

Individualizirani didaktičko-metodički pristup u poučavanju učenika s primjerenim oblikom školovanja

Šešerko, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:238932>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MARTINA ŠEŠERKO

DIPLOMSKI RAD

**INDIVIDUALIZIRANI DIDAKTIČKO-
METODIČKI PRISTUP U POUČAVANJU
UČENIKA S PRIMJERENIM OBLIKOM
ŠKOLOVANJA**

Čakovec, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Martina Šešerko

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Individualizirani didaktičko-metodički pristup u poučavanju učenika s primjerenim oblikom školovanja

MENTOR: izv.prof. Jasna Kudek Mirošević

SUMENTOR: dr.sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2019.

SADRŽAJ

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	1
2. POJMOVNO ODREĐENJE UČENIKA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	5
2.1. Oštećenje vida.....	6
2.2. Oštećenje sluha	6
2.3. Oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju	7
2.3.1. Učenici s poremećajima glasovno-jezične komunikacije	7
2.3.2. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja	7
2.4. Oštećenja organa i organskih sustava	8
2.5. Intelektualne teškoće.....	8
2.6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja.....	9
2.6.1. Poremećaji iz autističnog spektra.....	9
2.6.2. Mentalni poremećaji	10
2.6.2.1. Depresija	10
2.6.2.2. Anksiozni poremećaji.....	10
2.6.3. Poremećaji u ponašanju	12
2.6.4. Poremećaji aktivnosti i pažnje	12
2.7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.....	13
3. PRIMJERENI OBLICI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA DJECU S TEŠKOĆAMA	13
3.1. Odgojno-obrazovna inkluzija.....	13
3.2. Primjereni oblici odgoja i obrazovanja	17
3.3. Redoviti program uz individualizirane postupke	18
3.4. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.....	18
3.5. Posebni program uz individualizirane postupke	19
3.6. Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke	20
3.7. Prilagodba i didaktičko – metodički postupci u poučavanju učenika s teškoćama.....	20
3.7.1. Perceptivno prilagođavanje.....	22
3.7.2. Spoznajno prilagođavanje.....	22
3.7.3. Govorno prilagođavanje.....	23
3.7.4. Prilagođavanje zahtjeva	23

3.13. Primjena pojedinih individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka u odnosu na teškoće	24
4. METODE	30
4.1. Cilj istraživanja	30
4.2. Hipoteze	30
4.3. Mjerni instrument.....	30
4.4. Postupak.....	30
5. REZULTATI.....	31
6. RASPRAVA	40
ZAKLJUČAK	42
LITERATURA.....	43
ŽIVOTOPIS	49
IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA	50

SAŽETAK

Obrazovanje je jedna od osnovnih pretpostavki društva te pruža pojedincu aktivno sudjelovanje u društvu. Inkluzivno obrazovanje pruža svoj djeci jednake obrazovne šanse bez obzira na njihove individualne razlike i posebnosti. U ovom radu govorit će se o problematici djece s teškoćama, odgojno-obrazovnoj inkluziji i njenim preprekama te o primjerenim oblicima odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama. Primjereni oblici odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama uključuju odgovarajući program školovanja te odgovarajuće didaktičko-metodičke postupke na temelju kojih bi djeca s teškoćama bila uspješna u svom obrazovanju. Didaktičko-metodički postupci su zapravo određene strategije i primjereni postupci prilagođavanja sadržaja u skladu s osobinama učenika. Postupci prikazani u ovom radu odnose se na pojedine skupine teškoća.

U drugom dijelu rada bit će izneseni rezultati dobiveni analiziranjem podrške koju učenici s primjerenim oblikom školovanja dobivaju u školama te postoji li razlika u pružanju podrške s obzirom na pojedina obilježja učenika i učitelja. Istraživanje se provodilo u osnovnim školama na području Međimurske, Varaždinske i Krapinsko-zagorske županije te je potvrdilo da postoje statistički značajne razlike u pružanju podrške učenicima s teškoćama s obzirom na spol učenika te učitelje razredne i predmetne nastave.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, didaktičko-metodički postupci, djeca s teškoćama, prepreke u obrazovanju djece s teškoćama

SUMMARY

Education is one of the basic preconditions of society and, as such, it prepares individuals for their active participation in that society. Inclusive education gives all students equal educational opportunities regardless of their individual characteristics and differences. This paper will discuss the problems of students with disabilities, inclusive education and its challenges as well as appropriate types of education that students with disabilities receive. Appropriate types of education for students with disabilities include having an Individualized Education Program (IEP) and using the appropriate didactic and methodological procedures to ensure that the students with disabilities succeed in their learning process. Didactic and methodological procedures are no other but specific strategies used for adapting the learning content to the individual needs of every student. Procedures presented in this paper address the specific groups of disabilities.

The second part of the paper will present the results obtained from the survey analyzing the support that students with the Individual Education Program receive in schools and the existence of differences in providing that support according to individual characteristics of students and teachers. The survey was conducted in elementary schools in Međimurje, Varaždin and Krapina-Zagorje Counties and it confirmed that there were statistically significant differences in support for students with disabilities regarding their gender and whether it was offered by their class teacher or the subject teacher.

Key terms: inclusive education, didactic and methodological procedures, students with disabilities, inclusive education challenges (challenges of inclusive education)

1. UVOD

Obrazovanje se smatra aspektom socijalizacije, a ono uključuje stjecanje znanja i učenje vještina te može biti namjerno ili nenamjerno. Ono također utječe i na stvaranje uvjerenja i moralnih vrijednosti (Haralambos i Holborn, 2004). Suvremeno obrazovanje ne očituje se samo u funkcionalnoj pismenosti, enciklopedijskom znanju i socijalizaciji, već i u razvoju kreativnih potencijala pojedinaca, njihovih sposobnosti, ambicija, stjecanju praktičnih i primjenjivih znanja (Vilić, 2014). Prema Vilić (2014) suvremeno društvo jest društvo znanja pa prema tome znanje i obrazovanje su osnovne pretpostavke njegova razvoja. Ono omogućuje pojedincu aktivno uključivanje u društvo te samim time preuzimanje radne i društvene uloge (Vilić, 2014). No samim time nije ostvarena jednakost već naprotiv još uvijek postoje nejednakosti društva u obrazovanju (Haralambos i Holborn, 2004). *Prema tome osiguravanje jednakih obrazovnih šansi i poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja važan je preduvjet integracije onih koji su uslijed najrazličitijih etioloških čimbenika na tom putu suočeni s brojnim teškoćama* (Bouillet, 2010, str. 3).

Učenici dolaze u školu sa svojim posebnostima, različitostima i identitetima (Vican, 2013) te se oni razlikuju po vlastitim osobinama i sposobnostima za učenje (Karamatić Brkić, 2013). Karamatić Brkić (2013) ističe intelektualne, senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, kulturne i ekonomske osobine učenika. Da bi upoznali dijete možemo si postaviti pitanja kako ono reagira na osjete, kako obrađuje informacije, kako pristupa problemima, planira i poduzima korake, na koji način funkcionira na emocionalnom, socijalnom i intelektualnom planu, kako komunicira s drugima, kakvi su njegovi interakcijski obrasci te njegov obiteljski život. Na temelju toga možemo saznati puno toga o djetetu i upoznati njegove potrebe (Kostelnik i sur., 2004).

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje mogućnosti učenja za sve učenike u okviru redovitog školovanja. Ono omogućuje djeci s teškoćama i onih bez teškoća da zajedno pohađaju nastavu prilagođenu uzrastu u lokalnoj školi uz individualno prilagođenu podršku prema potrebi. Da bi se to omogućilo potrebno je

prilagođavanje fizičkog uređanja i prilagođen nastavni plan i program koji uključuje različitosti koje se mogu naći u društvu i koje odražava potrebe sve djece (Unicef, 2013).

Škrobo (2015c) govori da se sva djeca rađaju s jednakim temeljnim pravima i slobodama koja pripadaju svim ljudima. Prema tome, djeca s teškoćama imaju jednaka prava kao i ostala djeca. Razlika je u tome što djeca s teškoćama zahtijevaju posebnu pozornost s obzirom na to da im je potrebna veća pomoć i podrška (Škrobo, 2015c). Isključenost djece s teškoćama iz redovitog obrazovanja uskraćuje im socijalnu i ekonomsku sigurnost, kao i mogućnosti za potpuno sudjelovanje u društvu. Isključenost takvu djecu pogađa u različitoj mjeri, a ovisi i o njihovim teškoćama, mjestu gdje žive i kulturi. Podcjenjivanje sposobnosti glavna je prepreka za njihovu inkluziju i pružanje jednakih mogućnosti (Unicef, 2013).

Pospiš (2003) navodi kako je učenje individualan proces kroz koji učenik mora ostvariti samog sebe prema svojim mogućnostima te da učenje treba biti prilagođeno učeniku i njegovim posebnim potrebama, a ne da se učenik mora prilagođavati unaprijed određenim pretpostavkama vezanim uz brzinu i proces učenja.

Kod poučavanja učenika s teškoćama uspješnost ovisi o primjerenoj prilagodbi strategija poučavanja te se njihovom primjenom mogu zadovoljiti posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika. U poučavanju je važno na koji način prenosimo sadržaje, dajemo upute, postavljamo zadatke te koja sredstva i oblike rada rabimo (Ivančić, 2010; prema Karamatić Brčić, 2013). Odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka utječe na uspješnost i prihvaćanje učenika s teškoćama. Didaktičko-metodički postupci odnose se na odabir primjerenih strategija i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima. (Ivančić i Stančić, 2003; prema Karamatić Brkić, 2010). Djeca s teškoćama uz korištenje primjerenih postupaka mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci u svim ili nekim područjima. Dio te djece može napredovati do određene granice, ali ne postoji dijete koje se u skladu sa svojim sposobnostima ne može odgajati i obrazovati (Bouillet, 2010).

Kada im pružimo priliku da se ostvare, djeca s teškoćama imaju isti potencijal kao i svaka druga osoba. Ipak, njihovo napredovanje može biti opstruirano dodatnim

izazovima koji su rezultat međudjelovanja njihovih teškoća i prepreka koje postoje u društvu (Unicef, 2013). To su prepreke koje uključuju učiteljske stavove, podršku roditelju, vršnjačke skupine, problem uključenosti, program školovanja, nedostatak stručnih suradnika, financijske resurse i mnoge druge prepreke (Bouillet, 2010; Unicef, 2013; OECD, 2007). Stavovi neuvažavanja prisutni su u cijelom društvu, počevši od stručnih osoba, političara i drugih donositelja odluka do obitelji. Među vršnjacima i kod samih osoba s teškoćama također dolazi do podcjenjivanja jer u odsustvu dokaza da su cijenjene i podržavane nerijetko podcjenjuju vlastite mogućnosti. Neznanje o prirodi i uzrocima teškoća, nevidljivost same djece, podcjenjivanje njihova potencijala i sposobnosti te druge prepreke za jednakost mogućnosti i jednak tretman urotili su se kako bi se djecu s teškoćama u razvoju držalo u tišini i marginaliziranim. Međutim te predrasude se mogu smanjiti kroz različite interakcije (Unicef, 2013).

Urbanc (2005, prema Bouillet, 2010) navodi da se značenje „nesposobnosti“ mijenja i određuje s obzirom na način života, odnosno na način na koji ljudi mogu pridonositi blagostanju zajednice na što se nadovezuje i školovanje osoba s organskim uvjetovanim teškoćama socijalne integracije. Prema Bouillet (2010) sve dok je prisutno izdvajanje iz zajednice i „dvojnost“ sustava, ne postoji jednaka mogućnost za sve i samo neki mogu participirati u društvu. *Izostanak pojedinaca s organski uvjetovanim teškoćama socijalne integracije u svakodnevnom životu zajednice ostavlja dojam da je „to normalno“ i da tako treba biti* (Bouillet, 2010, str. 9). Urbanc (2005, prema Bouillet, 2010) navodi da takva stajališta jačaju prisutnost predrasuda, stigma i diskriminacije. Suvremena društva teže afirmaciji socijalnog modela odnosa prema osoba s teškoćama socijalne integracije, ali to još uvijek nije tako jer nema društvenih zajednica u kojima je taj model potpuno razvijen i implementiran. Socijalni model je model koji promiče mogućnosti, procjenu, deinstitucionalizaciju i inkluziju (Bouillet, 2010, str. 8, 9).

Značajna nastojanja ulažu se u kreiranje zakonodavnog okvira, no činjenica je da se zakonske odredbe iz različitih praktičnih razloga ne primjenjuju u cijelosti. Najveći problemi su nedostatak financijskih resursa, nedovoljno razumijevanje društvenog i obrazovnog okruženja, izostanak međudjelovanja i suradnje s drugim vladinim sustavima te neodgovarajuće poštivanje potrebe za multidisciplinarnim pristupom u radu s učenicima s posebnim potrebama (OECD, 2007).

