

Prilagodba nastave učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj

Mandarić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:478093>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI
SMJER NASTAVNIČKA INFORMATIKA
Ak. god. 2020./2021.

Lucija Mandarić

**Prilagodba nastave učenicima s poteškoćama u Republici
Hrvatskoj**

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Ana Pongrac Pavlina
Komentor: red. prof. dr. sc. Krešimir Pavlina

Zagreb, rujan 2021.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

ZAHVALE

Prije svega, zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Ani Pongrac Pavlini na razumijevanju, potpori i vodstvu pruženom tijekom studiranja i pisanja ovog rada. Hvala na prenesenom znanju i cjeloživotnoj lekciji naziva „Što znači biti mentor“.

*Hvala mami Miroslavi koja me cijelim putem bodrila i pružala bezuvjetnu ljubav i podršku.
Bez nje, ovaj rad ne bi bio potpun.
Teško je u svega nekoliko riječi sažeti značaj i opseg majčine ljubavi.
Hvala na svemu.*

*Hvala Tomislavu koji je svojim postojanjem inspirirao ovaj rad.
U nadi da nijedan učenik neće proživjeti isto iskustvo – poučen njegovim iskustvom.*

Hvala Ivanu, obitelji i prijateljima koji su u mene vjerovali i onda kada ja nisam.

Sadržaj

Sadržaj.....	iv
1. Uvod.....	1
2. Učenici s poteškoćama.....	3
2.1. Terminologija.....	4
2.2. Zakonske odredbe	7
2.3. Stanje u Republici Hrvatskoj.....	9
3. Metode prilagodbe	11
3.1. Učenici s oštećenjima vida.....	11
3.1.1. Značajke učenika s oštećenjima vida.....	11
3.1.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima vida	14
3.1.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima vida.....	15
3.2. Učenici s oštećenjima sluha	16
3.2.1. Značajke učenika s oštećenjima sluha	16
3.2.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima sluha.....	18
3.2.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima sluha	20
3.3. Učenici s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju.....	21
3.3.1. Značajke učenika s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju	21
3.3.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju	27
3.3.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju	28
3.4. Učenici s oštećenjima organa i organskih sustava	30
3.4.1. Značajke učenika s oštećenjima organa i organskih sustava	30
3.4.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima organa i organskih sustava.....	32

3.4.3.	Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima organa i organskih sustava	33
3.5.	Učenici s intelektualnim teškoćama.....	35
3.5.1.	Značajke učenika s intelektualnim teškoćama.....	35
3.5.2.	Metode prilagodbe za učenike s intelektualnim teškoćama.....	36
3.5.3.	Down sindrom.....	38
3.5.4.	Asistivne tehnologije za učenike s intelektualnim oštećenjima.....	39
3.6.	Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja	40
3.6.1.	Značajke učenika s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja 40	
3.6.2.	ADHD	42
3.6.3.	Autizam.....	44
3.6.4.	Asistivne tehnologije za učenike s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja.....	46
3.7.	Učenici s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.....	47
4.	Stručno usavršavanje	49
4.1.	Formalno obrazovanje.....	50
4.2.	Neformalno usavršavanje.....	52
4.3.	Informalno usavršavanje	54
5.	Uloga učitelja i nastavnika u prilagodbi	56
5.1.	Stavovi učenika prema učiteljima i nastavnicima	57
5.2.	Stavovi učenika bez poteškoća prema učenicima s poteškoćama.....	59
6.	Istraživanje frekvencije korištenja metoda prilagodbe u nastavi.....	62
6.1.	Cilj i metodologija istraživanja	62
6.2.	Rezultati istraživanja	66
6.3.	Rasprava.....	73
7.	Zaključak.....	78
8.	Literatura.....	79
9.	Popis grafikona	89

10. Prilozi.....	90
10.1. Prilog 1 – Anketni upitnik	90
Sažetak	111
Summary	112

1. Uvod

Svaka je velika promjena u ljudskom životu izvor stresa. Rođenje djeteta stresan je događaj i za majku i za dijete. U prošlosti je porođaj nosio iznimno visok rizik za žene, a tome su doprinosili tadašnji higijenski standardi, kao i manjak poznavanja znanstvenih, medicinskih činjenica. Razvojem medicine i besplatnog zdravstvenog sustava koji omogućava ženama pristup kvalitetnim medicinskim uslugama, stopa maternalnog mortaliteta u Republici Hrvatskoj na 100.000 žena iznosila je 5,5 u 2015 (Euro-Peristat Project, 2018), a 2008. stopa je iznosila 6,9 (Dražančić, Rodin i Kniewald, 2009). Pogledamo li istu stopu za godinu 1970., vidjet ćemo da ona iznosi 34,4 (Dražančić i sur., 2009). Stres poroda nije nestao, već se pažnja usmjerila većim dijelom na dijete i njegovo stanje uslijed poroda. Odgovor na pitanje što se dogodi ukoliko se dijete rodi s poteškoćama, najzornije je prikazan u sljedećem primjeru (Kirk, Gallagher i Coleman, 2015):

„Planiranje roditeljstva je poput planiranja fantastičnog odmora u Italiji. Kupite hrpu vodiča i isplanirate divne aktivnosti. [...] Nakon mjeseci i mjeseci željnog iščekivanja, dođe i taj dan. Spakirate se i krenete. Nekoliko sati kasnije, avion sleti. Stjuardesa dođe i kaže „Dobrodošli u Nizozemsku.“ – „Nizozemsku?“ upitate. „Kako mislite Nizozemsku? Htjela sam Italiju. Trebala bi biti u Italiji. Cijeli život sanjam o odlasku u Italiju.“ [...] Bitna stvar je da vas nisu odveli na strašno, odvratno, prljavo mjesto, puno kuge, gladi i bolesti. To je samo drugo mjesto. [...] Usporenije je od Italije, manje zasljepljujuće. Ali nakon nekog vremena koje provedete tamo i uhvatite zraka, počete oko sebe primjećivati da Nizozemska ima vjetrenjače, tulipane, pa i Rembrandte. Ali svi koje znate su zauzeti putovanjima u Italiju i hvale se kako su divno vrijeme tamo proveli. I ostatak života ćete razmišljati – „Da, tamo sam i ja trebala biti. To sam planirala.“ I ta bol neće nikada, nikada nestati jer je gubitak tog sna značajan gubitak. Ali ako provedete svoj život žaleći za činjenicom da niste išli u Italiju, nikada nećete biti slobodni uživati u jako posebnim i jako divnim stvarima u Nizozemskoj.“

Ova kratka priča ilustrira jedan od načina na koji se roditelje djece s poteškoćama nose s činjenicom da im je dijete „drugačije“. Reakcije su razne i variraju od roditelja do roditelja. Prva osoba koja pomaže i djetetu i roditeljima je patronažna sestra. Patronažna sestra pomaže roditeljima bez obzira na djetetove poteškoće te je tu da daje odgovore na pitanja koja roditelji često imaju, ali i da sasluša njihove strahove, želje i sumnje. Jedan od razloga zašto je to jako bitno u ovoj fazi demonstrirali su Kirk i sur. (2015) na primjeru dječaka Tyrona čije su se

poteškoće počele manifestirati tek u ranoj vrtićkoj dobi. Medicinska sestra je roditelje uputila pedijatru, koji je pak saslušao njihove sumnje te pravovremeno reagirao i započeo s intenzivnim praćenjem djetetovog razvoja. Svaki prelazak, kako iz rođilišta u dom, iz doma u vrtić i vrtića u školu predstavlja prekretnicu u životu obitelji. Svijest o tome da su učitelji i nastavnici upoznati s općim potrebama prilagodbe nastave, kao i spremnost na učenje o specifičnim načinima prilagodbe krojene za pojedino dijete, olakšava djetetu prijelaz iz vrtića u školu.

2. Učenici s poteškoćama

Kako bismo razumjeli i zornije prikazali odmak koji je napravljen u prilagodbi nastave, potrebno je osvrnuti se na povijesni razvoj modela pristupa djeci s poteškoćama. Kobešćak (2003) u eseju „Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju“ navodi kako se pokret razvijanja modela pristupa pojavljuje 30-ih godina 20. stoljeća. Šezdesetih godina vladao je „medicinski model“ gdje je naglasak bio stavljen na samu poteškoću koja se gledala kao prepreka normalnom životu te je cilj rada s djetetom bilo prilagođavanje djeteta kao takvog na cjelokupno društvo. S obzirom na to da je pažnja bila posvećena poteškoći koja je razumljiva i prihvatljiva manjem broju ljudi koji su stručnjaci, cilj je društva bila izolacija djeteta. Djeca s posebnim potrebama su se smještala u posebne ustanove te se takav model smatrao rehabilitiranim. Argumenti koji idu u prilog ovakvom pristupu kojeg Dulčić (2003) karakterizira kao segregacijski su: „bolja kadrovska ekipiranost specijalnih ustanova, prilagođenost prostora i opreme te veća mogućnost zadovoljavanja specifičnih potreba“.

