatori-rehabilitatori, logopedi, socijalni pedagozi i ostali (Mustać i Vicić, 1996).

Kao krajnji oblik integracije djece s teškoćama u redovne škole predstavlja inkluzija koja traži individualizirani pristup svakom djetetu uključujući i posebne pedagoške postupke prema djeci s teškoćama. Prema tome, svako dijete treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima. Inkluzija kao takva omogućuje protočnost odgojno-obrazovnog sustava time što dopušta da djeca s teškoćama mogu mijenjati odgojno-obrazovna okruženja (Mustać i Vicić, 1996).

Nastavni planovi Hrvatskih osnovnih škola potiču integraciju učenika s lakim teškoćama u redoviti školski sustav, što ovisi o stupnju teškoće i procjeni odgojno-obrazovne podrške kao i o uvjetima koje škola pruža. Učenici s teškoćama u razvoju dužni su savladati nastavni plan i program koji je predviđen za određenu školu. Razlika između djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju je u svladavanju određenih nastavnih i rehabilitacijskih planova koji mogu biti:

1. Redovni nastavni plan i program s određenim prilagodbama nastavnih programa učenikovim mogućnostima ili bez njih, te s rehabilitacijskim postupcima ili posebnim dodatnim pomoćima ili bez njih.
2. Posebni nastavni plan i program osnovne škole za učenike s većim teškoćama u razvoju (Guberina-Abramović, 2008).

Iz **Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju** u tri članka govori se o školovanju učenika s teškoćama integriranim u redovnu školu.

ČLANAK 4.

Potpuna odgojno-obrazovna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s lakšim teškoćama u razvoju u razredni odjel osnovne škole, po pravilu od 1. do 4. razreda.

Učenik s teškoćama u razvoju u stavku 1. ovoga članka svladava redovite ili prilagođene nastavne programe individualiziranim postupcima i posebnom dodatnom pomoći defektologa odgovarajuće specijalnosti.

ČLANAK 6.

Za učenike sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima (vida i sluha, tjelesna oštećenja s cerebralnom paralizom) koji su integrirani na način iz članka 4. ovog Pravilnika, organizira se produženi stručni postupak, ovisno o stupnju oštećenja djeteta.

Produženi stručni postupak organizira se u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama redovite nastave, a ostvaruju ga defektolozi odgovarajuće specijalnosti.

ČLANAK 7.

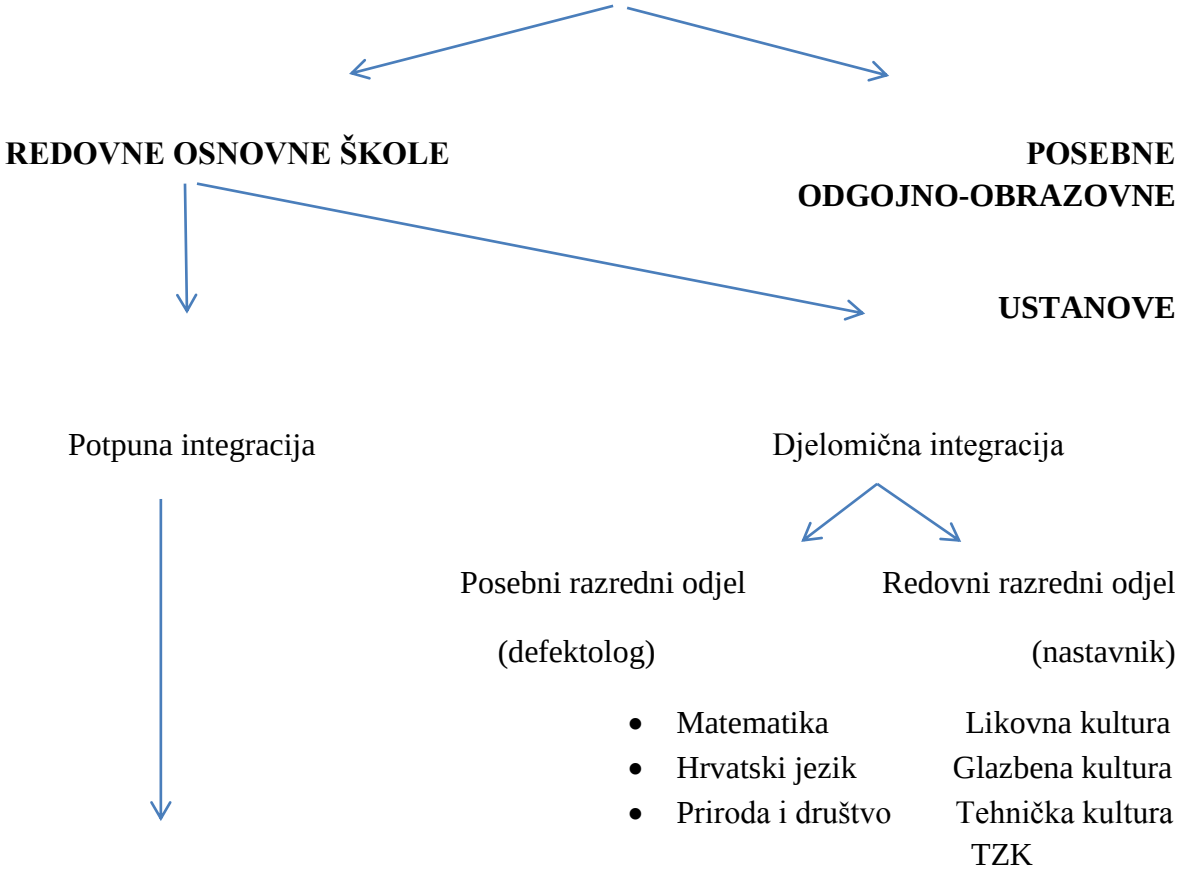
Za učenike s lakom mentalnom retardacijom organizira se i djelomična integracija u posebne odgojno-obrazovne skupine.

U posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini učenici svladavaju dijelove nastavnog programa, a preostali program u matičnom razrednom odjeljenju.

Dijelove nastavnog programa koje učenici ne mogu svladati, svladavaju prema posebnom nastavnom planu i programu za učenike s lakom mentalnom retardacijom, a preostali program u matičnom razrednom odjelu uz maksimalnu individualizaciju (Guberina-Abramović, 2008).

Školovanje učenika s teškoćama u razvoju možemo grafički prikazati na sljedeći način (Guberina-Abramović, 2008):

ŠKOLOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U HRVATSKOJ



1.Redovni nastavni programi uz primjenu individualiziranih postupaka u radu (IP)

2.Prilagođeni nastavni programi uz primjenu individualiziranih postupaka u radu (IOOP)

Prema gore navedenoj shemi unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj za učenike s teškoćama u razvoju školovanje se provodi u redovitim školama i posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. U redovitim osnovnim školama obrazovanje se provodi kroz potpunu i djelomičnu integraciju.

7.2.1. Potpuna integracija

Prema Zrilić (2003) potpuna se integracija ostvaruje uključivanjem učenika s teškoćama u redoviti razred gdje učenik svladava redovite ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na dodatnu pomoć edukacijskog rehabilitatora u posebno opremljenom dijelu škole, kao i na pomoć osobnog asistenta.

U Republici Hrvatskoj učenici s teškoćama u razvoju koji su uključeni u redovne školske programe rade po prilagođenim programima koje sastavljaju učitelji škole uz pomoć stručnih suradnika (defektologa, pedagoga, psihologa). Treba naglasiti kako nema univerzalnog izvedbenog programa koji bi se mogao primjenjivati na sve učenike neovisno o vrsti ili stupnju teškoće (Guberina-Abramović, 2008).

Da bi se mogao uopće napraviti dobar izvedbeni program za učenike s teškoćama u razvoju učitelj i stručni suradnici moraju jako dobro poznavati učenika u cijelosti, njegove mogućnosti i ograničenja, predznanje te opće i specifične potrebe (Guberina-Abramović, 2008).

Redovni nastavni programi uz primjenu individualiziranih postupaka u radu (IP)

Ovakva vrsta programa odnosi se na primjenu onih metoda, sredstava i didaktičkih materijala koji podupiru posebne potrebe učenika. U toj skupini se mogu naći učenici s:

- Diskalkulijom, disgrafijom, disleksijom.
- Jezičnim teškoćama, hiperaktivnim sindromima.
- Djeca s kombiniranim teškoćama i ostalo.

Program uključuje: prilagodbu načina rada, prilagodbu provjere znanja i valorizacije postignuća, prilagodbu prostora za rad, uspostavu bolje komunikacije s učenikom, korištenje sredstava i pomagala koja će im pomoći u radu (Opći, Bilić i Jurčić, 2015).

Prilagođeni nastavni programi uz primjenu individualiziranih postupaka u radu (IOOP)

Guberina-Abramović (2008) individualizirani odgojno-obrazovni program definira kao program koji se temelji na procjeni sposobnosti interesa i potreba učenika te procjeni područja koja treba razvijati kod učenika s posebnim potrebama.