Prema tome, Bouillet (2010) navodi da je na državi da osigura nediskriminirajuće zakonodavstvo, osigura materijalne uvjete, razvije sustav koji obuhvaća različite potrebe učenika, osigura dostupnost redovnog obrazovanja na svim razinama, osigura dostupnost svih profila stručnjaka u svim sredinama, osigura dostupnost različitih službi i stabilnost financiranja kvalitetnih programa nevladinih organizacija.

2. POJMOVNO ODREĐENJE UČENIKA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Temeljni dokument kojim je uređen odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi s postojećim izmjenama i dopunama (NN 87/2008). U navedenom se Zakonu učenici s teškoćama dijele na učenike s teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, ponašanju i emocionalnim problemima te na učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima. Učenikom s posebnim odgojnom-obrazovnim potrebama smatramo svako dijete koje ima teškoće u učenju puno veće od svojih vršnjaka zbog čega mu je potrebna odgojno-obrazovna podrška. U tu kategoriju osim djece s poteškoćama ubrajamo darovitu djecu (Zrilić, 2011). Također, možemo reći da posebne potrebe imaju sva djeca u čijem se razvoju može uočiti rizik koji može dovesti do problema, privremenog ili trajnog zastoja, nazadovanja ili ubrzanja u pojedinim područjima razvoja (Maleš, Milanović i Stričević, 2003., prema Bouillet, 2010). Djeca s teškoćama u razvoju su djeca kod kojih se uočavaju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju određenu potporu okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja i socijalne zaštite (Bouillet, 2010).

Nacionalni i međunarodni dokumenti i zakonski akti poput Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju normiraju inkluzivno obrazovanje (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016, str. 31). No, bez obzira na sve, važno je istaknuti da su djeca prije svega djeca neovisno o tome imaju li teškoće ili ne (Unesco, 2009).

Prema Orijentacijskoj listi koja je sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) skupine teškoća su oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

2.1. Oštećenje vida

Oštećenja vida podrazumijevaju sljepoću i slabovidnost. Ukoliko nemaju izraženih dodatnih teškoća, djeca s oštećenjem vida uključuju se u školovanje po redovitom odgojno–obrazovnom programu i uspješno ga savladavaju (Zrilić, 2011) U nastavnom se procesu individualizacija provodi na način da se za učenike s oštećenjem vida izostavlja i smanjuje opseg onih sadržaja koji se usvajaju isključivo vizualnom percepcijom (Ivančić, 2010).

2.2. Oštećenje sluha

Dulčić i Kondić (2002., prema Škrobo, 2015b, str. 91) oštećenje sluha definiraju kao *nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog uređenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu*. Prema stupnju oštećenja sluha, osobe s oštećenjem sluha dijelimo na gluhe i nagluhe. Gluhe osobe se ne mogu služiti sluhom u govornom sporazumijevanju niti uz pojačanje zvuka na slušnom aparatu (Ivančić, 2010). Gluhe osobe se u komunikaciji služe čitanjem govora s usana i znakovnim jezikom (Škrobo, 2015b). Naglušost podrazumijeva oštećenje sluha na uhu koje bolje čuje u rasponu od 25 do 90 Db. Razlikujemo blagu, umjerenu i težu naglušost uz djelomično ili potpuno razvijen govor (Ivančić, 2010). Nagluhe osobe u percepciji govora služe se vidom, neke slušnim aparatom, a nekima se ugrađuje umjetna pužnica (Škrobo, 2015b).

Kada je riječ o vremenu nastanka razlikuju se djeca kod kojih je oštećenje nastalo prije usvajanja glasovnog govora i djecu kod koje je oštećenja nastalo nakon usvajanja govora (Ivančić, 2010). To je važno jer ako je oštećenje nastalo u ranom djetinjstvu ono ima utjecaj na cjelokupni djetetov razvoj i njegovo psihosocijalno sazrijevanje te dijete nije moglo spontano, kroz slušni kanal, razviti govor (Škrobo, 2015b).

Kod djece s oštećenjem sluha dolazi do teškoća učenja govora, zaostajanja u usvajanju govornoga i pisanog jezika, problema u izražavanju, agramatizma, oskudnijeg rječnika te otežanog razumijevanja teksta i teškoća u učenju (Bouillet, 2010).

2.3. Oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

2.3.1. Učenici s poremećajima glasovno-jezične komunikacije

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju poremećaje glasovno-jezične komunikacije (glas, govor, jezik) definira kao one *u kojih je zbog organskih i funkcionalnih oštećenja komunikacija govorom otežana ili izostaje*. Bouillet (2010) te poremećaje dijeli na *poremećaje glasa* (neprimjerena visina glasa, neprimjerena kvaliteta glasa, neprimjerena glasnoća, rezonancija ili trajanje glasa), *poremećaje govora* (artikulacijske poremećaje i poremećaje tečnosti) i *jezične teškoće* (teškoće u izražavanju, ekspresiji i teškoće u razumijevanju, recepciji jezika).

2.3.2. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja

Cooley (2017, str. 8) teškoće u učenju definira kao *poremećaj jednog ili više osnovnih psiholoških procesa potrebnih za razumijevanje ili upotrebu jezika, govornog ili pisanog, koji se može manifestirati slabijom sposobnošću slušanja, razmišljanja, govorenja, čitanja, pisanja, sricanja ili računanja*. Isto tako Cooley (2017) govori da je broj učenika s teškoćama u učenju u porastu te da 10% učenika ima neke teškoću u učenju. Kod specifičnih poremećaja o učenju najčešće se radi o disleksiji, disgrafiji i diskalkuliji kod kojih se sposobnost, čitanja, pisanja ili računanja razvija slabije od očekivanog za tu dob i ne može se objasniti senzoričkim oštećenjima (Ivančić, 2010).

Galić-Jusić (2004, str. 22) disleksiju opisuje kao *trajni poremećaj u pisanom jeziku, u savladavanju čitanja, pisanja, dijelom i računanja, zbog nemogućnosti da se pravilno dekodiraju pisani simboli jezika, da se automatiziraju mentalne reakcije koje su temelj tog dekodiranja, čime se znatno narušava preciznost i brzina čitanja te dobro razumijevanje pročitano*. Ali to ne znači da svi učenici koji imaju problema s čitanjem imaju disleksiju. Istraživanja su pokazala da osobe s disleksijom za razliku od ljudi koji nemaju disleksiju upotrebljavaju i druge dijelove mozga. (Fisher, Cummings, 2008). Što znači da mnoga djeca s disleksijom imaju i posebne sposobnosti koje uključuju dobre vizualno-prostorne vještine, kreativno razmišljanje

i intuitivno razumijevanje. Ove sposobnosti pomažu smanjiti neke od prepreka za učenje s kojima se suočavaju (Unesco, 2009).

Disgrafija je djetetova nemogućnost svladavanja vještina pisanja prema pravopisnim načelima. Ona se prepoznaje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim greškama koje nisu povezane s neznanjem pravopisa te su stalno prisutne bez obzira na povoljan stupanj intelektualnog i govornog razvoja, normalno stanje vida i sluha te redovito školovanje. Kod disgrafije iste se greške stalno ponavljaju (Soudil-Prokopec, 2015a).

Diskalkulija predstavlja skup specifičnih teškoća u savladavanju sadržaja iz matematike/aritmetike i rješavanju matematičkih zadataka. Te teškoće učeniku stvaraju ozbiljne teškoće u učenju matematike, a one mogu biti lake, umjerene i teške te rezultiraju djelomičnom ili potpunom matematičkom nesposobnošću (Soudil-Prokopec, 2015a).

2.4. Oštećenja organa i organskih sustava

Motoričko oštećenje je invaliditet koji utječe na sposobnost kontrole kretanja mišića, što često ograničava pokretljivost (Unesco, 2009). Motorički poremećaji uključuju brojna stanja kojima je zajedničko postojanje nekog nedostatka, oštećenja ili deformacije lokomotornog aparata, centralnog ili perifernog živčanog sustava (Zrilić, 2011). Ti poremećaji podrazumijevaju ispodprosječno tjelesno funkcioniranje i uključuju širok raspon različitih smetnji i nepravilnosti tijela ponekad izraženih u gruboj, a ponekad u finoj motorici. Jedan od primjera je cerebralna paraliza koja nastaje oštećenjem mozga prije, za vrijeme ili nakon porođaja (Bouillet, 2010). Kronične bolesti podrazumijevaju oštećenja koja su posljedica bolesti drugih sustava. To su trajnije bolesti promjenjive težine poput epilepsije (Bouillet, 2010), bolesti srca i krvožilnog sustava, bolesti probavnog sustava, bolesti mokraćnog sustava, bolesti dišnog sustava, bolesti žlijezda s unutarnjim lučenjem i dr. (Ivančić, 2010).

2.5. Intelektualne teškoće

Intelektualne teškoće podrazumijevaju stanja otežanog uključivanja u društveni život, a povezana su sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja. Kategoriju intelektualne teškoće određuje kvocijent

inteligencije utvrđen na standardiziranom testu i ne pokazuje sve osobitosti djece i odraslih. Osobe s lakim intelektualnim teškoćama radi postizanja odgovarajućeg socijalnog funkcioniranja zahtijevaju primjerenu podršku u neposrednoj okolini. Osobe s težim i teškim intelektualnim teškoćama, odnosno značajno sniženim i smanjenim sposobnostima radi zadovoljenja osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja jednostavnih aktivnosti trebaju primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć (Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Značajna ograničenja uočavaju se u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnom ponašanju. Teškoće u intelektualnom funkcioniranju odražavaju se u izvođenju misaonih operacija što znači teži proces učenja, usvajanja školskih sadržaja i društveno prihvatljivog ponašanja. Problemi u adaptivnom funkcioniranju su komunikacija, briga o sebi, snalaženje u okolini, zdravlje, sigurnost, funkcioniranje u društvu i dr. (Ivančić, 2010).

2.6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

2.6.1. Poremećaji iz autističnog spektra

Poremećaji iz autističnog spektra su razvojni poremećaji neurobiološkog podrijetla koji se javljaju u ranom djetinjstvu, traju cijeli život, specifični uzrok im je još uvijek nepoznat (Zrilić, 2011). Bouillet (2010, str. 147) autizam naziva i sveobuhvatnim poremećajem jer su njime zahvaćeni govor, motorika, ponašanje i učenje, a među osnovnim problemima autistične djece su nekomunikativnost, sklonost osamljivanju, nemogućnost uspostavljanja socijalnih odnosa i povlačenje u sebe. Autizam često prate snižene intelektualne sposobnosti i epilepsija.

U autistične poremećaje spada i Aspergerov sindrom za koji je specifično više intelektualno funkcioniranje (Zrilić, 2011). Melilo (2016) navodi da taj sindrom često zovu i „sindrom malog profesora“ zbog visokih intelektualnih sposobnosti i opsesivne fikcije na pojedine teme. Ti učenici nemaju većih teškoća u komunikaciji, ali su slabiji u neverbalnim vještinama. Njihovo školovanje provodi se uz prilagodbe u nastavnom programu (Zrilić, 2011).

2.6.2. Mentalni poremećaji

Svjetska zdravstvena organizacija (prema Boričević Maršanić i sur., 2017, str. 170) mentalno zdravlje definira kao stanje dobrobiti u kojem osoba može produktivno raditi i pridonositi zajednici te se nositi sa normalnim životnim stresom. Stručnjaci su toj definiciji dodali i sposobnost osobe da uči, stvara međuljudske odnose, razlikuje pozitivne i negativne emocije te ih izražava sukladno situaciji u kojoj se nalazi i njima upravlja. Mentalno zdravlje utječe na samog pojedinca, obitelj i širu populaciju te je dio cjelokupnog zdravlja čovjeka. Psihički poremećaji loše utječu na razvoj djece, njihovo školsko postignuće i njihove osobne potencijale. Isto tako djeca s mentalnim poremećajima izložena su mnogim preprekama u društvu kao i nedostatku pristupa skrbi za mentalno zdravlje. Zaštita mentalnog zdravlja obuhvaća promociju i unaprjeđenje, prevenciju, rano prepoznavanje, liječenje i rehabilitaciju mentalnih poremećaja. Važni u prepoznavanju mentalnih poremećaja kod djece su roditelji/skrbnici, odgojitelji i učitelji (Boričević Maršanić i sur., 2017). Neki od poremećaja s kojima se susreću učitelji u nastavi su depresivnost i spektar anksioznih poremećaja (Duvnjak, 2015b,c)

2.6.2.1. Depresija

Simptomi depresije višestruko se manifestiraju, djeca koja boluju od depresije mogu izgledati mirno, staloženo i apatično pa sve do krajnosti da postaju agresivna, iritantna i zahtjevna. Na njih jako utječe okolina. Osobama koje boluju od depresije sve smeta i uvijek su neraspložene (Duvnjak, 2015b). Lebedini Manzoni (2006., prema Duvnjak, 2015b) navodi da je depresija emocionalno stanje za koje je specifična tuga, potištenost, bezvrijednost, nesanica, gubitak apetita i zanimanja za uobičajene aktivnosti. Razvoju depresije kod djece mogu pridonijeti različiti čimbenici poput gubitka voljene osobe, smrti, rastave roditelja, manjka samopouzdanja i dr. Što je depresija izraženija, školski uspjeh je slabiji. Dolazi do izostanaka u školi, kašnjenja na nastavu i velikog nezadovoljstva.