Sedamdesetih i osamdesetih, prema Kobešćaku (2003), pojavljuje se „model deficita“ koji služi kao prijelazni model prema „socijalnom modelu“. I dalje se većina pažnje posvećuje samoj poteškoći, ali se sve više naglašavaju i posebne potrebe djeteta. Prema tome, nastoji se utvrditi što dijete može, a što ne može i u kolikom opsegu. Poteškoće se i dalje pokušavaju ukloniti. Ukoliko se utvrdi kako je to nemoguće, dijete se „isključuje iz društva, iz svoje prirodne okoline te [mu] se uskraćuju mogućnosti koje [mu] ta sredina može ponuditi“. (Kobešćak, 2003 str. 27)

Devedesetih se pojavljuje „socijalni model“ čija je glavna premisa da je diskriminacija djece s posebnim potrebama naučena te time društveno uvjetovana, te da trebamo kao društvo stremiti iskorjenjivanju negativnih stavova. Naglasak prelazi s poteškoće na samo dijete. Poteškoća se ne negira, ona i dalje postoji, ali se nastoji djetetu ukloniti društvene prepreke. „Svakom djetetu je potrebno da ima prijatelja u susjedstvu, trebaju mu dobri modeli učenja, sva djeca moraju naučiti skrbiti jedni o drugima, moraju biti poštovana, moraju imati iste mogućnosti. Socijalni model naglašava prava pojedinaca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva.“ (Kobešćak, 2003, str. 28)

Kirk i sur. (2015) detaljno opisuju stanje u Sjedinjenim Američkim Državama po pitanju povijesnog razvoja intervencijskih usluga za djecu s posebnim potrebama. Promjene se događaju nešto ranije nego u Republici Hrvatskoj, a započinju 1930-ih kada se počinju vršiti

istraživanja koja propitkuju stav da se djeci s posebnim potrebama ne može pomoći. No, ta istraživanja su u velikoj mjeri bila longitudinalna, što znači da su se rezultati manifestirali godinama kasnije. Ipak, bila su značajna jer su potvrdila kako se djeci s posebnim potrebama može pomoći, a dala su i upute na koji način se konkretno može ostvariti pomoć. Godine 1968. američki Kongres izglasao je zakonsku potporu navedenim istraživanjima zvanu „Handicapped Children's Early Education Assistance Act“ (hrv. Zakon o pružanju ranog obrazovanja hendikepiranoj djeci, skr. HCEEAA). Od 1968. do danas, izdano je mnogo nadopuna navedenom zakonu, kao i novih zakona. Bitno je naglasiti kako je veći broj nadopuna izglasan upravo zbog tužbe grupa tužitelja (engl. *class action suit*) gdje jedna ili više osoba, u ime svih ljudi u sličnoj poziciji, podigne tužbu. Primjeri tužbi koji su urodili novim zakonskim odredbama po pitanju osoba s poteškoćama su Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania, 1972; Goss v. Lopez, 1974; Hairston v. Drosick, 1974; Mills v. Board of Education, 1972, te mnogi drugi.

2.1. Terminologija

Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91) navodi sljedeću podjelu teškoća u razvoju:

- Učenici na stupnju lake mentalne retardacije s utjecajnim teškoćama u razvoju,
- Učenici na stupnju umjerene i teže mentalne retardacije,
- Učenici s oštećenjima vida i utjecajnim teškoćama u razvoju,
- Učenici s oštećenjima sluha i utjecajnim teškoćama u razvoju,
- Učenici s tjelesnom invalidnošću i utjecajnim teškoćama u razvoju,
- Učenici s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju i utjecajnim teškoćama u razvoju,
- Autistični učenici s utjecajnim teškoćama u razvoju.

Naspram Pravilnika iz 1991., Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) unutar Priloga I. daje sljedeću podjelu:

- 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
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Odmak od fokusiranja na poteškoću i, umjesto toga, obraćanje pažnje na prednosti te sposobnosti djeteta s poteškoćama traži od društva korjenitu promjenu. Ta promjena je iznimno spora i dugotrajna, ali je vidljiva u usporedbi skupine vrsta teškoća u zakonskim aktima koji su napisani sa 16 godina razlike. Današnji pogled na poteškoće je sveobuhvatniji i fleksibilniji jer shvaća kako se poteškoće manifestiraju unutar pojedinca i na njega utječu na njemu svojstven način. Slikoviti opis bi bio crno-bijeli svijet (postoje djeca koja imaju poteškoće i ona koja nemaju) naspram sivog svijeta (postoje djeca s lakšim i težim poteškoćama, djeca koja možda imaju samo jednu lakšu poteškoću ili pak djeca koja imaju tri teže poteškoće, djeca koja nemaju poteškoću). Šemper (2003) opisuje projekt naziva „Tolerancija prema osobama s invaliditetom“. Cilj je bio s djecom vrtićke dobi progovoriti o invaliditetima i „drugacijima“ na njima razumljiv način. Navedeno je postignuto pomoću priče Heidi gdje je naglasak na prijateljstvu između Heidi i Klare, a ne na Klarinom invaliditetu. Djeci se čitala priča i izvodila dramatisacija u prisustvu djece bez i sa invaliditetom, a djeca su se nakon toga igrala i razgovarala. Prije i nakon projekta provedena je anketa među djecom, a rezultati su sljedeći:

- Na pitanje „Bi li ti smetalo da u tvojoj grupi bude dijete koje ne može hodati ili jako teško hoda?“ inicijalno je 28,7% djece odgovorilo NE, a 64,8% DA. Nakon projekta, 91% djece odgovorilo je NE, a 8,1% DA.
- Na pitanje „Bi li htio da ti takvo dijete bude prijatelj?“ inicijalno je 33,2% djece odgovorilo NE, a 62,3% DA. Nakon projekta, 8,6% djece odgovorilo je NE, a 88,7% DA.
- Na pitanje „Bi li volio ići na izlet s prijateljem koji teško hoda ili je u kolicima?“ inicijalno je 29,6% djece odgovorilo NE, a 64,8% DA. Nakon projekta, 9,5% djece odgovorilo je NE, a 88,3% DA.

Promjena stavova u djece vrtićke dobi na primjeru analize rezultata je značajna. Djeca su imala pravo postavljati pitanja te su im stručnjaci na njih odgovarali uz pomoć same djece s posebnim potrebama koja su bila prisutna. Nije potrebno puno predavanja i informiranja kako bi djeca prihvatila jedna druge. Potrebna im je igra, a to nas dovodi do pojmova integracije i inkluzije. Cvetko, Gudelj i Hrgovan (2000, str. 25) navode: „Razvojem spoznaje o negativnim posljedicama segregacije potaknut je nastanak modela deficita. U okviru modela deficita javlja

se pokret integracije koji je, uglavnom, usmjeren na uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti u ograničenom vremenskom periodu i pod strogom je kontrolom osoba bez teškoća u razvoju.“ Međutim, navodi kako se tim ne postiže potpuno prihvaćanje te da je sljedeći korak inkluzija. Prema Cvetko i sur. (2000, str. 26) „[i]nkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca.“

Vican i Karamatić Brčić (2013) tvrde kako obrazovna integracija i obrazovna inkluzija nisu jednaki pojmovi. U kontekstu obrazovanja, inkluzija se odražava u jednakim obrazovnim mogućnostima svakog djeteta koje prate kurikularne promjene i podliježu suvremenim pedagoškim standardima. „Različitosti među učenicima smatraju se kao poticaj u učenju i sudjelovanju u nastavnom procesu, a ne kao prepreka. Proces nastave i učenja usmjeren je na uvažavanje i prihvaćanje različitosti kod učenika. Za školsku praksu to znači primjenu novih metoda i oblika rada. Škole su u kreiranju potreba za uspješnu provedbu procesa inkluzije ograničene zato što su usmjerene prema potrebama i prioritetima obrazovne politike pojedine zemlje. Provedba obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost cjelokupne školske prakse, pri čemu se prvenstveno misli na primjerenu izobrazbu nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom i neprestano stručno usavršavanje tijekom radnog vijeka.“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 59).