Opić, Bilić i Jurčić (2015) isti program definiraju kao program koji je primjeren djetetu s teškoćama, a pretpostavlja smanjenje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja obogaćenim specifičnim metodama, sredstvima i pomagalima. Za razliku od individualiziranog programa koji ima samo metodičku prilagodbu, ovaj program uz metodičku uključuje još i sadržajnu prilagodbu. IOOP se izrađuje za sve nastavne predmete u kojima su izražene veće teškoće u svladavanju sadržaja učenja. Obogaćen je primjerenim zahtjevima, metodama, oblicima rada i didaktičkim sredstvima koja olakšavaju usvajanje i razumijevanje gradiva. Kao i individualizirani program i ovaj izrađuje učitelj uz potporu stručnih suradnika za svakoga učenika posebno ovisno o teškoći i obrazovnim potrebama učenika.

Izradi prilagođenog programa prethodi inicijalna procjena učenika početkom svake školske godine, koja obuhvaća:

a) Razinu učenikovih sposobnosti (što može učiniti).
b) Interese (što voli raditi).
c) Potrebe (što mu zapravo treba za daljnju rehabilitaciju).
d) Razinu predznanja za svako nastavno područje (inicijalna edukativna procjena) (Zuckerman, 2016).

Kako bi se uspješno ostvario prilagođeni program (IOOP) prema Guberina-Abramović (2008) nužno je ispuniti sljedeće pretpostavke:

- Utvrditi realnu razinu učenikovih sposobnosti i znanja.
- Odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja.
- Odrediti kratkoročne ciljeve odgoja i obrazovanja.
- Utvrditi posebne učenikove potrebe i način njihova zadovoljavanja.
- Utvrditi opseg u kojem će učenik sudjelovati u redovnom programu.
- Utvrditi termin i trajanje individualne pomoći.

- Utvrditi objektivne kriterije, sredstva i metodu evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja.
- Omogućiti individualni rehabilitacijski rad.

Prema Grampač-Grljušić i Marinić (2007) prilagođeni program (IOOP) izrađuje se u četiri koraka:

1. Razvoj djetetova profila.
2. Razvoj ciljeva i zadataka.
3. Identifikacija modela prilagodbe, te potrebne potpore i pomoći stručno razvojne službe.
4. Osiguravanje potpore, te praćenje ciljeva i zadataka.

Kako bi se što kvalitetnije radilo defektolog bi trebao u svojoj skupini imati između 12-15 učenika. Prilagođeni program (IOOP) izrađuje se paralelno s redovnim programom (IP) početkom školske godine te mora biti usvojen od strane razrednog i nastavničkog vijeća kao i predstavljen roditeljima i skrbnicima (Zuckerman, 2016).

7.2.2. Djelomična integracija

> „U članku 7. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN, 23/91) definira se i mogućnost djelomične integracije u posebnim odgojno-obrazovnim grupama za učenike na stupnju lake mentalne retardacije“ (Opić, Bilić i Jurčić, 2015, str. 261).

Zrilić (2003) djelomičnu integraciju definira kao program koji se provodi u redovnoj školi, najčešće za učenike sa sniženim intelektualni sposobnostima. Učenici dio sadržaja usvajaju u posebnom razredno odjelu (najčešće matematiku, hrvatski jezik, prirodu i društvo), prema posebnom Okvirnom nastavnom planu i programu za učenike s teškoćama u razvoju (kojega realizira defektolog u posebnom razrednom odjelu). Dok drugi dio sadržaja (najčešće odgoje predmete, likovnu, glazbenu, tehničku i tjelesnu i zdravstvenu kulturu) usvajaju u matičnom razredu prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu. Obrazovne predmete vodi rehabilitator (defektolog) u suradnji s učiteljem, dok odgojne vodi sam učitelj.

8. KOMPETENCIJE UČITELJA ZA RAD S DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA

8.1. Što je kompetencija?

Prema Suzić (2010) vrlo teško je definirati riječ kompetencija. Brojne su definicije, ali ni jedna nije toliko jednostavna, a ujedno kompleksna kako bi iznijela pravo značenje te riječi. Autor kompetenciju definira kao sposobnost na djelu, to jest sposobnost učenja na djelu. Kako bi pobliže objasnio tu definiciju, autor navodi kako je to sposobnost brzog i lakog pronalaženja i vještina uporabe informacije te njeno adekvatno skladištenje kako bi ponovno bila dostupna. Kompetenciju možemo povezati sa učenjem koje je uvjet za razvijanje kompetencija koju možemo nazvati djelotvorno, brzo učenje. Autor navodi kako se kompetenciju poistovjećuje sa sposobnošću, što nisu dvije istoznačnice.