2.6.2.2. Anksiozni poremećaji

Anksioznost je pretjerano stanje pobuđenosti kod kojeg je prisutan bojazan od onoga što će se dogoditi zbog predviđanja budućih neugodnih događaja

(Duvnjak, 2015c, str. 53). Učenici s anksioznim poremećajem često imaju slabiji školski uspjeh, socijalne probleme i obiteljske sukobe (Duvnjak, 2015c). Vulić-Prtorić (2006., prema Duvnjak, 2015c) navodi da se anksioznost očituje u somatskim, kognitivnim i ponašajnim simptomima. Strah od škole je tjeskoba koju učenik osjeća zbog mogućeg neuspjeha u školi te zbog ruganja vršnjaka. Simptomi su česta odsutnost u školi, kašnjenje kao i izmišljanje bolesti (Cooley, 2017).

Panični poremećaj podrazumijeva napadaje paničnog straha koji nastaju spontano, nisu uvjetovani situacijama opasnim po život ni drugim somatskim ili psihijatrijskim poremećajima. Mogu se javiti kod bilo kojeg anksioznog poremećaja, a povezani su s uzrokom traume (Duvnjak, 2015c).

Socijalni anksiozni poremećaj je poremećaj koji utječe na socijalni život učenika i njegov uspjeh. Učenici s tim poremećaj su jako stidljivi te izbjegavaju igru i rad s drugim učenicima kao i javni nastup jer se boje da će doživjeti neugodnost ili poniženje (Cooley, 2017).

Posttraumatski stresni poremećaj javlja se nakon iznimno stresnog iskustva u životu poput prijetnje, prirodnih katastrofa i nasilnih događaja. Kriteriji za djecu stariju od 6 godina su izloženost smrti, ozbiljna povreda, seksualno nasilje ili svjedočenje istome; prisutnost simptoma povezanih s traumatskim događajem koji su počeli nakon njega (npr. noćne more), podražaji, negativne promjene mišljenja i raspoloženja, pobuđenost i reaktivnost povezane s tim događajem; smetnje traju duže od mjesec dana i značajno pada funkcionalnost osobe. Kod djece školske dobi simptomi su glavobolje, mokrenje u krevet, nepažnja, noćne more i povlačenje u sebe (Duvnjak, 2015c).

Opsesivno-kompulzivni poremećaj je anksiozni poremećaj kojega karakteriziraju prisilne misli, radnje, opsesije (nametajuće ideje) i kompulzije (prema Duvnjak, 2015c). Opsesije i kompulzije mogu se javiti u isto vrijeme ili odvojeno - dijete nema kontrolu nad njima. Poremećaj karakterizira normalno rutualno ponašanje poput pranja ruku, neprestanog provjeravanja jesu li vrata zaključana, brojenja i sl. Opsesije mogu dovesti do neuspjeha u školi jer učenik ne može riješiti zadatak jer nikad nije siguran je li on dobro riješen (Duvnjak, 2015c). Wenar (2003., prema Duvnjak, 2015c) navodi da su djeca s opsesivno-kompulzivnim poremećaj

iznadprosječno inteligentna sa strogim moralnim načelima i snažnim osjećajem krivnje.

2.6.3. Poremećaji u ponašanju

Poremećaji u ponašanju su sva ona ponašanja koja mogu biti štetna i opasna za učenika i njegovu okolinu. To su zapravo odstupanja od normi uobičajnih ponašanja za tu dob, spol, situaciju i okruženje. Ta ponašanja mogu biti prisutna na osobnome planu i u socijalnome okruženju te zahtijevaju stručnu pomoć (Zrilić, 2010). Do poremećaja u ponašanju vode okolinski čimbenici i čimbenici ličnosti vezani uz funkcioniranje. Obzirom na te čimbenike, poremećaje u ponašanju možemo razmatrati kao poremećaje koji su nastali interakcijom različitih okolinskih čimbenika i čimbenika vezanih uz dijete (Duvnjak, 2015a). Poremećaji u ponašanju i emocionalni problemi javljaju se i prije početka škole, a podrazumijevaju teškoće u samokontroli, agresivnosti, socijalnim odnosima i emocionalnom razvoju pri čemu se javlja jedan ili više poremećaja zajedno. Učitelji se najčešće sreću s ovim oblicima poremećaja u ponašanju: plašljivost, povučenost, potištenost, nemarnost, nametljivost, laganje, bježanje, nedisciplinirano ponašanje, poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem, agresivno ponašanje i delikventno ponašanje (Bouillet, 2010).

2.6.4. Poremećaji aktivnosti i pažnje

Danas je poremećaj pažnje/hiperaktivnosti najraširenije problem djece širom svijeta (Melilo, 2016). To je razvojni poremećaj s izraženim simptomima nepažnje i/ili hiperaktivnosti – impulzivnosti. Glavno obilježje toga poremećaja je trajni model nepažnje i/ili hiperaktivnoga – impulzivnoga ponašanja koji je puno češći i teži od tipičnog za osobe odgovarajućeg razvojnog stupnja (Zrilić, 2011). Kod tog poremećaja narušena je samokontrola djeteta, a simptomi su hiperaktivnost, impulzivnost i deficit pažnje (Velki, 2010). Istraživanja su pokazala da pravi deficit pažnje postaje očit u dobi od 6 do 7 godina (Jensen, 2004., prema Velki, 2015). Poremećaji pažnje češće se javljaju kod dječaka, isto tako, kod djevojčica i dječaka razlikuju se značajke poremećaja. Kod dječaka je češće prisutna hiperaktivnost, dok djevojčice imaju više problema s održavanjem pažnje zbog čega se kod njih poremećaj teže prepoznaje (Bouillet, 2010). Imamo dvije vrste poremećaja pažnje: poremećaj pažnje bez hiperaktivnosti (ADD) i poremećaj pažnje s hiperaktivnošću

(ADHD) (Ivančić, 2010). ADD se prepoznaje po impulzivnosti i neorijentiranosti, a povezuje se i s poremećajem stabilnosti tj. povećanom i smanjenom razdražljivošću (Bouillet, Uzelac, 2007 prema Bouillet, 2010).

2.7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN/2015) postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje teškoće iz dvije ili više skupina predviđenih u Orijentacijskoj listi teškoća ili onih koje nisu predviđene u Orijentacijskoj listi, a zahtijevaju primjerene uvjete školovanja.

3. PRIMJERENI OBLICI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA DJECU S TEŠKOĆAMA

3.1. Odgojno-obrazovna inkluzija

Svako dijete ima pravo na njemu primjeren odgoj i obrazovanje jer ono samo po sebi ima posebne osobine, sposobnosti i potencijale (Zuckerman, 2016). Inkluzija u odgoju i obrazovanju podrazumijeva uvažavanje učenika s teškoćama kao ravnopravnog sudionika koji se ne izdvaja u posebne uvjete te ona pruža potrebnu pomoć svakome (Pospiš, 2003). Primarni je cilj inkluzije dobrobit za sve učenike i cijeli odgojno – obrazovni sustav. Ona teži uvažavanju individualnih razlika, poštovanju dostojanstva svake osobe i poticanju međusobne interakcije i društvenih odnosa (Bratković i Teodorović, 2003). Daniels i Stafford (2003) inkluziju nazivaju zajedničkim učenjem i odgajanjem djece s posebnim potrebama i one bez njih. Tad sva djeca imaju jednake šanse za spoznaju osnovnih vrijednosti te za razvoj spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti. Inkluzija je zapravo novi odnos prema različitosti, ona ne ističe nedostatke već nove mogućnosti i ideje. Ona ne znači samo skup metoda i postupaka već maksimalni razvoj individualnih sposobnosti za svu djecu u skupini i pomoć obiteljima. Temelji se na uvažavanju svakog učenika kao pojedinca i ravnopravnog sudionika odgoja i obrazovanja. Prema tome inkluzivno obrazovanje zahtijeva pružanje pomoći svim učenicima u savladavanju školskog programa, nadarenim učenicima u ubrzanom napredovanju, učenicima s teškoćama obrazovanje po individualnom programu, a ostalima

obrazovanje prema primjerenim metodama aktivnog učenja. Prema Booth i Ainscow (2002, str. 3) inkluzija u obrazovanju obuhvaća:

- Vrednovanje svih učenika i osoblja jednako.
- Povećanje sudjelovanja učenika i smanjenje njihova isključivanja vezano uz kulturu, kurikulum i zajednicu lokalne škole.
- Restrukturiranje školske kulture, politike i prakse kao odgovor na raznolikost učenika u tom mjestu.
- Smanjivanje prepreka učenju i sudjelovanju za sve učenike, a ne samo one s oštećenjima ili karakterizirane kao učenike s posebnim obrazovnim potrebama.
- Učenje iz pokušaja da se prevladaju prepreke pristupu i sudjelovanju pojedinih učenika kako bi došlo do promjena za dobrobit učenika na širem planu.
- Promatranje razlike između učenika kao resursa za podršku u učenju, a ne kao problem koji treba prevladati.
- Priznavanje prava učenika na obrazovanje u svom mjestu.
- Poboljšanje rada škole za njene djelatnike i učenike.
- Naglašavanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvoju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća.
- Poticanje odnosa između škole i lokalne zajednice.
- Prihvatanje da je uključivanje u obrazovanje jedan od aspekata uključivanja u društvo.

Principi inkluzivnog obrazovanja podrazumijevaju stvaranje ugodnog ozračja za učenje, razvijanje emocionalnih veza te načelo od lakšeg prema težem. Podrazumijevaju i poštivanje načela individualizacije, rad u parovima i grupama, napredovanje i korištenje svih očuvanih senzornih područja kod djece s teškoćama. (Zuckerman, 2016). Djeca s posebnim potrebama predstavljaju jedinstven izazov za odgajatelje, učitelje i roditelje (Kostelnik i sur., 2004). Principi i vrijednosti inkluzivne školske kulture usmjeravaju odlučivanje o politici škole i praksi u učionicama na način da razvoj škole postaje kontinuiran proces (Booth i Ainscow, 2002).

Karamatić Brčić (2011) govori da je inkluzivno obrazovanje koncept koji proširuje i produbljuje odgojni model integracije djece s teškoćama u razvoju u

redovno školovanje te da obrazovna inkluzija nije isto što i obrazovna integracija te predstavlja širi pojam uključenosti svih u odgoj i obrazovanje s naglaskom na cijeli odgojno-obrazovni sustav i proces. Prema njoj nije važno samo uključiti dijete, već je važno osigurati mu kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da ono prosperira u tom sustavu u kojem se poštuju individualne razlike i potrebe svakog učenika.

Univerzalno oblikovanje je pristup koji nastoji kreirati proizvode, strukture i okruženja koja svi mogu koristiti bez obzira na starost, sposobnost ili situaciju i u najvećoj mogućoj mjeri, bez potrebe za adaptacijom ili specijaliziranim dizajnom. Primjena u stvarnom životu podrazumijeva usjeke u rubniku, audioknjige, trake s čičkom i niskopodne autobuse i sl. (Unicef, 2013).

Od učitelja se očekuje da budu profesionalci koji stalno razvijaju svoje kompetencije (Kudek Mirošević i Bukvić, 2017). Nedovoljno poznavanje potreba djece može se smatrati primarnim razlogom obeshrabrenosti i nesigurnosti u radu s djecom s teškoćama (Malogorski Jurjević, 2014). Također, istraživanja pokazuju da mnogi mladi učitelji smatraju da ih inicijalno obrazovanje nije dovoljno pripremio za poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Hemmings i Woodcock, 2014., prema Bouillet i Bukvić, 2015). Istraživanja su pokazala da učitelji koji se osjećaju kompetentnima za rad s djecom s teškoćama postaju prava rijetkost, a učenici s teškoćama rijetko primaju naobrazbu primjerenu svojim potrebama (Bouillet, 2008., prema Malogorski Jurjević, 2014). U današnje vrijeme napredak je u tome što *inkluzivno usmjerenje obrazovnih sustava zahtijeva obrazovanje učitelja koje će ih pripremiti za poučavanje u suvremenim inkluzivnim razredima* (Bouillet i Bukvić, 2015, str. 11). Učitelji trebaju pomoć i podršku kod obrazovanja učenika s teškoćama jer oni trebaju imati odgovarajuće vještine i znanja kako bi mogli biti podrška u obrazovnom, kognitivnom i emocionalnom razvoju takvih učenika (Malogorski Jurjević, 2014).

Bez obzira na usvajanje pozitivnih propisa i međunarodnih dokumenata položaj djece s teškoćama se vrlo sporo mijenja. Djeca s teškoćama se bez specifične podrške u obitelji ne mogu uspješno uključiti u školovanje. Također je još uvijek prisutan veliki nedostatak stručnjaka za dijagnostiku i tretman posebnih potreba (Bouillet, 2010) time da škole zapošljavaju neadekvatan broj stručnih suradnika (Ružić, 2003., prema OECD, 2007).