Jedan od modela koji Kirk i sur. (2015) predlažu kao most između segregacijskog obrazovanja i potpune obrazovne inkluzije je „Odgovor na Intervenciju“ (skr. OnI; engl. *Response to Intervention*, RtI). OnI je zamišljen kao hijerarhijski sustav od tri razine. Prva razina je jezgra obrazovanja koja je namijenjena za sve učenike. Druga razina je namijenjena za neke učenike, a obuhvaća pojačani program, dok je treća razina rezervirana za svega nekoliko učenika kojima je potreban intenzivni program. OnI ne traži od učenika da prelazi s jedne na drugu pa na treću razinu, već funkcionira kao model po kojem se učenik može slobodno kretati. Primjerice, učeniku je možda potreban pojačani program matematike druge razine, dok mu je za sve ostale školske predmete potrebna samo prva razina. U tom slučaju, nastavnik analizira učenikove slabosti i jačine te modificira nastavni sadržaj u tolikoj mjeri koliko je potrebno da učenik neometano primi informacije, a da ne utječe na ostale učenike. Model je primjenjiv kako na učenike s poteškoćama, tako i na one bez njih. Primjerice, učeniku s oštećenjem vida potrebno je prilagoditi veličinu slova na nastavnim materijalima. Postoji li mogućnost da se napravi promjena veličine fonta za čitav razred? Promjena veličine fonta ni na jedan način ne šteti

primanju i retenciji informacija, dapače, može imati pozitivan učinak na učenike koji sjede u zadnjim klupama ili imaju manjih, nedijagnosticiranih problema s vidom. Naravno, ukoliko je učeniku vid u tolikoj mjeri oštećen da mijenjanje veličine slova ne mijenja ništa, potrebno je ponovno analizirati situaciju. Ukoliko je jedina alternativa moguća ona koja se fokusira samo na slijepu ili slabovidnu osobu, onda je taj učenik prešao na treću razinu OnI modela, ali je pritom ostao integriran u nastavni proces. OnI model je značajan i za djecu koja se službeno ne kvalificiraju kao djeca s poteškoćama, no svejedno imaju nekakvu poteškoću pri ili procesuiranju informacija ili retenciji istih.

Kreiranje nastavnog programa koji bi na ovaj način funkcionirao nije jednostavan. No, proces se utoliko olakšava ukoliko se radi na multidisciplinarnom pristupu i međusobnoj suradnji raznih stručnjaka iz obrazovnih područja. Za uspješnost inkluzivnog modela nastave ne mogu i ne smiju biti odgovorni isključivo učitelji i nastavnici. Potrebno je organizirati mrežu koja bi povezivala vodeće hrvatske stručnjake po pitanju inkluzivne nastave i metoda prilagodbe. Neometano dijeljenje ideja, nastavnih priprema, radionica, savjeta i smjernica omogućilo bi OnI modelu funkcionalnost i fleksibilnost kakva je i potrebna u radu s učenicima s poteškoćama.

2.2. Zakonske odredbe

Glavna tri zakona koja se tiču obrazovanja i obrazovnih praksi u Republici Hrvatskoj su Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 98/2019), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/2020) Navedena dva zakonska dokumenta oblikuju rad obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj. Na globalnoj razini, Vican i Brčić (2013) navode sljedeće dokumente kao značajke te one koji obvezuju obrazovne politike, a to su:

- Deklaracija o ljudskim pravima, 1948.
- Konvencija UN-a o pravima djeteta, 1989.
- Svjetska Deklaracija o obrazovanju za sve, 1990.
- Jednakost obrazovnih mogućnosti za osobe s poteškoćama u razvoju, 1993.
- Izjava u Salamanki i Okvir za akciju, 1994.
- Okvir za akciju (potpuno besplatno i obvezno obrazovanje), 2000.
- O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji, 2001.
- UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom, 2008.

U Republici Hrvatskoj, kao nadopune osnovnih zakona o školstvu, postoje Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/1991) i Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), kao i Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava s malom nakladom, za učenike s teškoćama u razvoju i za škole koje provode nastavu na stranome jeziku (NN 104/2013).

U prošlom poglavlju navedene su razlike između 1991. i 2015. godine po pitanju Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: Pravilnik), no bitno je naglasiti kako je svaki od navedenih zakona kroz promjenu prolazio polako i sporo. Broj je nadopunâ navedenih triju glavnih zakona o školstvu mnogobrojan kroz godine. U Pravilniku iz 2015. u čl.2 st.3. stoji „Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.“ prema čemu je vidljivo kako je u zakonskom smislu implementirana (i na taj način obavezna) inkluzija unutar socijalnog modela. Primjereni program je definiran u čl.3. st.3. kao „nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.“

U pravilniku su navedene sljedeće podjele koje se dotiču primjerenih programa:

1. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su:
 - 1.1. redoviti program uz individualizirane postupke,
 - 1.2. redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
 - 1.3. posebni program uz individualizirane postupke,
 - 1.4. posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. (čl.3. st.4.)

2. Primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju se u:
 - 2.1. redovitome razrednom odjelu,
 - 2.2. dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu,
 - 2.3. posebnome razrednom odjelu,

2.4. odgojno-obrazovnoj skupini. (čl.3. st.5.)

3. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika su:

3.1. program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka,

3.2. program produženoga stručnog postupka,

3.3. rehabilitacijski programi. (čl.3.st.6.)

4. Primjereni program odgoja i obrazovanja učenika u školi ostvaruje se u razrednim odjelima i odgojno-obrazovnim skupinama strukturiranim prema dobi učenika i vrsti primjerenoga programa odgoja i obrazovanja. (čl.3.st.7.)

5. Privremeni oblici odgoja i obrazovanja su:

5.1. nastava u kući,

5.2. nastava u zdravstvenoj ustanovi,

5.3. nastava na daljinu. (čl.3.st.8.)

2.3. Stanje u Republici Hrvatskoj

Eurydice, mreža europskih zemalja za razmjenu informacija o obrazovnim sustavima (u koju je uključena i Republika Hrvatska), objavila je 2018. godine dokument od 15 poglavlja koji sadrži cjelokupni hrvatski obrazovni okvir. U poglavlju naziva „Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja“ dani su nam neki broježani podaci koji bolje ukazuju na stvarni broj osoba s poteškoćama. U dječje vrtiće je u pedagoškoj godini 2012./2013. bilo uključeno 4,983 djece (3,52%). Školske godine 2012./2013. u osnovne škole bilo je upisano 18,816 učenika s poteškoćama (5,61%). Za srednje škole se ne navodi brojka upisanih učenika s poteškoćama. Učenici koji su završili osnovnu školu po redovitom nastavnom planu uz individualizirani pristup te učenici koji su završili osnovnu školu po prilagođenom nastavnom planu, imaju mogućnost nastavljanja školovanja po redovitom planu i programu. „Kandidati koji su osnovno obrazovanje završili po posebnom nastavnom planu i programu mogu nastaviti školovanje po posebnom nastavnom planu i programu u srednjim

školama ili posebnim odgojno obrazovnim ustanovama, odnosno ustanovama socijalne skrbi koje imaju odobrenje za provođenje srednjoškolskih programa za učenike s teškoćama u razvoju.“ (Eurydice, 2018) Učenicima je, sukladno tomu, zakonski ograničena mogućnost upisa u redoviti nastavni program ovisno o nastavnom programu osnovnoškolskog obrazovanja. To je jedan od razloga zašto je od presudne važnosti u donošenje takve i slične odluke potrebno uključiti tim stručnjaka iz različitih područja koji može znanstveno i objektivno procijeniti djetetovu mogućnost napretka i njegove sposobnosti.

3. Metode prilagodbe

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (nadalje: Pravilnik) sadrži Prilog 1. unutar kojeg se definira orijentacijska lista vrsta teškoća.

Prema navedenom pravilniku, skupine vrsta teškoća su:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

S obzirom na to da pravilnik definira svaku pojedinu skupinu, kao i njene podskupine, u ovom ćemo poglavlju preuzeti istu podjelu kako bi ona bila jasnija i određena u sklopu zakona. Bitno je naglasiti kako će se neke metode prilagodbe ponavljati za više pojedinih stavki. Razlog tomu je što su potrebe učenika koji se nalaze u različitim skupinama ponekad iste ili dovoljno slične da jedna metoda bude višestruko primjenjiva.

3.1. Učenici s oštećenjima vida

3.1.1. Značajke učenika s oštećenjima vida

Prema Pravilniku, oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost. Nadalje, u Pravilniku stoji:

„1.1. Sljepoćom se smatra kada je na boljem oku, uz najbolju moguću korekciju, u osobe oštrina vida 0,05 i manje ili ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili manje.

Prema stupnju oštećenja sljepoća se dijeli na podskupine:

1.1.1. potpuni gubitak osjeta svjetla (amauroza) ili osjet svjetla bez projekcije svjetla ili s projekcijom svjetla,

1.1.2. ostatak vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,02 ili manje,

1.1.3. ostatak oštine vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,02 do 0,05 ili ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva,

1.1.4. koncentrično suženje vidnog polja oba oka s vidnim poljem širine 5 do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke.

Sljepoćom u smislu potrebe za obrazovanjem na Brailleovu pismu smatra se nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu.