8.2. Procjena učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju

Za prilagodbu novih okolnosti u obrazovanju, prihvaćanja novih uloga koje su nametnute, učitelju su potrebne različite vrste kompetencija. U nastojanju da učitelji budu što kvalitetnije osposobljeni za obavljanje svojih dužnosti, dogodile su se brojne promjene na području obrazovanja. Promjene se počinju događati još na fakultetima učiteljskog studija gdje se počinje govoriti o kompetenciji učitelja. Ona se odnosi na znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i navike koje omogućuju kvalitetno profesionalno djelovanje i pripremu za stručno-predmetnu, pedagošku, didaktičku i metodičku nastavnu praksu (Lentina, 2012).

Blažević (2015) smatra kako se od današnjeg učitelja u punom smislu te riječi očekuje jako puno. Od toga da mora biti dobar uzor svojim učenicima, preko kvalitetnog djelovanja na području odgojno-obrazovne prakse, do djelovanja u skladu sa suvremenim kurikulumom. Kako bi mogao sve to kvalitetno odraditi nužno je da posjeduje kompetencije suvremenog učitelja. Za razliku od prethodno navedenih kompetencija koje mora posjedovati učitelj, Blažević (2015) navodi sljedeće kompetencije: pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informatičko-komunikacijske, intelektualne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama.

Opić, Bilić i Jurčić (2015) ističu kako se u našoj zemlji o odgojnu i obrazovanju učenika s teškoćama na studijima govori jako malo. Uz nekoliko kolegija kao što su: Poremećaji u ponašanju, Specifične teškoće u učenju, Darovitost, smatraju kako je to nedovoljno da bi se učitelj smatrao kompetentnim za takav posao. Suvremeni učitelj bi trebao raditi na sebi, stjecati potreban znanja i vještine, a ona već postojeća primijeniti u neposrednom odgojno-obrazovnom radu čime djeluje na razvoj svojih kompetencija.

Kvaliteta profesionalnih kompetencija učitelja očituje se i u poštivanju potreba učenika, na suradnji i timskom radu u procesu odgoja i obrazovanja. Potrebno je istaknuti kako će različiti učitelji u objektivno sličnim situacijama osigurati različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja svojim učenicima, ali to nikako ne umanjuje kvalitetu njihove profesionalne kompetencije (Opći, Bilić i Jurčić, 2015).

Kako bi učenik s teškoćama bio uspješno uključen u redovni odgojno-obrazovni proces, učitelj se treba dodatno razvijati i stjecati nove kompetencije. Prilikom uključenja takvog učenika u razred učitelj treba na to gledati kao na izazov, a ne otežavajuću situaciju. Učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s teškoćama pružiti osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućiti doživljaj uspjeha. Neophodan je i dobar teorijski temelj, poznavanje etiologije oštećenja, obiteljske situacije i ostalo. Učitelji kao takvi imaju jako veliku ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Oni promatraju, evidentiraju zapažanja i u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima planiraju rad s učenicima (Opći, Bilić i Jurčić, 2015).

Jedna od vrlo važnih uloga učitelja je davanje podrške roditeljima učenika s teškoćama. To uključuje: upoznavanje roditelja s učenikovim sa njihovim obvezama i pravima, učestale razgovore s roditeljima učenika, upoznavanje roditelja s učenikovim teškoćama u svladavanju nastavnih sadržaja, upoznavanje roditelja s oblicima odgojno-obrazovne potpore koju je moguće osigurati učeniku, organiziranje predavanja za roditelje. Za napredak djece s teškoćama, ali i sve ostale djece najvažnija je uloga učitelja. Bez njegovog konstantnog obrazovanja i razvoja različitih kompetencija na svim poljima, daljnje obrazovanje djece (što je najvažnije) ne bi bilo uspješno (Opći, Bilić i Jurčić, 2015).

9. ZAKLJUČAK

Djeca s teškoćama u razvoju kroz povijest su bila marginalizirana i lišena svakog humanog pristupa u njihovom odgoju i obrazovanju. Tek dolaskom modernog doba (posebice druga polovica 20. stoljeća) počinju se događati značajnije promjene. Jedna od njih bila je integracija djece s teškoćama u redovne škole.