Ivančić i Stančić (2002) edukacijsku integraciju temelje na suvremenim načelima prema kojima se djeca s posebnim potrebama u odnosu na svoje vršnjake promatraju ponajprije u sličnostima bio-psiho-socijalnog razvoja, a tek onda po njihovim razlikama.

Važni čimbenici integracije djece s teškoćama su obitelj i vršnjaci. Oni imaju veliku ulogu u biološko-psihosocijalnom razvoju djeteta. Postoje djeca koja iz nekih razloga u odnosu s vršnjacima imaju poteškoće. Kvaliteti integracije pridonosi i vršnjačka pomoć (Bouillet, 2010). Ona pridonosi ostvarivanju ciljeva odgojno-obrazovne integracije u akademskom uspjehu i socijalnom napredovanju djece te bi i zbog toga trebalo njegovati vršnjačke odnose (Nind i Wearmouth, 2006., prema Bouillet, 2010).

Pojedini pokazatelji inkluzivne kulture škole su osjećaj ugode i dobrodošlice, činjenica da učenici pomažu jedni drugima, te osoblje i učenici koji se jedni prema drugima odnose s poštovanjem (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Stvaranje inkluzivne kulture je zapravo stvaranje sigurne i poticajne zajednice u kojoj vlada međusobna suradnja i prihvaćanje (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). *Ona razvija zajedničke inkluzivne vrijednosti, koje se prenose svim novim zaposlenicima, učenicima i roditeljima i članovima školske uprave s ciljem razvoja organizacijskog učenja škole* (Booth i Ainscow, 2000., prema Livazović, Alispahići Terović, 2015, str.13).

Ako se učenicima s teškoćama pruži primjerena podrška u učenju i poučavanju oni mogu biti veoma uspješni. Ta podrška tijekom školovanja može biti privremena ili trajna. Zbog navedenih razloga u obrazovanju su potrebni programi i modeli poučavanja koji se temelje na raznolikosti osobina i potreba učenika te sustavi koji razvijaju modalitete podrške za poticanje uspješnog učenja učenika s posebnim potrebama. Tako se zadovoljavaju uvjeti uspješne integracije učenika s teškoćama u redovite škole. Prilagodbe ovise o potrebama učenika s teškoćama (Ivančić, 2010). Djetetov potencijal nije poznat sve dok se djetetu ne pruži optimalni program koji je individualno samo njemu prikladan (Greenspan i Wieder, 2003). Učenici s teškoćama trebaju biti uključeni u sve aktivnosti razreda. Oni u tim aktivnostima mogu samostalno raditi na zadacima ili uz pomoć drugih učenika s obzirom na sposobnosti, interese i potrebe tih učenika (Ivančić, 2010).

3.2. Primjereni oblici odgoja i obrazovanja

Primjereni oblici odgoja i obrazovanja definirani su propisima, a oni ističu važnost poštovanja individualnih interesa sposobnosti i potreba učenika. Prema čl. 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u obrazovanju (NN/2015) primjereni program odgoja i obrazovanja je nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i odgojno-obrazovne potrebe. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Inicijalna procjena učenika s teškoćama uglavnom se provodi na početku školske godine i opisno se vrednuje s obzirom na teškoće učenika. Pri tome treba procijeniti sposobnosti, razinu znanja, potrebe i interese (Ivančić, Stančić, 2002). Utvrđivanje sposobnosti provodi se u različitim aktivnostima, a posebice u onim važnim za usvajanje nastavnih predmeta, procjenjuje se čitanje, slušanje/usmeno i pismeno izražavanje, računanje i geometrijsko predočavanje, prostorno i vremensko snalaženje, rukovanje sredstvima za rad te stjecanje radnih navika (Ivančić i Stančić, 2002). Utvrđivanje razina znanja podrazumijeva procjenu kvalitete znanja ovisnu o stupnju usvojenosti činjenica i generalizacija. Procjenjuje se znanje prisjećanja, prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti i stvaralačko znanje (Poljak, 1984., prema Ivančić i Stančić, 2002).

Utvrđivanje interesa podrazumijeva otkrivanje aktivnosti koje učenik voli i želi raditi te stupnja motivacije za pojedini nastavni predmet i sadržaj. Interesi se utvrđuju razgovorom te promatranjem učenikovih reakcija na razne školske aktivnosti (Ivančić i Stančić, 2002). Određivanjem učenikovih potreba sagledavamo učenikova ponašanja na nastavi, druženje s vršnjacima, odnos prema odraslima, obiteljsku situaciju, slobodno vrije i dr.

3.3. Redoviti program uz individualizirane postupke

Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu (čl. 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju, 2015, str. 4)

Individualizirani postupci omogućuju potporu prema potrebama određenog učenika s obzirom na njegovu samostalnost, vrijeme i metode rada. provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti, tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva i primjerene prostorne uvjete (čl. 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju, 2015, str. 4). Ti postupci mogu biti iz jednog, više ili svih premeta. Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se redovitome razredu, provode ga učitelji, a izrađuju učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima škole te su ga dužni dati na uvid roditeljima/skrbnicima. Program se može provoditi i u posebnome razrednom odjelu u slučaju kada su učeniku s obzirom na vrstu teškoća i specifičnosti funkcioniranja potrebni posebni uvjeti obrazovanja (čl. 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju, 2015, str. 4).

3.4. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke podrazumijeva smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja koji su obogaćeni određenim metodama, sredstvima i pomagalima. On je primjeren karakteristikama teškoće djeteta, a odnosi se na sadržajnu i metodičku prilagodbu. Sadržaji se prilagođavaju djetetovim sposobnostima, a program se izrađuje za sve predmete u kojima učenik ima izražene teškoće. U prilagođenom programu su obuhvaćeni svi sadržaji koje učenik može savladati, a u njima ima mnogo primjerenih zahtjeva, metoda, oblika rada i didaktičkih sredstava koja imaju svrhu olakšati usvajanje i razumijevanje nastavnog sadržaja. Kod prilagođenog programa obrazovni zahtjevi moraju biti programski i izvedbeno smanjeni (Zrilić, 2011).

Glavni cilj redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke je edukacija određenog učenika s teškoćama u obrazovanju. Praćenjem realizacije programa dobiva se uvid u napredak djeteta. Izrada takvog programa utemeljena je na timskom procjeni učenikova predznanja, sposobnosti i potencijala te njegovih interesa i potreba, a njegovoj izradi prethodi inicijalna procjena učenika na početku svake školske godine (Suzić, 2008., prema Zuckerman, 2016). Prije izrade treba provjeriti razinu usvojenog znanja (Guberina-Abramović, 2004). Možemo reći da je prilagođeni program individualizirani program koji se temelji na poznavanju učenikovog znanja i sposobnosti, poznavanju učenikove osobnosti i njegovih želja, definiranju odgojno-obrazovnih ciljeva i postavljanju kraćih ciljeva (Suzić, 2008., prema Zuckerman, 2016).

3.5. Posebni program uz individualizirane postupke

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (čl. 8 NN 24/2015) posebni program uz individualizirane postupke je posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikuluma izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika. On se određuje učenicima s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće ili više njih u slučaju kada ne mogu svladati redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Ako je samo iz pojedinih predmeta, ostale predmete, prema svojim sposobnostima, učenik svladava po redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Posebni program uz individualizirane postupke iz svih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator. Posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se posebnim razrednim odjelima. Matični razred učenika je onaj u kojem on svladava više od 70% nastavne satnice. Iznimno, posebni program može se izvoditi u redovitom razrednom odjelu škole ako na području lokalne jedinice ne postoji posebni razredni odjel (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, čl. 8., 2015).

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

Takva vrsta programa provodi se u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje. Cilj je osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti iz svakodnevnog života i rada sukladno njegovim funkcionalnim sposobnostima (Škrobo, 2015a). Provodi se od 6 do 21. godine života, a odnosi se na učenike završnog razreda osnovnoškolskog posebnog programa uz individualizirane postupke koji nisu u mogućnosti nastaviti obrazovanje u srednjoj školi po posebnom programu uz individualizirane postupke. Program se izvodi u odgojno obrazovnim skupinama u školama, a izvodi ga edukacijski rehabilitator (čl. 9., Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju, 2015).

3.7. Prilagodba i didaktičko – metodički postupci u poučavanju učenika s teškoćama

Odstupanjima i teškoćama u djetetovom ponašanju i razvoju već se dugi niz godina pridaje velika važnost s ciljem olakšavanja teškoća djetetu radi optimalizacije razvoja i sprečavanja dugoročnih nepovoljnih ishoda s kojima su ti problemi povezani. Ti problemi utječu i na realizaciju ciljeva odgoja i obrazovanja te su samim tim važan čimbenik rada svakog učitelja (Bouillet, 2010). Biološki uvjetovane čimbenike koji utječu na funkcioniranje djece u odgojno-obrazovnom radu Greenspan i Wieder (2003) su podijelili na teškoće u senzoričkoj aktivnosti u koje spadaju teškoće u moduliranju informacija putem osjetila vida, sluha, dodira, njuha, okusa i svjesnosti; teškoće u obradi, tj. u osmišljavanju senzoričkih podataka koje prima i teškoće u stvaranju i nizanju ili planiranju odgovora u koje spadaju problemi s voljnim kretanjem vlastitog tijela. Slabijim mogućnostima učenja i usporenom razvoju koji isto tako pridonose slabijim postignućima u učenju mogu pridonijeti i loši uvjeti u kojima dijete živi (Bouillet, 2010). Greenspan i Wieder (2003) također govore da djeca s istom dijagnozom mogu biti više različita nego slična pa prema tome svako dijete zahtijeva različiti pristup i prilagodbe.

U nastavnom procesu se sadržajima pridružuju didaktičko-metodičke forme rada (metode, sredstva, oblici i postupci) koji su u skladu s prosječnim sposobnostima

učenika (spoznaja, doživljaj, psihomotorika) s ciljem daljnjeg razvoja učenika. Uz to se stvara odgojno–obrazovna klima (socijalna i emocionalna) te komunikacija koje potiču interakciju (Ivančić i Stančić, 2002). Kada je nastava dobro uspostavljena ona pridonosi i zadovoljavanju bioloških i socijalnih potreba učenika poput sigurnosti, samopoštovanjem i poštovanjem i time se razvija samoaktualizacija (Bognar i Matijević, 1993., prema Ivančić i Stančić, 2002).

Bouillet (2010) govori da kada se u redovnom odgojno-obrazovnom procesu nalaze djeca s teškoćama najčešće dolazi do konflikta između njihovih razvojnih sposobnosti i sadržaja i/ili didaktičko metodičkih aspekata rada zbog njihove primjerenosti ostaloj djeci te da je kod odabira didaktičko-metodičkih pristupa u radu s djecom s teškoćama najprije potrebno procijeniti njihove sposobnosti, znanja, interesa i posebne potrebe.

Didaktičko-metodički postupci podrazumijevaju odabir određenih strategija i primjerenih postupaka prilagođavanja sadržaja kod poučavanja učenika s teškoćama u skladu s njihovim osobinama. Poznavanjem njihovih jedinstvenih osobina olakšava se odabir primjerenih didaktičko-metodičkih postupaka (Ivančić i Stančić, 2002). Opći didaktičko-metodički uvjeti djelovanja pokazuju nastavnicima na koji način treba prilagoditi nastavni program potrebama i mogućnostima pojedinog učenika (Dulčić, 2003). Da bi učenici s posebnim potrebama u redovitoj nastavi bili uspješni Ivančić i Stančić (2003) govore kako bi trebalo na temelju njihovih posebnih potreba upotrijebiti odgovarajuće didaktičko-metodičke postupke. Prilikom utvrđenih posebnih potreba učenika i primjerenog obrazovnog programa Stručno povjerenstvo daje prijedlog o pedagoško-didaktičkoj prilagodbi potrebnoj učeniku. Ona podrazumijeva prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju), elektroakustičku opremu, prilagođene oblike komuniciranja i dr. (čl. 13., Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju, 2015). Prilagođavanje sadržaja i didaktičkog-metodičkog pristupa, stvaranjem povoljne klime, komunikaciji te pružanjem podrške i pomoći može se očekivati napredak kod učenika s teškoćama (Ivančić i Stančić, 2002).

Bouillet (2010) govori da je didaktičko-metodički pristup djetetu moguće prilagoditi na razini percepcije, na razini spoznaje, na razini govora i na razini zahtjeva. Postupke prilagođavamo sukladno učenikovim sposobnostima i teškoćama, a primjerene postupke određuju učitelji razredne i predmetne nastave prema lakšem razumijevanju i usvajanju sadržaja te stjecanju određenih razina znanja (Ivančić i Stančić, 2002). Prema Bouillet (2010, str. 32, 33) možemo zaključiti da se primjereni didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama temelji na *usklađivanju s djetetovim trenutnim stupnjem razvoja, uvažavanju njegovih interesa i prilagodbi sadržaja i modela komunikacije*.