Slabovidnošću se smatra oština vida na boljem oku s korekcijskim staklom od 0,4 (40%) i manje.“

Slijepi ili slabovidni učenik svijet oko sebe ne može (ili u smanjenom kapacitetu može) percipirati vizualnim podražajima. Informacije iz okoline obrađuju se ostalim osjetilima, primarno sluhom i osjetom. S obzirom na to koliko stupnjeva oštećenja vida postoji, svakog učenika treba tretirati kao slučaj za sebe. Učenik koji ima potpuni gubitak osjeta svjetla ne percipira svijet na isti način kao i dijete s ostatkom vida na jednom oku. Stupanj oštećenja ovisi i o tome kada je došlo do formiranja gubitka osjetila, a i o tome postoje li druge, popratne poteškoće. „Kako će oštećenje vida utjecati na individualnu strukturu, ovisi o interakciji različitih čimbenika i njihovim relacijama. Osoba s oštećenjem vida ne funkcionira samo na temelju toga izoliranog deficita, već ona funkcionira kao struktura u kojoj taj deficit ima određeno značenje. Oštećenje vida ne znači samo gubitak jedne senzomotoričke funkcije, već utječe i na kogniciju, motoriku, dok ima manji utjecaj na razvoj nekih drugih supkultura osobe“ (Radetić-Paić, 2013, str. 34). Tim stručnjaka određuje je li dijete sposobno pratiti odgojno-obrazovni sadržaj zajedno s vršnjacima u obliku integrirane nastave. Na takvu kompleksnu odluku znatno utječu obitelj i okolina. Psihosocijalni razvoj djeteta oblikovan je stavom roditelja prema oštećenju (Fajdetic i sur., 2007). Fajdetic i sur. (2007) navode kako je slika o sebi prvenstveno naučena i oblikuje naš svjetonazor, tj. hoćemo li nekom izazovu pristupiti s očekivanjem uspjeha ili neuspjeha. Samim time, ukoliko dijete ne posjeduje druge, popratne poteškoće u razvoju, potrebno ga je integrirati u društvo od vrtića uz roditeljsku potporu kako bi dijete na kraju bilo spremno i na isti izazov u odgojno-obrazovnom okruženju.

Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (Benjak, 2019) navodi kako je 2019. godine ukupan broj osoba s oštećenjem vida bio 27 092, što čini 5.3% ukupnog broja osoba s invaliditetom, a označava prevalenciju od 7 na 1000 stanovnika. Prilika da se odgajatelji, učitelji i nastavnici susretnu s djetetom oštećena vida je realna te je potrebno pravovremeno

obrazovati buduće (i postojeće) odgojno-obrazovne radnike . Postoje slučajevi u kojima djetetu neće biti pružena rana intervencija te se neće otkriti na vrijeme da dijete ima poteškoću (postupno, sporo razvijanje poteškoće i sram pridonose izostanku dijagnoze, tim više što je dijete starije) te dio odgovornosti leži i u odgojno-obrazovnom osoblju da prepoznaju simptome poteškoća.

Dvije glavne odlike koje pokazuju učenici s oštećenjem vida su verbalizam i eholalija. Verbalizam je „tendencija korištenja riječi čiji je konkretan referent nepoznat govorniku“ (Rosel, Caballer, Jara i Oliver, 2005, str. 2). To znači da je osoba naučila definiciju koncepta ili pojma bez da je iskustveno doživjela isti. Kod učenika s oštećenjem vida najčešće se manifestira kao „sklonost prividno spretnom govornom izražavanju i reprodukciji sadržaja, ali bez stvarnog razumijevanja i znanja“ (Fajdetić, i sur., 2007, str. 27) Premda su Rosel i sur. u istraživanju provedenom 2005. godine utvrdili kako ne postoji značajna razlika po pitanju vrste verbalizama koja se koriste kod djece s oštećenjem vida i djece bez oštećenja vida, uočeno je kako postoji tendencija da ih češće koriste djeca s oštećenjem vida. Navedeno treba prihvatiti kao normalno i na isti način pristupiti verbalizmima kod djece, bez obzira na stanje osjeta vida. Verbalizmi se korigiraju dodatnim spoznavanjem pojma tako da se dijete pita da iskustveno pronađe isto u svojem sjećanju („Jesi li negdje nešto slično vidio/la i, ako da, gdje?“), da se pojam poveže s već postojećim, daju se dodatna objašnjenja koja su što je moguće više zornija. Bitno je naglasiti da se koncept zornosti kod slijepe ili slabovidne djece odražava pomoću taktilnog modaliteta te da se treba težiti učeniku omogućiti taktilno spoznavanje predmeta. Korištenje riječi koje se odražavaju „isključivo“ u vizualnom spektru treba poticati. Premda slijepe i slabovidne osobe ne „vide“ svijet pomoću vizualnih podražaja, oni ga svakako „vide“ putem drugih osjetila te je zbroj svih osjetila koji formulira objekt njihov „vid“ (Fajdetić, i sur., 2007; Rosel i sur., 2005; Radetić-Paić, 2013) riječi poput „vidjet ćemo/pogledaj“ normalizira drugačiju spoznaju svijeta te pozitivno doprinosi socijalizaciji.

Dok verbalizam ne mora nužno biti negativan, eholalija nosi negativne konotacije. Eholalija je definirana kao ponavljanje govora drugih te je najprepoznatljivija kao značajka poremećaja iz autističnog spektra (Sterponi i Shankey, 2014). Ponavljanje govora drugih nema nikakvu komunikacijsku svrhu. Premda u određenim situacijama može biti funkcionalna (kao afirmacija sugovornika), većinom je disfunkcionalna karakteristika koja je opsesivna i rigidna (Sterponi i Shankey, 2014). Eholalija se najčešće pojavljuje u kontekstualno neprimjerenim situacijama te je dijete potrebno zaustaviti i njegovu pažnju preusmjeriti na svrsishodniju radnju.

3.1.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima vida

Metoda usmenog izlaganja jednako je bitna za učenike s oštećenjem vida koliko i za učenike bez oštećenja vida. Učenik s oštećenjem vida neće moći vidjeti gestikulaciju, no pomoću ritma i stanki u govoru može mu se dočarati željeno.

Kod metode pismenih radova, bitno je razlikovati slijepce i slabovidne učenike. Slijepi učenici koristit će Brailleov pisaci stroj u koji se stavlja Brailleov papir. Nakon što učenik ovlada Brailleovom abecedom u višim razredima, može koristiti i elektroničku bilježnicu za slijepce. S učenicom je potrebno dogovoriti mjesto na kojem će se odlagati pismeni radovi. Ukoliko se radi o slabovidnom učeniku, potrebno je koristiti bilježnice koje su za njih prilagođene (imaju veći prored, crte su deblje kako bi bile vidljivije). Kod ocjenjivanja pismenih radova slabovidnih učenika, bitno je imati sljedeće na umu:

„Slabovidni učenici u pravilu imaju specifičan, „nezgrapan“ rukopis. Slova su grafički loše oblikovana, nejednake veličine. Često pišu velikim tiskanim slovima, vrlo su spori, izlaze iz reda i sl. To naročito dolazi do izražaja u pisanju diktata. Manjkava vizualna percepcija uvjetuje zaostajanje za standardima koje posjeduju videći učenici u ovoj vještini. Ne treba ih oslobađati pismenih vježbi, ali je pri ocjenjivanju potrebno uzeti u obzir njihove poteškoće u vizualnoj percepciji koje se ne mogu otkloniti ni uz najbolju volju, ni trud slabovidnih učenika.“ (Fajdetić, i sur., 2007, str. 54)

Ukoliko se od učenika očekuje da crta, slabovidni se učenici mogu koristiti istim priborom kao i videći učenici dok se slijepi učenici trebaju koristiti folijom koja se nalazi na gumenoj podlozi. Prelaskom Brailleovim šilom (ili običnim kemijskom olovkom) preko folije ostavlja se udubljeni trag.

Pri korištenju metode demonstracije, učeniku je potrebno sve dodatno opisati i pojasniti govorenim jezikom ukoliko nije moguće da učenik opipa navedeno (npr. zagrijane epruvete na satu kemije). Ako postoji mogućnost da učenik taktilno spozna predmet, istu je potrebno iskoristiti i omogućiti učeniku pristup. Kod gledanja videomaterijala na nastavnom satu potrebno je unaprijed pojasniti o čemu se radi u odabranom mediju.