Prema podatcima sakupljenim u periodu od 2007.-2015. godine u Republici Hrvatskoj se školuje više oko 13.000 djece s teškoćama u razvoju od kojih je više od 5.500 njih integrirano u redovne škole. Od ukupno 776 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj u njih 556 ili 72,6 % uključena su i djece s teškoćama u razvoju.

Za uspjeh djece s teškoćama u razvoju zaslužan je cijeli stručni tim škole koji se bavi o odgoju i obrazovanju takve djece. Različite metode, sredstva, pomagala i okružje cijele škole pružaju takvim učenicima najbolje uvjete za njihovo daljnje školovanje i kasnije samostalni život u društvu.

Školska klima se pokazuje kao jedan od bitnih faktora za uspjeh djece s teškoćama u razvoju. Pozitivna i stimulirajuća školska klima, počevši od potpore učenika, pa sve do nastavnika i preostalih suradnika škole jedan je od imperativa uspješne integracije djece s teškoćama u razvoju u redovni školski program.

Može se zaključiti kako usprkos velikoj integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, još uvijek školski sustav u potpunosti ne zadovoljava potrebe takve djece kada je u pitanju njihovo obrazovanje. Taj proces traži daljnju nadogradnju u svim područjima, angažiranje većeg broja ljudi.

Mi kao obični ljudi ne možemo učiniti puno što se tiče obrazovanja djece s teškoćama, mi možemo učiniti nešto drugo. Trebamo se potruditi da djecu koja su drugačija ne stavljamo sa strane, ne odbacujemo i ne gledamo sa sažaljenjem jer biti drugačiji nije ništa negativno, naprotiv, biti drugačiji je blagoslov koji imaju samo privilegirani.

LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školske novine
2. Blažević, I. (2015). *Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja.* Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu, 6/7, 119-131. Preuzeto 23. lipanja 2017. iz: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525
3. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
5. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja - Priručnik za studente i nastavnike.* Treće izdanje, Zagreb: Školska knjiga
6. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
7. Daniels, E. R. i Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju – Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama.* Zagreb: Biblioteka Korak po korak
8. Guberina-Abramović, D. (2008). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrede osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga
9. Igrić, Lj. i suradnici (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U Igrić, Lj. (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća.* (str. 3-53). Zagreb: Školska knjiga
10. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script
11. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Slap
12. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete - Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnom obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika
13. Kuka, E. (2011). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola,* 27 (1/2012.), god. 58., str. 197. – 203. Preuzeto 3. svibnja 2017. iz: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525
14. Letina, A. (2012). Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola*, 29 (1/2013.), god. 59., str. 341. – 356. Preuzeto 23. lipnja 2017. iz: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525

15. Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike.* Zagreb: Školska knjiga
16. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoški zbor
17. Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi - Priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga
18. Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
19. Polić, M. (2001). *Čovjek – odgoj – svijet - Mala filozofijskoodgojna razložba*. Zagreb: Radionica Polić
20. Stevanović, M. (2002). *Pedagogija*. Varaždinske Toplice: Sveučilište u Rijeci
21. Suzić, N. (2014). *Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika.* Preuzeto 23. lipnja 2017. iz: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525
22. Thomson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: EDUCA
23. Velki, R. i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno - Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
24. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
25. Vizek Vidović, V. i suradnici. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern
26. Vukasović, A. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „Mi“
27. Zovko, G. (1996). *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti
28. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole - Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru
29. Zrilić, S. (2003). Promjene u pristupu odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar. Preuzeto 19. svibnja 2017. iz: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525
30. Zukerman Z. (2016). *Summa pedagogica - Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama.* Velika Gorica: Naklada Benedikta

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Osobni podaci

Ime: Darija

Prezime: Kolar

Datum rođenja: 19. 4. 1993.

Mjesto rođenja: Slavonski Brod

Državljanstvo: Hrvatsko

Adresa:

E-mail:

Mobitel:

Obrazovanje

Osnovna škola: Osnovna škola „Hugo Badalić“, Slavonski Brod

Srednja škola: Gimnazija „Matija Mesić“, Zagreb

Fakultet: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet – Odsjek u Petrinji

Specifična znanja i vještine

Rad na računalu

MS Office (Word, Excel, Power Point)

Microsoft Outlook/Internet

I Z J A V A

Ja, dolje potpisana, Darija Kolar, kandidatkinja za magistricu primarnog obrazovanja ovime izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojeg vlastitog rada te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojeg necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava.

Studentica: _____

IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Naziv visokog učilišta

_____

_____

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

naslov

_____

vrsta rada

_____

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

_____

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U _____ , datum

Ime Prezime

_____

OIB

_____

Potpis

_____