3.7.1. Perceptivno prilagođavanje

- *prilagođavanje sredstava za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme – pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih detalja;*
- *prilagođavanjem tiska: uvećavanje ili pojačavanje tiska, povećavanje razmaka između riječi, rečenica ili redova teksta;*
- *prilagođavanje prostora za čitanje/pisanje: uvećavanje prostora za čitanje/pisanje;*
- *razni oblici isticanje u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokvirivanje, mijenjanje boje tiska, papira i sl.*

(Ivančić i Stančić, 2002, str. 144; Bouillet, 2010, str. 31)

3.7.2. Spoznajno prilagođavanje

- *uvođenje u postupak: stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadataka;*
- *planiranje teksta: izdvajanje bitnih odrednica sadržaja, smanjivanje broja činjenica;*
- *semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja: prerada sadržaja sukladno spoznajnim sposobnostima učenika;*
- *primjena shematskih prikaza: analitičko/sintetičko predočavanje sadržaja na pregledan način, stupnjevito perceptivno potkrjepljenje istog sadržaja: postupno uvođenje u apstraktan način mišljenja.*

(Ivančić i Stančić, 2002, str. 144; Bouillet, 2010, str. 31)

3.7.3. Govorno prilagođavanje

- prilagođavanje izražajnosti: boja, visina i jačina glasa, uz primjerenu gestu i mimiku;
- prilagođavanje razgovjetnosti: govorenje u neposrednoj blizini učenika, licem u lice;
- prilagođavanje razumljivosti: uporaba jasnih, razgovjetnih, jednostavnih i kraćih rečenica s poznatim ili objašnjenim novim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja slušanog putem pokazivanja, pitanja i sl., postavljanje jednog po jednog pitanja, dodatno pojašnjavanje izrečenog;
- govorno usmjeravanje pažnje: izričajima kao što su npr. „molim vas pazite“, „molim slušajte“, „ovo je važno“.

(Ivančić i Stančić, 2002, str. 144; Bouillet, 2010, str. 31, 32)

3.7.4. Prilagođavanje zahtjeva

- zahtjevi u odnosu na samostalnost: stupnjevito pružanje pomoći i nadzora pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju pokusa ili postupaka, rukovanju strojeva, alatima;
- zahtjevi u odnosu na vrijeme rada: predviđanje duljeg vremena za rješavanje zadataka, osobito u pismenim provjerama znanja;
- zahtjevi u odnosu na način rada: pojedinačno zadavanje zadataka, korištenje tipova zadataka različite „težine“, kao npr. dvočlanog izbora, mnogočlanog izbora, uspoređivanja i sređivanja, nadopunjavanja, dosjećanja, češće vježbanje i ponavljanje;
- zahtjevi u odnosu na provjeravanje: samo usmena provjera znanja ili davanje mogućnosti da učeniku netko drugi čita (disleksija), češća provjera znanja u kraćim vremenskim jedinicama i s manjim brojem zadataka ili pitanja u ispitivanju;
- zahtjevi u odnosu na aktivnost: zajedničko planiranje rada s učenicom, češće promjene aktivnosti, fizičko približavanje učenika izvoru spoznavanja i td.

(Ivančić i Stančić, 2002, str. 145; Bouillet, 2010, str. 32)

3.13. Primjena pojedinih individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka u odnosu na teškoće

U svakom razredu nalaze se učenici s različitim rasponom školskih sposobnosti, osobnosti, prednosti i slabosti. Učitelji su ti koji moraju pomoći tim učenicima da otkriju primjerene stilove učenje i napreduju u svojem razvoju. Informacije primamo putem vizualnog, slušnog i kinestetičkog kanala stoga je u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama bitno primjenjivati različite pristupe i sva tri kanala za učenje (Hudson, 2016).

U obrazovanju slijepih važnu ulogu ima Braillevo pismo koja se sastoji od kombinacije šest ispupčenih točaka u različitim pozicijama na kartonu pomoću kojih se mogu napraviti 63 znaka i razmak. Jagodicama prstiju slijepa osoba prati slova i druge elemente. Za rad sa slijepim učenicima najvažnija je taktilna percepcija, sluh i govor. U poučavanju rabimo metodu razgovora, metodu usmenog istraživanja što znači gramatički pravilan govor, mirni ton, čisti izgovor te dobra intonacija i ritam. Važna je metoda pisanih i ilustrativnih radova što znači da je slijepom učeniku na klupi potrebno osigurati plan ploče na brajici, a ono što se piše na ploči potrebno je izgovarati na glas kako bi učenik mogao zapisivati. Slijepi učenici mogu izrađivati tablice i dijagrame, a crtaju na gumenoj podlozi uz odgovarajući pribor. Metodu demonstracije koristimo na način da sve što se može opipati dajemo učeniku u ruke, a prije demonstracije to opisujemo na glas. Koristimo i metode tiskanih radova te materijale tiskane na brajici kao i metodu laboratorijski radova gdje učenici individualno vježbaju manipulaciju predmetima, alatima i instrumentima. Možemo upotrijebiti i različite igre koje razvijaju sluh, opip, miris i okus (Zrilić, 2011).

Kod poučavanja slabovidnih učenika važna je prikladno osvijetljena učionica. Učenik treba sjediti na dobroj poziciji kako bi čuo što učitelj govori i dobro vidio na ploču te kod zapisivanja na ploču, to što se piše obavezno treba biti popraćeno govorom. Učeniku treba dati dovoljno vremena za rad i biti jasan i precizan kod zadavanja uputa. Učitelj uvijek treba imati na umu da dodir i sluh slabovidnom učeniku zamjenjuju vid (Zrilić, 2011).

Učenici s oštećenjem sluha mogu biti uspješni u savladavanju redovnog odgojno-obrazovnog programa uz primjenu specifičnih didaktičko-metodičkih postupaka. Ponekad će u skladu s individualnim potrebama djeteta za pojedine sadržaje biti potrebno izrađivanje prilagođenog programa (npr. glazbena kultura). Potrebno je upotrebljavati didaktičko-metodički pristup koji se temelji na očiglednosti, postupnosti, kreativnim aktivnostima i strpljenju učitelja. Dijete bi trebalo sjediti u onom dijelu razreda gdje može pratiti sve što se oko njega zbiva i ima dobar pogled u dobro osvijetljeno lice učitelja te dobro može iskoristiti svoje slušne ostatke. Također upotrebljavamo uobičajena tehnička pomagala u odgojno-obrazovnom radu poput grafoskopa, videorekordera, kinoprojektora, filmova, televizija i sl. Predlaže se da bi u radu s djecom s oštećenjem sluha ta pomagala trebalo koristiti češće. Poželjno je koristiti kredu u boji, označavanje i praktični rad te osigurati individualni slušni aparat, primjerene tekstove, ilustracije, slike i dr. (Bouillet, 2010).

Učenici s poremećajima glasovno-jezične komunikacije nastavu savladavaju po redovitom nastavnom planu i programu uz individualizirani didaktičko-metodički pristup i tretmane kod logopeda (Ivančić, 2010) uz prilagođavanje vremenskih dimenzija za neke sadržaje te nastavne metode, oblika i sredstva odgojno-obrazovnog rada (Bouillet 2010). Prilagodba didaktičko-metodičkog pristupa najčešće obuhvaća prilagodbe na razini govora i zahtjeva, a ovisno o karakteristikama pojedinog djeteta prilagodbe na razini percepcije i spoznaje. Specifična obilježja govora tih učenika nikad ne ispravljamo niti osvještavamo. Ukoliko se primijeti da se ostala djeca toj djeci rugaju bitno je izraziti neprihvatljivost tog ponašanja jer učenici s tim poremećajima najbolje uče od vršnjaka. Učenika se ne smije prisiljavati na govor ukoliko on to ne želi. Kod takvih učenika znanje najčešće provjeravamo pismenim provjerama te jasnije strukturiramo neke aktivnosti (Bouillet, 2010).

Specifične teškoće u učenju iziskuju individualizirani pristup uz primjenu odgovarajućih metoda, sredstava i oblika rada (Ivančić, 2010). U prilagodbi didaktičko-metodičkog pristupa u radu s djecom s teškoćama čitanja i pisanja razinu usvojenog znanja provjeravamo usmenim putem i tim učenicima osiguravamo dovoljno vremena za rješavanje zadataka. Potrebno je koristiti sva dostupna tehnička pomagala te u suradnji s logopedom planirati potrebne prilagodbe. Isto tako kada je to moguće važno je djetetu osigurati individualnu pomoć u učenju kao bi se svi sadržaji

prilagodili učenikovim posebnim potrebama (Bouillet, 2010). Kod poučavanja treba koristiti različite vidne, slušne i dodirne podražaje i izbjegavati učenikovo čitanje na glas ili pisanje pred pločom osim ako on sam ne izrazi želju (Zrilić, 2011). Prema tome, primjeren pristup djeci sa specifičnim teškoćama u učenju podrazumijeva primjerene metode usvajanja i provjeravanja znanja (Bouillet, 2010).

Učenici s motoričkim poremećajima uključuju se u redovite škole uz prilagodbe u metodičkim specifičnostima u obradi tema i dobivanju povratnih informacija pisanim putem. Djeci s kroničnim bolestima se ponekad mora prilagoditi tempo rada, a ostale posebnosti prilagodbe rada treba dogovoriti s roditeljima, liječnikom ili stručnom službom (Zrilić, 2011). Preduvjet za integraciju učenika s motoričkim poremećajima u redovite škole je osiguran prijevoz, pristupačnost ustanove bez arhitektonskih barijera i osobni asistent po potrebi (Bouillet, 2010). Kod pisanja učenicima je potrebno osigurati primjereno radno mjesto prilagođeno individualnim potrebama učenika, rukohvat na stolu, dozvoliti im kada drugačije nije moguće da pišu samo velikim tiskanim slovima, korištenje bilježnica većeg formata, odgovarajući pribor za pisanje, fiksiranje papira na radnu podlogu, prilagođavanje sredstava za pisanje, ako učenik ne može sam pisati koristiti druge oblike rada i pomagala, osigurati im više vremena i prilagoditi pismene ispite manualnoj sposobnosti učenika (Zrilić, 2010, str.109). Također je potrebno osigurati pomagalo za držanje knjige u odgovarajućem položaju i pomagalo za okretanje stranica. (Bouillet, 2010).

Učenici sniženih intelektualnih sposobnosti školuju se po prilagođenom programu u svim komponentama prilagodbe, a to su prilagodba odgojno-obrazovnih sadržaja pojedinog nastavnog predmeta, razine usvojenosti pojedinih sadržaja, prilagodba vremenskih dimenzija za pojedine sadržaje te prilagodba nastavnih metoda, oblika i sredstva rada. Prilagodba didaktičko-metodičkih pristupa se ogleda u prilagodbi na razini percepcije, govora i zahtjeva kao i uključivanje učenika u posebne razredne odjele gdje savladavaju sadržaje iz obrazovnih predmeta. Odgojne nastavne predmete savladavaju u redovitom razrednom odjeljenju po prilagođenom programu. Učenicima sa sniženim intelektualnim teškoćama u nastavi pomaže pomoćna tehnologija koja označava uređaje koji pomažu u nadoknađivanju funkcionalnih ograničenja u koje spada i računalna tehnologija (Bouillet, 2010).

Učenici s autizmom školuju se po prilagođenom programu popraćenim metodičkim pristupom koji polazi od toga da zadatke treba rastaviti na jednostavne i jasne dijelove s definiranim ciljem jer ovi učenici po svojoj prirodi vole predvidljivost (Bouillet, 2010). Njih se uključuje u redoviti školski program ukoliko su zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode rada prilagođene potrebama autističnih učenika te ako stupanj poremećaja dopušta neometanu nastavu (Zrilić, 2011). U poučavanju učenika s Aspergerovim sindromom vrlo su važni vizualni poticaji jer se njima učenici mogu služiti tako dugo koliko im je potrebno radi procesuiranja informacija. Primjena vizualnog potkrepljenja olakšava im da se usredotoče na poruku. Vizualni poticaji se mogu primijeniti kroz organiziranje aktivnosti učenika (dnevni rasporedi), davanja uputa učeniku ili pravila (vizualno isticanje razrednih dužnosti), poučavanja socijalnih aktivnosti (slikovito prikazivanje društvenih priča) i dr. (Soudil-Prokopec, 2015b, str. 83).

Kod depresije, što se tiče didaktičko- metodičkih prilagodbi, učenicima će biti potrebne različite prilagodbe zbog lošijeg uspjeha. Najvažnija je pomoć u planiranju školskih zadataka i prilagodba vremena za rješavanje zadataka jer učenici s depresijom rijetko imaju realnu procjenu o potrebnom vremenu. Zadatke treba planirati tako da učenik doživi uspjeh kako bi bio motiviran i kako bi mu se podiglo samopoštovanje. Također treba iskoristiti svaku priliku da se pohvali učenika i ponekad mu omogućiti isključivanje, osamljivanje i odmor kako bi se pribrao i skupio snagu za nastavak rada. Tom metodom se treba koristiti samo povremeno jer je cilj učenika naučiti kontroli negativnih emocija (Duvnjak, 2015b).