Za svakodnevni rad učenicima je potrebno pribaviti primjerene udžbenike. Slijepi učenici za rad koriste udžbenike na Brailleovom pismu, a slabovidni učenici koriste prilagođene udžbenike koji imaju veća slova, boju papira koja ne stvara bljesak i slično. Realnost situacije u kojoj je svakom slijepom ili slabovidnom učeniku dostupna prilagođena literatura (posebice lektira) je rijetkost. Ukoliko nema dostupnih materijala na Brailleovom pismu ili većeg fonta,

predlaže se korištenje audioknjiga. Na taj način učenik može imati jednaki pristup nastavnim materijalima. Opciju korištenja audioknjiga treba predložiti svim učenicima koji to žele s obzirom na to da se i kod drugih (češće manje dijagnosticiranih) poteškoća poput poremećaja aktivnosti i pažnje preporuča korištenje istih. Slabovidnim učenicima potrebno je omogućiti okolinu unutar koje mogu koristiti prilagođene udžbenike, a to znači da im je potrebno prilagoditi klupe tako da imaju nagib i dodatnu rasvjetu, kao i korištenje povećala (bilo džepnog, stolnog ili elektroničkog).

3.1.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima vida

Slijepim učenicima treba omogućiti korištenje Brailleovog pisaaćeg stroja ili prijenosne elektroničke bilježnice. Navedeni uređaji omogućavaju da učenik sudjeluje u svim nastavnim segmentima koji uključuju pisanje. Primjerice, tvrtka Tiflotehna, osnovana od strane Hrvatskog saveza slijepih obavlja razne djelatnosti u svrhu poboljšanja kvalitete života slijepih i slabovidnih osoba. Navode kako su brajične elektroničke bilježnice „poput malih prijenosnih računala za slijepce, tj. uređaji koji im omogućuju pisanje, uređivanje i čitanje digitalnih dokumenata korištenjem brajevog pisma. Informacije se prikazuju na ugrađenom brajičnom retku. Uz tipkovnicu za unos brajičnih znakova, postoji vlastita memorija za pohranu podataka, programi za uređivanje teksta, kao i ostale korisničke aplikacije. Zbog toga se mogu koristiti kao potpuno samostalni uređaj za bilježenje, ali i kao zaseban brajični redak ako su spojene s računalom ili mobilnim telefonom.“ (Tiflotehna, 2021) Popratni programi dostupni su na skoro svim operativnim sustavima, od Androida do Linuxa.

Na nastavnim predmetima na kojima je potrebno služenje kalkulatorom, učeniku se treba omogućiti rad s govornim kalkulatorom. Govorni kalkulator izgovara svaku stisnutu tipku i funkciju. Na, primjerice, satovima kada se pišu testovi, u govorni kalukator mogu se umetnuti slušalice tako da računanje i rezultat čuje samo učenik koji isti i koristi. Navedeno se može koristiti i ako se smatra da bi govorni kalkulator negativno utjecao na neometanu nastavu ostalim učenicima. No svakako treba težiti da prihvate i taj dio svijeta slijepih i slabovidnih jer je i to jedan korak prema povećanju praga tolerancije.

Na nastavi tjelesnog odgoja i kulture mogu sudjelovati učenici s oštećenjem vida. Zvučne lopte potrebno je koristiti umjesto običnih lopti kako bi učenik moga sudjelovati na satu. Lopta u sebi ima zvonce koje učenik može pomoću osjetila sluha pratiti. Sve su vrste lopti – od

nogometnih, rukometnih, za treniranje i slično – komercijalno dostupne za kupovinu u Republici Hrvatskoj.

3.2. Učenici s oštećenjima sluha

3.2.1. Značajke učenika s oštećenjima sluha

Prema Pravilniku, oštećenja sluha su gluhoća i naglušost. Gluhoća i naglušost su pak definirani na sljedeći način:

„2.1. Gluhoćom se smatra gubitak sluha veći od 93 decibela u govornim frekvencijama (500 – 4.000 Hz) i kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može cjelovito precipirati glasovni govor.

Prema stupnju razvitka glasovnog govora, gluhoća se razvrstava na podskupine:

2.1.1. gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja,

2.1.2. gubitak sluha s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja.

2.2. Nagluhošću se smatra oštećenje sluha od 26 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i kada je glasovni govor djelomično ili gotovo potpuno razvijen.

Kad je u pitanju asimetrični gubitak sluha, procjena se obavlja na temelju praga sluha na uhu s boljim sluhom. Kad su u pitanju granični slučajevi, ako postoji asimetrična naglušost ili naglušost na jednom uhu, a gluhoća na drugom uhu, smetnja se svrstava u skupinu s težim oštećenjem.“

Dulčić i Kondić (2002, str. 47) u knjizi „Djeca oštećena sluha“ navode kako je „jedan od osnovnih problema u razvoju djeteta oštećena sluha [...] teškoća u razumijevanju finijih osjećaja, složenih pojmova, unutarnjih potreba i odnosa među ljudima.“ Navode kako je navedeno bilo podloga za raznovrsna istraživanja na području intelektualnog funkcioniranja osoba oštećena sluha. „Većina ispitivanja pokazuje da intelektualni razvoj djece oštećena sluha može biti normalan, ali da je razina intelektualnog funkcioniranja niža. Intelektualne pak sposobnosti djeteta, mišljenje i osjećajni život bit će tim razvijeniji što je dijete više u kontaktu s obitelji.“ (Dulčić i Kondić, 2002, str. 48) Ponajprije se naglašava uloga obitelji u ranim razvojnim fazama djeteta, ali i uloga rane intervencije. „Van Roy (prema Tadić, 1981.) je ustvrdio da do sedme godine nema razlike u reakcijama na frustracije između djece s teškoćama u razvoju i djece bez takvih smetnji. Oko osme-devete godine formira se svijest o oštećenju i obrane Ja prema frustracijama. Dijete tada postaje ranjivije jer ne uspijeva ravnopravno sudjelovati u aktivnostima vršnjaka.“ (Dulčić i Kondić, 2002, str. 50).

Koliko uloga obitelji može prevenirati nastajanje frustracija istražili su Vaccari i Marschark (1997). U radu naziva „Komunikacija između roditelja i gluhe djece: implikacije za socio-emocionalni razvoj“ navode kako je odabir i usavršavanje načina komunikacije roditelja s djetetom oštećena sluha ključ za prevenciju niza posljedica u ponašanju, kao što su impulzivnost, loša slika o sebi, poriv za ometanjem aktivnosti i formiranje vanjskog lokusa kontrole. Locus kontrole je definiran kao „opći naziv u psihologiji za doživljeni izvor kontrole osobnoga ponašanja i posljedica koje iz njega proizlaze. Osoba s unutarnjim lokusom kontrole sklona je preuzimanju odgovornosti za vlastita djela i najčešće vjeruje da je sama odgovorna za ono što joj se u životu događa. Osoba s vanjskim lokusom kontrole pripisuje svoje uspjehe i neuspjehe vanjskim silama, okolnostima, djelovanju drugih ljudi i sl.“ (Hrvatska Enciklopedija, 2021a) Prednost u komunikaciji s djecom oštećena sluha imaju roditelji koji su i sami oštećena sluha. No, Vaccari i Marschark (1997) procjenjuju kako je njih tek 10-ak posto, te da veliku većinu tvore roditelji koji nemaju oštećenja sluha. Oni se pak češće odlučuju naučiti znakovni jezik (u prosjeku više majke no očevi), no problem je što se znakovni jezik kod roditelja koji nemaju oštećenja sluha koristi isključivo u komunikaciji s gluhim djetetom te su svi ostali komunikacijski kanali djetetu na taj način otuđeni, a socijalna interakcija je ta koja utječe na i formira percepciju okoline. „Obitelji kod kojih su znakovni i govoreni jezik korišteni zajedno rezultiraju djecom s većim samopouzdanjem nego kod obitelji koje su se oslanjale isključivo na govorenu komunikaciju. Kluwin i Gaustad (1994) su nadalje uočili kako su obitelji koje su koristile znakovni jezik pokazivale više kohezije nego obitelji koje su koristile isključivo govoreni jezik, gdje je kohezija definirana emocionalnom povezanošću članova obitelji. Takvi rezultati ne znače nužno da je za društveni razvoj bolji znakovni nego govoreni jezik, ali naglašavaju potrebu efektivne komunikacije. Za mnogu gluha djecu, govoreni jezik jednostavno ne može popuniti tu ulogu.“ (Vaccari i Marschark, 1997, str. 799) Iz tog razloga, djecu s oštećenim sluhom treba tretirati kao dvojezične. Bradarić-Jončić i Kolarić (2012) navode kako je usvajanje govorenog jezika moguće u potpunosti isključivo ako je dijete ovladalo znakovnim jezikom i njega smatra primarnim. Kao što čujuća djeca uče drugi jezik pomoću auditivno različita jezika od materinjeg (pokušavajući pronaći uzorke u drugom jeziku), tako i djeca oštećena sluha trebaju znakovni jezik kako bi ovladali govorenim jezikom. „Utvrđeno je da djeca koja se pozitivno identificiraju s objema kulturama bolje uče jezik nego ona djeca koja imaju konflikt kulturnog identiteta te slabije znaju oba jezika. Ako djetetova okolina podržava obje kulture, dijete će imati bolje mogućnosti za razvoj skladnog dvojezičnog identiteta. Rezultati istraživanja pokazuju da gluhi, koji ne koriste znakovni jezik, imaju teškoće izgradnje jasnog identiteta [...], a neadekvatan identitet može utjecati negativno na

mentalno zdravlje gluhe osobe. Čujuć i marginalni identitet [...] mogu dovesti do niskog samopoštovanja, depresije, anksioznosti i agresivnosti, a radikalni identitet može dovesti do teškoća prilagodbe. Bikulturalni identitet stvara najmanje teškoća...“ (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, str. 108-109)

3.2.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima sluha

Prije svega, potrebno je učeniku omogućiti ili stručnu osobu koja bi služila kao komunikacijski posrednik (osoba koja govori i znakovni i govoreni jezik) ili osposobiti učitelja/nastavnika za korištenje znakovnog jezika. Tu nailazimo na prvi problem. Stručna osoba djetetu služi kao most prema ostatku razrednog okruženja. Samim time, dijete vidi da je drugačije jer jedino (ili u manjem broju) ima osobu koja mu pomaže dok drugoj djeci navedeno nije potrebno. U tom smislu, dijete se izolira unutar inkluzivnog okruženja. Ono jest među svojim vršnjacima, no ne u pravom smislu, postoji odmak. Jedini način na koji bi dijete bilo u potpunosti uključeno je ako učitelj/nastavnik preuzme zadaću komunikacijskog posrednika (a samim time više nije ni posrednik jer je ujedno i izvor). No, koliko je to isplativo? Obučavati sve buduće nastavnike i učitelje kako bi bili fluentni u znakovnom jeziku iziskuje vrijeme i znatnu količinu uloženi sredstava, a većina učitelja i nastavnika u svojim razredima neće susresti dijete oštećena sluha. Prema Izvješću o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj (Benjak, 2019) u 2019. godini u Republici Hrvatskoj nalazile su se 13 133 osobe s oštećenjem sluha. Navedeno uključuju sve dobne skupine, a iznosi 2.6% sveukupnog broja osoba s invaliditetom. Prevalencija je 3 na 1000 stanovnika. Statistički podaci nam ukazuju kako je imati dijete s oštećenjem sluha u razredu rijetkost, ali ne i nezamisliv scenarij. Financijski je isplativije obučiti stručne osobe koje bi radile s djecom nego sve učitelje, no postoji mogućnost da je to po djecu neisplativo.

Godine 1989. Dulčić je uz pomoć sociometrijske tehnike provela istraživanje u kojem je problemsko pitanje bilo „Razlikuju li se učenici oštećena sluha, integrirani u razrede osnovne škole, prema sociometrijskom statusu od svojih suučenika neoštećena sluha?“ Ispitivanje je provedeno na 599 učenika od kojih njih 518 ima neoštećen sluh, a 81 oštećen sluh. Provjeravani su i uspoređivani individualni indeksi socijalne emotivnosti, vodstva i odbijanja ili isključivanja. Rezultati su sljedeći:

„Iz rezultata ispitivanja proizlazi da se učenici oštećena sluha i govora integrirani u razrede redovne osnovne škole statistički značajno ne razlikuju od svojih čujućih vršnjaka prema svojoj socijalnoj emotivnosti koja govori o njihovu stavu prema kolektivu, kao ni prema vrijednostima indeksa isključenja na osnovi kojeg doznajemo o stavu grupe prema pojedincu. To znači da je

njihov položaj u grupi povoljan i da se ne razlikuje značajno od položaja većine ostalih učenika u razredu.“ (Dulčić i Kondić, 2002, str. 70)

Rezultati istraživanja ukazuju na to kako model stručne osobe koja djetetu služi kao komunikacijski posrednik djeluje povoljno na dijete, a razlog tomu može biti u metodama prilagodbe koje koristi nastavnik/učitelj jer na taj način i on direktno komunicira s djetetom, ali istovremeno i s ostatkom razreda što za dijete znači da, ipak, ulazi u kolektiv kao takav.

Jedna od metoda prilagodbe koja bi mogla biti univerzalna za sve vrste oštećenja, gledamo li širu sliku, je veličina razreda. Prema istraživanju Cawthorn (2001) prevelik broj djece u razredu prva je i glavna prepreka prema pravoj inkluzivnoj nastavi. Učitelji, koji su sudjelovali u istraživanju, naglašavali su potrebu manjeg razreda kako bi se mogli učenicima posvetiti istovremeno grupno, ali i individualno jer u manjim okruženjima brže upoznaju učenike i njihove prednosti. Brže upoznavanje s učenicima i realna slika njihovih sposobnosti omogućava učiteljima da kurikulum prilagode djeci, a ne djecu kurikulumu. Druge dvije glavne metode prilagodbe u navedenom istraživanju su bile učenje o kulturi gluhih (učitelji) i učenje samostalnog zagovaranja (djeca). Učitelji su učili o kulturi gluhih i načinu na koji kao zajednica funkcioniraju kako ne bi bili potpuno izgubljeni bez posrednika komunikacije, a učenike se učilo kako biti samostalan i zagovarati svoje potrebe. Od učenika se očekivalo da u školu dolazi sa svim potrebnim uređajima, punim baterijama, da mikrofon predaje govorniku, a ne da govornik pita za isti. Navedeno smatraju potrebnim kako bi i izvan ustanove mogli zagovarati svoje interese i svijet prilagoditi sebi.

Ostali preduvjeti koji su potrebni za inkluzivno okruženje su dobro osvijetljena prostorija i dobra akustika. Kada su navedeni preduvjeti zadovoljeni, može se dodati i indukcijska ili stolna petlja (više u poglavlju 3.2.3.). Navedeno je potrebno popratiti uz vizualni podražaj. Sve što se može vizualizirati, mora biti vizualizirano. Kroz osjetilo vida postiže se velika razina zornosti kod učenika s oštećenim sluhom. Uzrok tomu je epizodičko pamćenje. Brien, Hutchins i Westby, (2021, str. 249-250) navode kako je epizodičko pamćenje lošije kod osoba s oštećenjima sluha. „[...] epizodičko pamćenje uključuje osjećaj sekvencijalnog vremena na koje mogu utjecati teškoće u sekvencijskom učenju povezane s oštećenjem sluha. Nadalje, oštećenje sluha dodaje kognitivno opterećenje radnoj memoriji. Kada osobe s oštećenjem sluha moraju posvetiti značajnu pažnju procesiranju i interpretaciji auditivnih podražaja, imaju manje radne memorije slobodne za obraćanje pažnje na informacije u okolini [...] i stoga je vjerojatnije da će kodirati sjećanje s manje detalja.“ Ukoliko se dodaju vizualni podražaji uz navedene prostorne uvjete, smanjuje se kognitivno opterećenje te se više pažnje može posvetiti

retenciji informacija, a ne samo procesiranju istih. Iz istih je razloga potrebno titlovati sav nastavni videomaterijal, kao i prije pripremiti pisani nastavni materijal. Učeniku se mora omogućiti čitanje govora s lica i usana tako da sjedi u prvim klupama te da je učitelj okrenut u njegovu stranu. Sve upute potrebno je pojednostavniti, višestruko ponoviti kao i provjeriti s učenikom postoje li nejasnoće. Učeniku je također potrebno osigurati dovoljno vremena da izvrši zadatak koji se traži od njega.

Ukoliko se uvode nove riječi ili pojmovi, iste je potrebno istaknuti naglašavanjem i, ukoliko je moguće, popratiti pokretom ili znakovnim jezikom kako bi se djetetu jednoglasno naznačilo da je navedeni pojam bitan. Prema Radetić-Paić (2013) komunikacija s djetetom oštećena sluha bi trebala biti sporija, a govor treba biti prirodan. Kratke rečenice, bez digresija i prenaplašavanja, pomažu učeniku bolje razumjeti sadržaj izgovorenog. Ukoliko učenik ne razumije rečeno, isto je potrebno preformulirati, a ne ponavljati. Također, u grupnim raspravama potrebno je jasno dati do znanja koji učenik govori sljedeći i da učenikova radnja započinje ustajanjem kako bi se dodatno vizualno osiguralo skretanje pažnje učenika s oštećenjem sluha. Pri ocjenjivanju, potrebno je pažnju usmjeriti na napredak, a ne na usporedbu s ostatkom čujućeg razreda.