Kod straha od škole važno je iskorijeniti strah i stvoriti ugodno nastavno ozračje, ne kritizirati učenikovu tjeskobu već pokazati empatiju, prilagoditi svoj način rada i motivirati učenike, prilagoditi očekivanja, pohvaljivati učenika za napredak, izgrađivati socijalne vještine i savjetovati se sa stručnim suradnicima (Cooley, 2017).

Učenicima sa socijalnim anksioznim poremećaj u školi možemo pomoći na način da se stvori ugodno i poticajno ozračje, izvode se aktivnosti koje poboljšavaju učenikove socijalne vještine u smislu smanjenja strahova, potiču se prijateljski odnosi i zajedničke aktivnosti, učenika se treba pohvaliti za primjereno socijalno

ponašanje te u razredu treba osigurati mjesto gdje se učenik može smiriti. Također u komunikaciji s takvim učenikom treba biti pažljiv, dati mu vremena da se pripremi kod izlaganja određenih sadržaja i usmenog odgovaranja, njegovo glasno čitanje smanjiti te razgovarati i savjetovati se s učenikovim roditeljima i stručnim suradnicima (Cooley, 2017).

Kod poučavanja učenika s opsesivno-kompulzivnim poremećajem trebalo bi te učenike uvjeriti da ne moraju biti savršeni, suosjećati s njima, smanjiti njihovo sveukupno opterećenje, biti fleksibilni što se tiče rokova i testova, pratiti njihov rad, ne ocjenjivati neurednost, odrediti mjesto gdje se mogu smiriti, ne dozvoliti zadirivanja i ukoliko roditelji dopuste informirati ostale učenike o poremećaju (Cooley, 2017).

Kod učenika s poremećajima u ponašanju, nakon što je učitelj uočio probleme u ponašanju on ne smije koristiti kazne, davanje savjeta i vrijeđanje već treba razumjeti dijete i njegovo ponašanje, pomoći djetetu da bolje razumije sebe i svoje ponašanje kako bi došlo do promjena. Učenikovo ponašanje nije povezano s osobnošću učitelja već je to najbolje ponašanje koje dijete može izabrati u tim okolnostima s obzirom na prethodno iskustvo (Bouillet, 2010). Bićanić (2001., prema Bouillet, 2010, str. 48, 49) iznosi ove savjete za učitelje u radu s djecom s poremećajima u ponašanju:

- *pravila ponašanja dogovara s djecom, ali on postavlja granice*
- *sam se ponaša u skladu s dogovorenim pravilima i osobno pridonosi socijalizaciji djece primjerenim ponašanjem*
- *nepoželjna ponašanja djece ne doživljava osobno*
- *pomaže djeci da zadovolje svoje potrebe i da dobiju što im treba, iako to uvijek ne mora biti ono što su u početku željeli*
- *spreman je o osobnim potrebama razgovarati s djecom*
- *ne kritizira i ne uspoređuje djecu, bez obzira na to koliko se neko dijete razlikuje od drugih*
- *zna da je ponašanje djeteta najbolje čega se ono u danom trenutku mogao dosjetiti da zadovolji neku svoju potrebu*
- *svjestan je svoje odgovornosti, ali ne preuzima odgovornost za tuđe ponašanje*
- *informacije o postignuću i ponašanju djeteta dijeli s njegovim roditeljima/skrbnicima*

- *svjestan je osobnih potreba i zna da ih treba zadovoljiti ako želi dobro raditi svoj posao*
- *spreman je tražiti i primiti pomoć drugih profesionalaca u odgoju i obrazovanju djece te vođenju odgojne skupine i/ili razrednog odjela*

Bouillet (2010) naglašava da u svemu tome trebaju sudjelovati dijete, njegovi roditelji kao i sve osobe iz djetetove neposredne okoline jer će samo tada doći do napretka i bolje komunikacije.

U radu s učenicima s ADHD-om, učitelji moraju biti svjesni da ti učenici nisu nestašni i da njihova ponašanja i radnje nisu usmjerene osobno na učitelja već je njihovo ponašanje rezultat bioloških i psiholoških nedostataka. (Thompson, 2016). Učenicima s poremećajem pažnje/hiperaktivnosti nije potrebno sadržajno prilagođavati nastavni sadržaj. Prilagodba se očituje individualizaciji pristupa u prezentaciji nastavnih sadržaja i načinu provjere znanja (Zrilić, 2010). Važno je inzistirati na rutini, strukturi i predvidljivosti u rasporedu aktivnosti, stavovima i granicama ponašanja. Upute za rad trebaju biti jasne, pozitivne i sažete te treba stalno dogovarati pravila ponašanja. Nastavne aktivnosti trebaju sadržavati što više kretanja te biti praktične. Didaktičko-metodički pristup je potrebno prilagoditi specifičnim posebnim potrebama učenika, a to je najčešće u planiranju učenja kroz manje cjeline i kombiniranju različitih metoda učenja (Bouillet, 2010). Učitelji su prve osobe koje procjenjuju učenike s ADHD-om pa prema tome oni najbolje znaju koji postupci ili metode bi najviše koristili njihovim učenicima. Specifični didaktičko-metodički postupci, učiteljeva osobnost, izvješća o učenikovom ponašanju i učiteljevo znanje o poremećaju igraju veliku ulogu kod poučavanja učenika s ADHD-om (Opić, Kudek Mirošević, 2011).

4. METODE

4.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je analizirati podršku koju učenici s primjerenim oblikom školovanja ostvaruju u osnovnim školama te postoje li razlike u odnosu na tu podršku s obzirom na osobna obilježja učenika i učitelja.

4.2. Hipoteze

1. Učenici muškog spola dobivaju značajno više opomena vezanih uz ponašanje i poštivanje razrednih pravila od učenika ženskog spola.

2. Učitelji razredne nastave značajno više pomažu učenicima s primjerenim oblikom školovanja od učitelja predmetne nastave.

4.3. Mjerni instrument

U ovom istraživanju korišten je Upitnik podrške učeniku (Bukvić, 2018) kojim se u prvom dijelu prikupljaju podaci o učiteljima i učenicima te sadržava 28 tvrdnji o podrsci koju učitelji pružaju učenicima s teškoćama.

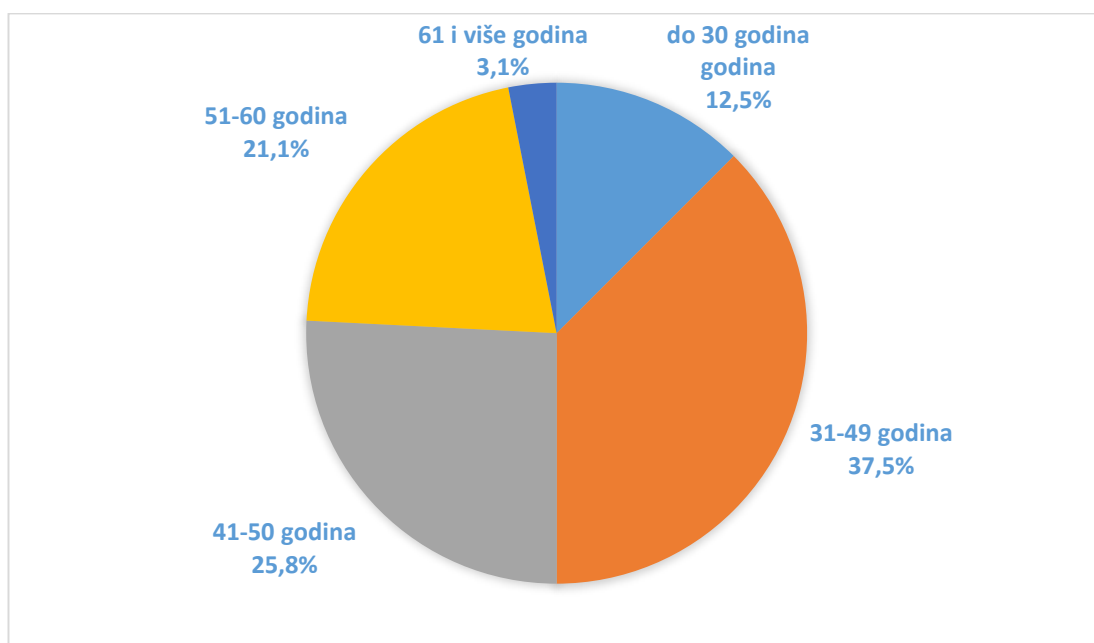
4.4. Postupak

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama tijekom ožujka i travnja 2019. godine. Učitelji su mogli birati hoće li upitnik ispunjavati po principu papir-olovka ili online. Svim sudionicima bio je pojašnjen način ispunjavanja upitnika te naglašena dragovoljnost u sudjelovanju.

5. REZULTATI

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju čine učitelji razredne i predmetne nastave s područja Međimurske, Varaždinske i Krapinsko-zagorske županije. U istraživanju je sudjelovalo 128 učitelja, a od toga njih 44,5% (N=57) su učitelji/učiteljice razredne nastave, učitelja predmetne nastave bilo je 54,7% (N=70), njih 0,8% (N=1) nije se izjasnilo o radnom mjestu. Od ukupnog broja ispitanika 9,4% (N=12) je muškog spola, a 85,9% (N=110) ženskog spola, dok ih se 4,7% (N=6) nije izjasnilo za spol.

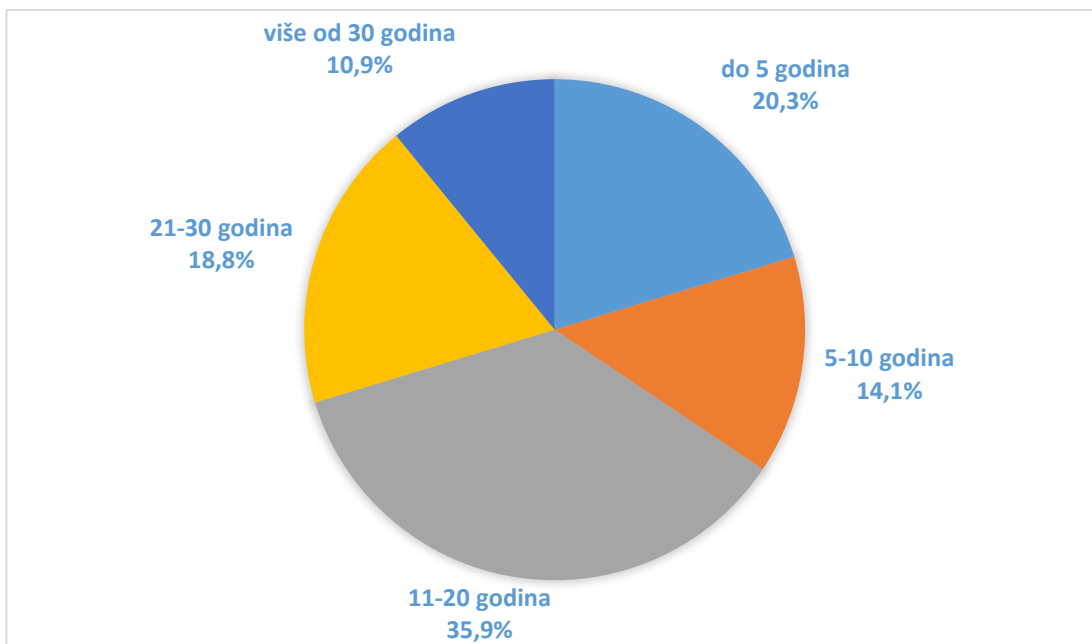
Dobiveni su podaci o dobnoj skupini učitelja te se 12,5% (N=12) učitelja nalazi u dobnoj skupini do 30 godina, njih 37,5% (N= 48) je u dobnoj skupini 31-49 godina, zatim 25,8% (N=33) učitelja je u dobnoj skupini 41-50 godina. U dobnoj skupini 51-60 godina nalazi se 21,1% (N=27) učitelja, a 3,1% (N=4) ima 61 i više godina. Raspodjela prema dobnim skupinama prikazana je u grafikonu 1.



Grafikon 1. Raspodjela ispitanika prema dobnim skupinama

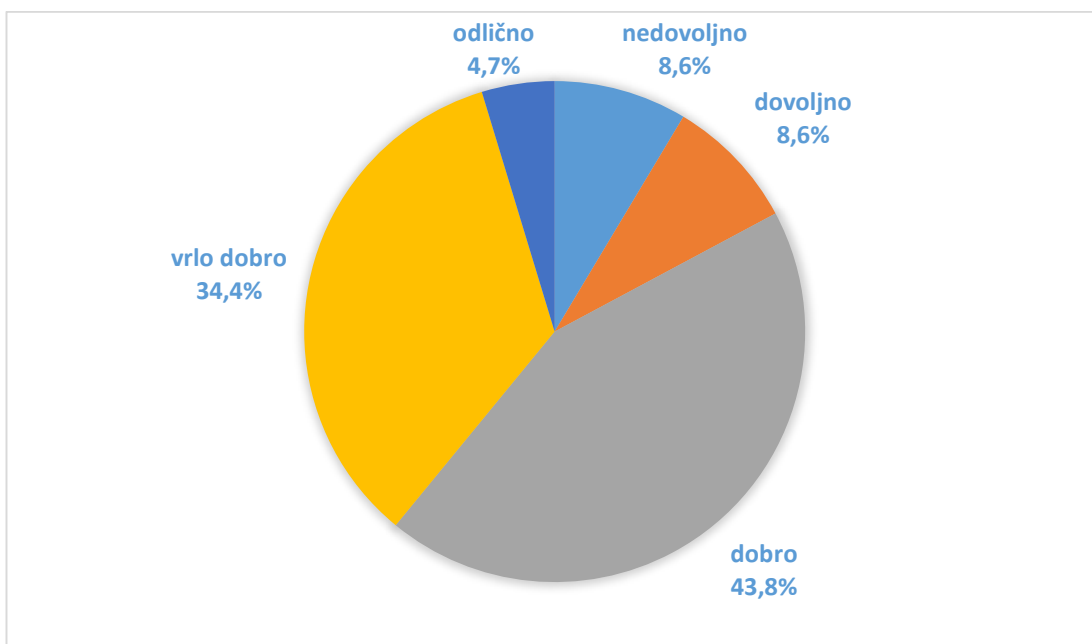
Što se tiče dužine staža, do 5 godina ima 20,3% (N=26) učitelja, njih 14,1% (N=18) ima 5-10 godina radnog staža. Nadalje 35,9% (N=46) učitelja ima 11-20 godina radnog staža. S udjelom od 18,8% (N=24) u istraživanju su sudjelovali učitelji koji imaju 21-30 godina radnog staža i 10,9% (N=14) učitelji koji imaju više

od 30 godina radnog staža. Raspodjela prema stažu učitelja prikazana je u grafikonu 2.



Grafikon 2. Dužina staža na radnom mjestu

O osobnoj procjeni poznavanja rada s učenicima s teškoćama 8,6% (N=11) svoje poznavanje rada je procijenilo nedovoljnim, 8,6% (N=11) dovoljnim, 43,8% (N=56) dobrim, 34,4% (N=44) vrlo dobrim te 4,7% (N=6) odličnim.



Grafikon 3. Osobna procjena poznavanja rada s učenicima s teškoćama

Podaci o učenicima otkrivaju da je u prvom razredu 8,6% (N=11) učenika, u drugom razredu 8,6% (N=11), u trećem razredu 18% (N=23), u četvrtom razredu 11,7% (N=15), u petom razredu 5,5% (N=7), u šestom razredu je 18,8% (N=24), u sedmom razredu bilo je 7,8% (N=10) učenika, a u osmom razredu bilo je 11,7% (N=15) učenika. Za 5,5% (N=7) učenika nisu dobiveni podaci o razredu koji pohađaju. U odnosu na učenike, prikupljeni su podaci o 44,5% (N=57) učenika ženskog spola i 53,9% (N=69) muškog spola.

U procjeni ponašanja učenika, učitelji su u 10,2% (N=13) slučajeva ocijenili ponašanje učenika lošim, njih 50% (N=64) ponašanje procjenjuje dobrim, dok je ocjenu uzornog ponašanja dalo 37,5% (N=48) učitelja.

Prema procjeni učitelja postoji 6,3% (N=8) učenika koji su u grupi vršnjaka odbačeni, zatim je procijenjeno da ima 18,8% (N=24) učenika koji su zanemareni, kontroverznih koji su od nekih odbačeni i među nekima omiljeni ima 62,5% (N=80). Omiljenih učenika prema procjeni učitelja ima 9,4% (N=12), a za 3,1% (N=4) učenika podaci nisu poznati.

Razvojne teškoće ima 64,8% (N=83) učenika za koje su učitelji davali podatke. Primjereni oblik školovanja uz individualizirani pristup određen je za 36,7% (N= 47) učenika, a uz prilagodbu sadržaja i individualizirani pristup za 48,4% (N=62) učenika. Dva učenika školuju se po programima koji iz pojedinih predmeta podrazumijevaju individualizaciju, a iz pojedinih i prilagodbu sadržaja.

Tvrđnje iz Upitnika odnose se na individualizaciju, uključivanje učenika u nastavne aktivnosti, ponašanje učenika, poučavanje učenika, pomoć od strane učitelja izvan nastavnih sati, učiteljeve postupke i razmišljanja o učeniku te savjetovanje učitelja s roditeljima i stručnim suradnicima.

Tablica 1. Distribucija rezultata na varijablama individualizacije

	Lopće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Ne znam, ne mogu se odlučiti	Nije se izjasnilo	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljoštenost
U većini slučajeva ovom učeniku pojednostavljujem zadatke.	7	3,9	12,5	27,3	46,1	3,1	-	4,11	1,225	-1,179	,791
Učeniku unaprijed pripremam i dajem posebne materijale za nastavu.	6,3	14,1	15,6	35,2	28,1	8	-	3,67	1,224	-,629	-,517
Tijekom nastavnog sata učeniku pomažem više nego ostalima.	4,7	6,3	15,6	37,5	33,6	2,3	-	3,96	1,125	-,899	,524
Znanje učenika provjeravam individualno češće nego što to radim s ostalim učenicima.	9,4	13,3	21,1	26,6	28,1	0,8	0,8	3,54	1,308	-,468	-,808
Učeniku svakodnevno vršim prilagodbe nastavnih sadržaja na razini percepcije.	5,5	11,7	25	33,6	23,4	0,8	-	3,60	1,152	-,487	-,393
U pravilu dodatno provjeravam razumije li učenik zadatak.	0,8	1,6	6,3	35,9	51,6	3,9	-	4,48	,803	-1,173	2,752
Učeniku u pravilu dajem više vremena za rješavanje zadatka.	0,8	0,8	0,8	23,4	70,3	3,9	-	4,73	,658	-2,185	9,329
Pripremam dodatne nastavne materijale za ovog učenika.	7	7,8	20,3	32	32	0,8	-	3,77	1,207	-,766	-,142

Iz tablice 1. vidimo da 46,1% učitelja u većini slučajeva pojednostavljuje zadatke učenicima. 35,2% učitelja uglavnom unaprijed priprema posebne materijale za nastavu, a 37,5% učitelja uglavnom tijekom sata pomaže tom učeniku više nego ostalima. Za 28,1% učitelja u potpunosti vrijedi da znanje učenika provjeravaju individualno češće nego ostalima, a 33,6% učitelja uglavnom učeniku vrši prilagodbe na razini percepcije. 51,6% učitelja dodatno provjerava razumije li učenik zadatak te 70,3% učitelja u pravilu daje učeniku više vremena za rješavanje zadatka. 32% učitelja priprema dodatne nastavne materijale za tog učenika.

Tablica 2. Sudjelovanje učenika u nastavnim aktivnostima

	Uopće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljoštenost
Učenika uključujem u sve nastavne aktivnosti.	0	2,3	8,6	20,3	64,1	4,60	,807	-1,250	1,568
Učenika uključujem u dopunsku nastavu.	17,2	8,6	10,9	14,8	43,8	3,72	1,598	-,639	-1,050
Događa se da učenik namjerno ne sudjeluje u nekim nastavnim sadržajima.	31,3	21,1	14,8	13,3	18,0	2,68	1,522	,384	-1,263

Iz tablice 2. vidimo da 64,1% učitelja uključuje učenika u sve nastavne aktivnosti, dok ukupno 31,3% učitelja uglavnom i potpuno smatra da učenik namjerno ne sudjeluje u nekim nastavnim aktivnostima.

Tablica 3. Regulacija ponašanja učenika

	Uopće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljoštenost
Roditeljima ovog učenika često šaljem pisane poruke o njegovom ponašanju.	35,9	21,9	12,5	14,8	13,3	2,52	1,506	,559	-1,028
Učenika često upozoravam na razredna pravila ponašanja.	39,8	21,1	9,4	16,4	13,3	2,42	1,477	,564	-1,180
Često zbog ponašanja opominjem ovog učenika.	44,5	20,3	14,1	14,1	7	2,19	1,327	,759	-,730

Prema tablici 3. trećina učitelja roditeljima često šalju pisane poruke o učenikovom ponašanju te podjednako toliko učitelja upozorava učenike na razredna pravila ponašanja, a 44,5% učitelja uopće ili uglavnom ne opominju učenike radi njihovog ponašanja.

Tablica 4. Vršnjačka pomoć u poučavanju učenika

	U opće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljošenost
Za poučavanje ovog učenika, koristim vršnjačku pomoć.	8,6	9,4	27,3	26,6	24,2	3,60	1,294	-,349	-,505

U tablici 4. vidljivo je da preko 50% učitelja uglavnom i potpuno koristi vršnjake za poučavanje učenika s teškoćama.

Tablica 5. Pomoć učeniku od strane učitelja izvan nastavnih sati

	U opće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljošenost
S učenikom, o njegovim teškoćama često razgovaram izvan nastave.	16,4	24,2	23	21,9	15,6	2,98	1,357	,087	-1,115
Učeniku osobno pomažem u učenju izvan nastavnih sati.	40,6	21,1	13,3	13,3	10,9	2,35	1,440	,687	-,826

U tablici 5. možemo vidjeti da 24,2% učitelja s učenikom o njegovim teškoćama uglavnom ne razgovara izvan nastave te 40,6% učeniku osobno ne pomaže izvan nastavnih sati. S druge strane trećina učitelja razgovara s učenikom o njegovim teškoćama izvan nastave, a četvrtina njih osobno pomaže učeniku izvan nastavnih sati.

Tablica 6. Učiteljevi postupci i razmišljanja o učeniku

	Uopće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljoštenost
Često se pitam postupam li ispravno prema učeniku.	8,6	10,2	20,3	28,9	25,8	3,70	1,341	-,438	-,525
Koristim svaku priliku da pohvalim učenika.	0	0,8	7,8	27,3	60,2	4,59	,727	-,930	,906
Redovno vodim bilješke o napredovanju učenika.	1,6	5,5	18,8	34,4	38,3	4,07	,998	-,771	,281
Učeniku postavljam iste kriterije kao za ostale učenike.	35,2	23,4	17,2	14,8	5,5	2,38	1,373	,733	-,378
Učeniku dozvoljavam korištenje pomoćne tehnologije (npr. audio snimanje, računalo ...) na nastavi.	19,5	19,5	10,9	18	25,8	3,25	1,615	-,051	- 1,391
Ako je potrebno, dozvoljavam da učenik tijekom sata napusti učionicu.	9,4	7,8	13,3	25,8	39,1	3,90	1,362	-,827	-,270
Prilikom davanja uputa, obraćam se izravno učeniku.	0,8	1,6	7	21,9	64,8	4,59	,800	- 1,670	3,731

Prema tablici 6. za 28,9% učitelja uglavnom je točno da se često pitaju postupaju li ispravno prema učeniku, a njih 60,2% koriste svaku priliku da pohvale učenika. 38,3% posto učitelja u potpunosti redovno vode Brigu o učenikovom napredovanju redovito vodi većina učitelja ($M=4,07$). Više od polovice uzorka učitelja se izjasnilo da učeniku ne postavljaju iste kriterije kao ostalim učenicima, a 39,1% učitelja dozvoljava učeniku da tijekom sata napusti učionicu. Većina učitelja prilikom davanja uputa obraća se izravno učeniku ($M=4,59$).

Tablica 7. Suradnja učitelja s roditeljima i stručnim suradnicima

	Uopće nije točno	Uglavnom nije točno	Podjednako je točno i netočno	Uglavnom je točno	U potpunosti je točno	Srednja vrijednost	Standardno odstupanje	Asimetrija	Spljoštenost
1. Učenika često šaljem na razgovore s ravnateljem/stručnim suradnikom.	50	21,9	17,2	4,7	6,3	1,95	1,196	1,157	,452
2. Dogovaram s roditeljima kako pomoći učeniku u učenju.	20,3	9,4	18,8	22,7	27,3	3,32	1,511	-,324	-1,205
3. Za rad s ovim učenikom, često tražim savjet stručnog suradnika.	10,9	16,4	29,7	21,9	19,5	3,27	1,296	-,105	-,822

Iz tablice 7. vidimo da oko 70% učitelja ne šalje učenike na razgovore sa stručnim suradnicima i ravnateljem, 50% učitelja dogovara s roditeljima kako pomoći učeniku u učenju. Četvrtina učitelja uglavnom ili uopće ne traži savjet stručnog suradnika za rad s učenikom.