3.2.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima sluha

Induktivna petlja jedna je od najčešćih asistivnih tehnologija koja je raširena i u komercijalnoj prodaji. Europska federacija naglušnih (2009, str. 7) opisuje induktivnu petlju na sljedeći način: „Sistem induktivne petlje pomaže korisnicima slušnih aparata jasnije čuti zvuk i to na način smanjenja ili potpunog isključenja pozadinskih zvukova. Na primjer, korisnik aparata kod kuće može uz pomoć petlje "loviti" samo zvuk televizije, muzičke linije ili radija bez pozadinskih zvukova. Induktivna petlja također se može spojiti s mikrofonom kojeg na bučnim mjestima korisnik može usmjeravati prema govorniku i tako slušati samo govornika bez pozadinske buke.“ U slučaju kada se koristi induktivna petlja, zvuk se ne prenosi molekulama zraka već putem magnetskog polja. „Induktivna petlja je žica ili kabel koji okružuje područje slušanja. Za rad koristi struju koja dolazi od pojačala petlje (loop amplifier). Pojačalo dobiva signal koji dolazi iz mikrofona koji je smješten ispred govornika, ili je direktno spojen na druge izvore zvuka kao što su TV ili radio. Tako nastala struja prolaskom kroz petlju proizvodi magnetno polje, koje odgovara zvuku. Korisnik aparata može sa svojim slušnim aparatom "pokupiti" to

magnetno polje tj. zvuk ukoliko se nalazi na području koje okružuje petlja a prekidač na slušnom aparatu mora biti podešen na T.“ (Europska federacija nagluhих, 2009, str. 7)

Manja verzija induktivne petlje je stolna petlja koja se koristi na šalterima i pultovima gdje se osobama s oštećenjem sluha omogućuje samostalnost pri obavljanju svakodnevnih poslova, a alternativa induktivnoj petlji je infra-crveni sistem koji radi na principu infra-crvenog svjetla te omogućava pokretnost i šire korištenje. Ukoliko u razredu nema instalirane induktivne ili infra-crvene petlje, preporuča se korištenje FM odašiljača (transmitera) koji funkcionira kao radio s mikrofonom te je prilagođen i za visoke stupnjeve naglušosti. Ukoliko je učenik gluh te ne može koristiti nijedan od navedenih sustava, preporuča se uz vizualne podražaje naglasak staviti i na taktilne pomoću dinamičnih svjetala, uređaja koji mogu pratiti videomaterijal i reproducirati vibracije kako bi se potaknulo epizodičko pamćenje.

3.3. Učenici s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

3.3.1. Značajke učenika s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Prema Pravilniku, „poremećaji jezično-govorne glasovne komunikacije (glas, govor, jezik) su oni u kojih je zbog organskih i funkcionalnih oštećenja komunikacija govorom otežana ili izostaje. Dijeli se na sljedeće podskupine:

3.1.1. poremećaji glasa,

3.1.2. jezične teškoće,

3.1.3. poremećaji govora

3.1.4. komunikacijske teškoće.

3.2. Specifične teškoće u učenju su smetnje u području:

3.2.1. čitanja (disleksija, aleksija),

3.2.2. pisanja (disgrafija, agrafija),

3.2.3. računanja (diskalkulija, akalkulija),

3.2.4. specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)

3.2.5. mješovite teškoće u učenju,

3.2.6. ostale teškoće u učenju.“

Razvoj govora prati određene zakonitosti. Različite su znanosti tokom vremena pokušale raščlaniti razvoj govora te je zajednički napor više različitih grana proučavanja ljudi i ljudskog ponašanja poput psihologije, lingvistike, logopedije i sl. rezultirao općom vremenskom podjelom razvoja govora. Od rođenja do trećeg mjeseca, dijete plače iz različitih potreba te je to jedini način (instinktivno) na koji može komunicirati s okolinom. Od trećeg do petog mjeseca života dijete počinje brbljati, a sa 6 mjeseci počinje formirati slogove. Nakon 10 mjeseci dijete počinje kombinirati slogove uz popratno brbljanje, a od šestog do desetog mjeseca više puta ponavlja iste slogove što rezultira time da između 10. i 15. mjeseca konstruira prvu riječ sa značenjem, maše te odmahuje glavom za da i ne. Između 15 i 18 mjeseci, dijete pokazuje 1-3 dijela tijela, vokabular se sastoji od 5-20 riječi te može ponavljati kratke fraze. Od 18. do 24. mjeseca dijete može slagati prve rečenice, a nakon dvije i pol godine poznaje oko 1000 riječi te može imenovati stvari iz svakodnevnog života. Između treće i četvrte godine dijete poznaje bazu materinskog jezika i postavlja pitanja poput tko, kada i zašto. Također može pričati kratke priče i poznaje osnovne boje. Do pet i pol godina dijete bi trebalo usvojiti pravilan izgovor (Posokhova, 2008).

Bitno je imati na umu da su poremećaji jezično-govorne komunikacije raznovrsni i da ih treba promatrati na razini svakog pojedinog djeteta. Poteškoće mogu varirati od usporenog govora do kompletnog izostanka govora te se mogu pojaviti u svakom od ranije navedenih faza razvoja. Pravovremena detekcija vodi pravovremenoj intervenciji te se posljedice mogu ublažiti ili, u nekim slučajevima, u potpunosti ukloniti. Na razvoj govora utječu genetski i biološki faktori, pa se preporuča da se roditelji savjetuju sa stručnjacima ukoliko imaju dvojbi. Primjerice, ukoliko jedan roditelj ima disleksiju ili je u djetinjstvu pokazivao znakove mucanja postoji veća šansa da se iste poteškoće manifestiraju i kod djeteta. Sve od navedenog se smatra faktorima rizika jer dijete prije svega govor crpi iz svoje neposredne okoline (što su u većini slučajeva roditelji) (Posokhova, 2008).

Poremećaji glasa su oni poremećaju koji utječu na fizički aspekt glasa. Glas može biti neprimjerene visine, kvalitete, glasnoće, rezonancije i trajanja. (Radetić-Paić, 2013) Za rad s učenicima s oštećenjima glasa prvi je korak uključivanje logopeda i ostalog stručnog školskog osoblja kako bi se učeniku ispravno procijenila razina oštećenja i u kojoj mjeri ona utječe na retenciju odgojno-obrazovnih materijala te kako ih prilagoditi potrebama učenika. Posokhova (2008) navodi kako razni upalni procesi koji se odvijaju u blizini glasnica mogu utjecati na razvoj poremećaja glasa, kao i nedovoljna higijena usne šupljine. Dijete je potrebno naučiti

pjevati jer se pjevanjem jačaju glasnice, uvježbava glazbeno pamćenje, poboljšava slušna pozornost, a uče se tečnost i ispravnost izgovora.

Jezičke teškoće se manifestiraju kao kašnjenje u razvoju jezika, no bez vidljiva uzroka. Teško se dijagnosticiraju jer se dijete svakodnevno služi jezikom i postiže svoje ciljeve. Postaju zamjetnije prilikom djetetova polaska u školu gdje se očituju kao sporo, otežano i netočno čitanje i pisanje, teže dekodiranje riječi i teže razumijevanje pročitano. Premda pišu sporo, rukopis može biti izrazito lijepo oblikovan. Učenici s jezičnim teškoćama pokazuju više interesa i veću količinu razumijevanja za matematičke procedure, dok u drugim predmetima ostavljaju lošiji dojam o svom znanju i mogućnosti retencije istog, teško pronalaze riječi i konstrukcije kojima bi izrazili svoje mišljenje. (Radetić-Paić, 2013)

Poremećaji govora dijele se na poremećaje izgovora te poremećaje fluentnosti govora. Poremećaji izgovora označavaju da dijete „ne može pravilno izgovoriti neke glasove, međusobno ih zamjenjuje ili sasvim izostavlja, nepravilno izgovara slogove i cijele riječi dok mu je fond riječi dovoljno bogat, a i sam govor je gramatički pravilan.“ (Posokhova, 2008, str. 49) Pogrešnom izgovoru podliježu najprije suglasnici, a u rijetkim slučajevima i samoglasnici. Definirano je pet vrsta poremećaja izgovora: stigmatizam (neispravan izgovor glasova s, z, c, š, ž, č, dž, ć i đ), rotacizam (poremećen izgovor glasa r), lambdacizam (poremećen izgovor glasova l i lj), kapacizam (poremećen izgovor glasa k) i gamacizam (poremećen izgovor glasa g). (Radetić-Paić, 2013) Poremećaji fluentnosti govora dijele se na mucanje i brzopletost. „Mucanje je sindrom brojnih manifestacija na govornome, jezičnome, psihološkom, fiziološkom, tjelesnom i socijalnom području. Ono je nestandardno govorno ponašanje izraženo ponavljanjem dijelova riječi i rečenica, produžavanjem glasova, zastojsima u govoru, neadekvatnim stankama, dodavanjem različitih glasova i poštapalica. duljem trajanju govora i slično. Sve to prati strah od govora, tikovi, različiti pokreti glave, tijela i udova, neadekvatne fiziološke reakcije (znojenje, crvenilo, ubrzan rad srca. povećana napetost mišića), emotivna nestabilnost, smanjena koncentracija. Konačni je rezultat netolerantan odnos prema govornim situacijama, manja količina govorenja i neprilagođenost.“ (Sardelić, Brestovci i Hedeveer, 2001, str. 47) Brzopletost je „poremećaj govornog i jezičnog procesiranja koje se očituje u rapidnom, sporadičnom, neorganiziranom i nerazumljivom govoru“ (Sardelić i sur., 2001, str. 49) Brzopletost od mucanja možemo razlikovati po tome što je govor djece sa sindromom brzopletosti neorganiziran, ograničene svijesti, no povremeno može biti tečan, riječi se skraćuju te dijete nije svjesno vlastitog poremećaja (Radetić-Paić, 2013).