Tablica 8. Razlike u odnosu na spol učenika

	Spol učenika	N	Mean Rank	Mann-Whitney	Z	p
Roditeljima ovog učenika često šaljem pisane poruke o njegovom ponašanju.	Ženski Muški	57 69	55,99 69,70	1538,500	-2,172	,030
Često zbog ponašanja opominjem ovog učenika.	Ženski Muški	57 69	54,24 71,15	1438,500	-2,737	,006
Učenika često upozoravam na razredna pravila ponašanja.	Ženski Muški	57 69	55,92 69,76	1534,500	-2,211	,027

Da bi se utvrdile razlike u odnosu na spol učenika i verificirala prva hipoteza kojom se pretpostavlja da učitelji značajno više opomena upućuju učenicima muškog spola proveden je Man-Whitney U test. Iz tablice 8. vidljive su statističke značajnosti ($p < 0,05$) na sve tri analizirane varijable u korist učenika muškog spola. Učitelji češće zbog ponašanja učenika šalju poruke roditeljima učenika muškog spola nego što to rade roditeljima učenika ženskog spola. Nadalje učenici muškog spola (Mean Rank=71,15; $p=,006$) češće su opominjani od strane učitelja zbog ponašanja od

učenika ženskog spola (Mean Rank=54,24). Isto tako učenici muškog spola češće su (69,76) upozoravani na razredna pravila ponašanja od učenika ženskog spola (55,92; $p=,027$). Ovim varijablama je potvrđena hipoteza da učenici muškog spola dobivaju značajno više opomena vezanih uz ponašanje i poštivanje razrednih pravila od učenika.

Tablica 9. Rezultati analize podrške učeniku u odnosu na radno mjesto učitelja

	Radno mjesto	N	Mean rank	Mann-Whitney	Z	P
Poučavam učenika samostalnom učenju.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 69	73,99 54,83	1368,500	-3,096	,002
Učeniku osobno pomažem u učenju izvan nastavnih sati.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 70	70,85 58,42	1604,500	-1,978	,048
Tijekom nastavnog sata učeniku pomažem više nego ostalima.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 70	70,87 58,41	1603,500	-1,993	,046
Koristim svaku priliku da pohvalim učenika.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 70	71,05 58,26	1593,000	-2,229	,026
Redovno vodim bilješke o napredovanju učenika.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 70	75,17 54,91	1358,500	-3,257	,001
Dogovaram s roditeljima kako pomoći učeniku.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 70	84,90 46,98	803,500	-5,917	,000
Učenika uključujem u dopunsku nastavu.	Razredna nastava Predmetna nastava	57 69	81,29 48,80	952,500	-5,233	,000

U svrhu provjere druge postavljene hipoteze da učitelji razredne nastave pružaju više podrške učenicima u usporedbi s učiteljima predmetne nastave proveden je Mann-Whitney U test. Iz tablice 9. vidljive su statističke značajnosti ($p<0,05$) na svim analiziranim varijablama. Možemo vidjeti da učitelji razredne nastave značajno više (Mean Rank=73,99; $p=,002$) poučavaju učenike samostalnom učenju od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=54,83). Nadalje učitelji razredne nastave značajno

više (Mean Rank=70,85; $p=,048$) od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=58,42) učeniku s teškoćama osobno pomažu izvan nastave. Učitelji razredne nastave tijekom nastavnog sata značajno više (Mean Rank=70,87; $p=,046$) od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=58,41) pomažu učeniku s teškoćama u usporedbi s ostalim učenicima. Ustanovljeno je da učitelji razredne nastave značajno više (Mean Rank=71,05) koriste svaku priliku da pohvale učenika od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=58,26; $p=,026$). Učitelji razredne nastave bilješke o napredovanju učenika vode značajno redovitije (Mean Rank=75,17; $p=,001$) od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=54,91). Dokazano je i da učitelji razredne nastave (Mean Rank=84,90) značajno više od predmetnih učitelja (Mean Rank=46,98); $p=,007$) dogovaraju s roditeljima kako pomoći učeniku. Također, u prilog druge hipoteze ukazuje i rezultat na varijabli uključivanja u dopunsku nastavu u skladu s kojom učitelji razredne nastave značajno češće (Mean Rank=81,29; $p=,000$) od učitelja predmetne nastave (Mean Rank=48,80) učenike uključuju u dopunsku nastavu. Iz navedenih i analiziranih varijabli može se sa sigurnošću ukazati da je potvrđena hipoteza da učitelji razredne nastave više pomažu učenicima s primjerenim oblikom školovanja.

6. RASPRAVA

Rezultati su pokazali da učenici muškog spola dobivaju značajno više opomena vezanih uz ponašanje i poštivanje razrednih pravila od učenika ženskog spola. Učitelji ih češće upozoravaju na razredna pravila i ponašanje te šalju roditeljima poruke vezane uz njihovo ponašanje. To se događa zbog mišljenja da su učenice discipliniranije od učenika. Ponekad se zbog takvog razmišljanja događa da učitelji različito reagiraju na jednaka ponašanja učenika ženskog i muškog spola. Reakcije učitelja su često blaže prema učenicama. No, Berk (2015) navodi kako probleme u ponašanju češće imaju dječaci jer djevojčice imaju bolju samokontrolu što doprinosi objašnjavanju rezultata ovog istraživanja.

Utvrđeno je i da učitelji razredne nastave značajno više pomažu učenicima s primjerenim oblikom školovanja. Učitelji razredne nastave učenike s primjerenim oblikom školovanja poučavaju samostalnom učenju, pomažu im izvan nastave. Isto tako tijekom sata im pomažu više nego ostalim učenicima te im postavljaju iste kriterije kao ostalim učenicima. Učitelji razredne nastave više vode redovne bilješke

o napredovanju učenika, dogovaraju se s roditeljima te uključuju učenike u dopunsku nastavu. Smatram da tome može doprinosti što učitelji razredne nastave više vremena provode sa svojim učenicima nego učitelji predmetne nastave te su samim time u prednosti upoznati se sa njihovim ponašanjem, potrebama i osobnošću.

Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) svojim su istraživanjem pokazale da učitelji imaju pozitivan stav prema inkluziji, međutim vidljivo je da su učitelji opterećeni provedbom inkluzije te da nemaju dostatnu i sustavnu podršku te su kritični prema svojoj spremnosti i educiranosti za rad s učenicima s teškoćama. U ovom istraživanju je samo 4.7% ispitanih učitelja svoje poznavanje rada s učenicima s teškoćama ocijenilo odličnim, njih 34,4% vrlo dobrim i 43,8% dobrim. To može djelomično i objasniti različitost među učiteljima u pružanju primjerene podrške učenicima u njihovim razredima. Naime, obrazovanje stručnog kadra za rad u školama provodi se na brojnim visokoškolskim institucijama, ali podatak o formalnom obrazovanju predmetnih učitelja nije poznat autoru rada. Sklonost promišljanju da su učitelji razredne nastave u prednosti po pitanju profesionalnih kompetencija proizlazi iz obrazovanja učitelja da poučavaju učenike, a što ne mora nužno biti i s učiteljima predmetne nastave.

ZAKLJUČAK

Jednako pravo na obrazovanje svoj djeci pruža odgojno-obrazovna inkluzija. Inkluzivno obrazovanje temelji se na uvažavanju svakog učenika sa svim njegovim osobitostima, sposobnostima i potencijalima te podrazumijeva učenje za sve učenike u redovitom školovanju. Polazi od prava jednakosti na obrazovanje.

Pružanjem primjerene podrške u učenju kroz poučavanje usklađeno s mogućnostima i sposobnostima osigurava se napredak i razvoj svakog učenika. Didaktičko-metodički pristup podrazumijeva odabir strategija i primjerenih postupaka prilagođavanja na razini percepcije, govora, spoznaje i zahtjeva.

Nažalost, postojeće prepreke uključivanja djece s teškoćama u redovito obrazovanje očituju se i kroz spremnost učitelja na vlastite promjene te njihovu osposobljenost pružanja primjerene obrazovne i odgojne potpore. Tome u prilog kazuje i ovo istraživanje koji osvjetljava stvarni položaj učenika s teškoćama, ali i doprinos osobnih obilježja učenika i učitelja zajedničkom suživotu u školama poput toga da učenici muškog spola dobivaju značajno više opomena vezanih uz ponašanje i poštivanje razrednih pravila od učenika ženskog spola i da učitelji razredne nastave značajno više pomažu učenicima s primjerenim oblikom školovanja od učitelja predmetne nastave.

Ograničenja istraživanja proizlaze iz neravnomjerne zastupljenosti muških i ženskih ispitanika te ukupnog broja sudionika u istraživanju. To je i jedan od razloga zašto su u analizi podataka korištene neparametrijske metode.

LITERATURA

1. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Booth, T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), EENET websites
3. Boričević Maršanić, V., Začević, I., Paradžik, Lj., Karapetrić Bolfan, Lj. (2017). *Socijalna psihijatrija*, 45, 3, 169-186.
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bouillet, D i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51, 1, 9-23.
6. Bratković D. i Teodorović B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-99). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
7. Bukvić, Z. (2018). *Zaokupljenost školom učenika s teškoćama*. Doktorski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
8. Colley, M.L. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kosinj.
9. Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

10. Dulčić, A. (2003). Posebnosti metodike rada u edukaciji i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju. U A. Dulčić (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 53-63). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
11. Duvnjak, I. (2015a). Poremećaji ponašanja. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 19 – 28). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
12. Duvnjak, I. (2015b). Depresivnost. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 43-52). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
13. Duvnjak, I. (2015c). Spektar anksioznih poremećaja. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 19 – 28). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
14. Fisher, G., Cummings, R. (2008). *Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Veble Commerce.
15. Galić-Jusić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Lekenik: Ostvarenje.
16. Greenspan, S. I., Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.
17. Guberina-Abramović, D. (2004). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Haralambos, M., Holborn, M. (2004). Sociologija: Teme i perspektive (str. 774-882). Zagreb: GOLDEN MARKETING - TEHNIČKA KNJIGA.

19. Hudson, D. (2016). *Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
20. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb. Alca script.
21. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
22. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30, 59, 67-78.
23. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
24. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik – časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65, tematski broj, 233-2476.
25. Kudek Mirošević, J., Bukvić, Z. (2017). Differences in the provision of individualised educational support to students in different grades. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 265-277.
26. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „DUGA“, Unicef, Bosna i Hercegovina.
27. Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik – časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 677-700.
28. Melilo, R. (2016). *Isključena djeca: revolucionarni program koji pomaže mozak djece s autizmom, disleksijom, ADHD-om i drugim neurološkim smetnjama dovesti u ravnotežu*. Split: Harfa.
29. OECD (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u Jugoistočnoj Europi: Hrvatska*. Pariz, za hrvatsko izdanje: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD)

30. Opić, S., Kudek Mirošević, J. (2011). Handling students with ADHD syndrome in regular elementary schools. *Napredak*, 152(1), 75-92.
31. Pospiš, M. (2003). Osnove individualnog pristupa u procesu obrazovanja djece i mladeži s posebnim potrebama. U A. Dulčić (Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 63-73). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
32. Skočiš Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52, 1, 30-41.
33. Soudil-Prokopec, J. (2015a). Intelektualne teškoće i teškoće učenja. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 69 – 73) . Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
34. Soudil-Prokopec, J. (2015b). Poremećaji iz spektra autizma. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 80 – 81) . Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
35. Stančić, Đ. i Ivančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama u redovnoj školi* (str. 132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama.
36. Škrobo, S. (2015a). Prava djece s teškoćama u razvoju. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 10– 12) . Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

37. Škrobo, S. (2015b). Senzorička oštećenja. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 85–96). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
38. Škrobo, S. (2015c). Prava djece s teškoćama u razvoju. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str.10). Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
39. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
40. UNESCO (2009). *Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
41. UNICEF (2013). *Stanje djece u svijetu: Djeca s teškoćama u razvoju, sažetak*. New York: UNICEF
42. Velki, T. (2015). Hipeaktivni poremećaj/poremećaj pažnje. U: T. Velki i K. Romstein (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 29–41) . Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
43. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 30, 59, 17-37.
44. Vilić, D. (2014). Uloga znanja i obrazovanja u suvremenom društvu. *Politeia*, 8, 389-404.
45. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
46. Zuckerman, Z. (2016). *Summa Pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

47. XXX (1991). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. NN 23/91.
48. XXX (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. NN 24/15.
49. XXX (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. NN 87/2008.

ŽIVOTOPIS

Zovem se Martina Šešerko. Rođena sam 7.6.1995. u Zagrebu. Osnovnu školu završila sam u Gornjoj Stubici, a nakon toga upisala Gimnaziju Antuna Gustava Matoša u Zaboku te ju uspješno završila. Nakon završene srednje škole upisala sam Učiteljski studij, Sveučilišta u Zagrebu na odsjeku u Čakovcu, smjer razredna nastava s modulom Odgojne znanosti.

IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA

Ja, Martina Šešerko, izjavljujem da sam ovaj diplomski rad na temu *Individualizirani didaktičko-metodički pristup u poučavanju učenika s primjerenim oblikom školovanja* izradila samostalno, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentora.

U Čakovcu, rujan 2019.

Potpis