Komunikacijske teškoće odnose se na poteškoće u sporazumijevanju s okolinom. Svi ranije navedeni poremećaji jezično-govorne glasovne komunikacije utječu na to koliku će razinu komunikacijskih teškoća dijete razviti i na kojoj razini. Treba ih promatrati unutar pojedinca u odnosu poteškoća – komunikacija – okolina gdje je komunikacija most između pojedinca i društva te jako bitan faktor socijalizacije.

Specifične teškoće u učenju na području čitanja su disleksija i aleksija. „Disleksija se određuje kao jedna od nekoliko specifičnih teškoća učenja. Ovaj jezično utemeljen poremećaj konstitucionalnoga je porijekla i očituje se teškoćama u ovladavanju pisanim jezikom unatoč urednoj inteligenciji, konvencionalnoj poduci i odgovarajućim sociokulturnim prilikama“ (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007, str. 113). Davis i Braun u svojoj knjizi „Dar disleksije“ pak disleksiju promatraju kao proizvod mišljenja i posebnog načina reagiranja na osjećaj zbunjenosti. Autor Davis, koji je i sam disleksičan, navodi kako dijete u svom formativnom razdoblju razmišlja na dva načina – verbalnom i neverbalnom konceptualizacijom. Verbalna misao je vremenski linearna, odvaja se jednakom brzinom kao i govor. Neverbalna misao je evolutivna te je znatno brža od govora. „U razdoblju kad se formira nesposobnost učenja kao aspekt disleksije, između treće i trinaeste godine, potencijalni disleksičar sigurno razmišlja na neverbalan način – to je osoba koja misli u slikama“. (Davis i Braun, 2001, str. 27) Zato učenici s disleksijom nemaju problema s riječima koje opisuju stvarne stvari (ili imaju u manjoj mjeri). Do problema dolazi kada se od učenika očekuje razumijevanje rečenice koja sadrži apstraktne pojmove, tj. sve ono što učeniku nije direktno u umu vidljivo. „Vidjeti slova T-A-J za riječ taj ne znači vidjeti njezino značenje. Jedina dostupna slika su oblici samih slova. U procesu neverbalnog razmišljanja u slikama ne možemo zamisliti sliku riječi kao nekog predmeta ili djelovanja.“ (Davis i Braun, 2001, str. 29) Aleksija je „stečena nesposobnost čitanja zbog oštećenja polutke mozga (lijeve u dešnjaka). Može biti agnostička, kada bolesnik ne može prepoznati slova, ali može normalno pisati i govoriti, ili afazična, kada bolesnik ne može ni čitati ni pisati, a često mu je poremećen i govor.“ (Hrvatska Enciklopedija, 2021b) Nošenje s aleksijom je temeljno različito. Dok je disleksija urođena, aleksija je stečena. Niz stručnjaka je potreban kako bi se osobi s aleksijom dijagnosticiralo stanje, a zatim i ponudio nekakav oblik intervencije. U ovom ćemo se radu zadržati samo na urođenim poteškoćama u učenju.

Davis i Braun (2001) navode kako je disleksiju teško definitivno prepoznati, ali dezorijentaciju percepcije nije. Svi simptomi disleksije simptomi su dezorijentacije. Sljedeći osjeti su pod utjecajem disleksije i to na način:

Vid – učenik vidi obrnuti ili promijenjeni oblik i slijed slova i brojki (pogotovo kod grafema b-d; p-b; m-n; a-e, ali i kod čitanja od-do; im-mi), pisanje je nepravilno i nedosljedno, slova i brojke izgledaju kao da se kreću, nestaju, rastu ili se smanjuju, rečenični znakovi ili velika slova bivaju izostavljeni, zanemareni ili neuočeni, pri čitanju i pisanju riječi i slova se mijenjaju ili izostavljaju (posebice s auditivno ili vizualno sličnom riječi – čamac-brod; poput-potpuno)

Sluh – učenik teško čuje neke govorne zvukove, pogrešno se izgovaraju digrafi č, ž, š, lj, nj, dž, percipiraju se lažni zvukovi, naizgled se ne sluša ili se ne čuje ono rečeno, percepcija zvuka je drugačija, udaljenija ili bliža, glasnija ili tiša no što je to u stvarnosti

Ravnoteža/pokret – učenik osjeća vrtoglavicu ili mučninu tokom čitanja, pokazuje slab osjećaj za smjer, ne može sjediti mirno, vidljivi su problemi s rukopisom, ravnotežom i koordinacijom

Vrijeme – učenik je hiperaktivan ili hipoaktivan, teško uči matematičke pojmove, loše procjenjuje potrebno vrijeme za neki zadatak, pretjerano sanjari, lako gubi tok misli, teško smješta stvari u pravilan poredak, čita mehanički (čitanje bez razumijevanja ispliva na površinu kada odgojno-obrazovni sadržaj postane pretežak za dijete koje je do tog trenutka kompenziralo za disleksiju bez dijagnoze i intervencije) (Davis i Braun, 2001; Radetić-Paić, 2013; Posokhova, 2008)

Specifične teškoće u učenju na području pisanja su disgrafija i agrafija. „Disgrafija predstavlja stabilne i ozbiljne teškoće u ovladavanju vještinom pisanja [...] koje se manifestiraju u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama. Teškoće [...] nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnog i govorno-jezičnog razvoja, normalno stanje osjetila sluha i vida te redovito školovanje. Općenito, radi se o zaostajanju u vještini pisanja na godinu i pol do dvije godine [...] od razine usvajanja ostalih školskih predmeta i vještina.“ (Posokhova: 2008, str. 85) Pogreške se dijele na tri razine:

Na razini slova i sloga – izostavljanje i premještanje, dodavanje suvišnih, zamjena, miješanje (npr. zec – zc; jedna – jenda; škola – škola; planinina, logor – gogor)

Na razini riječi – rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, sastavljeno pisanje nekoliko riječi, remećenje granica između riječi (npr. najprodavaniji album upovijesti)

Na razini rečenice – pogreške povezivanja riječi unutar rečenice, neispravna interpunkcija (npr. Obasjanim suncem grad je veoma.) (Posokhova, 2008; Radetić-Paić, 2013)

Agrafija je, prema Hrvatskoj Enciklopediji (2021c), „stečena nesposobnost pisanja uz sačuvanu snagu i koordinaciju mišića ruku; znak je oštećenja lijevoga tjemena mozga.“

Specifične teškoće u učenju na području računanja su diskalkulija i akalkulija. Diskalkulija je teškoća u učenju matematike i matematičkih sadržaja, posebice osnovnih radnji koje se usvajaju u ranom odgojno-obrazovnom procesu. Učenici s diskalkulijom na testovima pokazuju rezultate koji su značajno ispod očekivanih za njihovu kronološku dob, inteligenciju i razinu obrazovanja. (Price i Ansari, 2013) „Djeca s poremećajem računanja razlikuju se od djece kojoj je matematika težak predmet po tome što imaju mnogo neuobičajenih, specifičnih pogrešaka. Najčešće se radi o parafrazičnim supstitucijama (neispravna uporaba brojeva pri čitanju, pisanju i računanju), perseveracijama (pogreške „zaglavljivanja“), zrcalnim pogreškama (okretanje znamenaka), usporenosti, stavljanju brojeva u uzajamno neprikladan prostorni položaj, vizualnim pogreškama, proceduralnim pogreškama, slabom pamćenju i prepoznavanju niza brojeva...“ (Radetić-Paić, 2013, str. 60) Akalkulija je „nesposobnost izvođenja bilo kakvih računskih radnji. Dolazi kod organskih oštećenja mozga i često udružena s poteškoćama verbalizacije.“ (Hrvatska Enciklopedija, 2021d)

Disleksija, disgrafija i diskalkulija povezane su kao specifične teškoće u učenju, no povezuje ih i više od toga. Prema Malogorski Jurjević (2013, str. 414) zajedničke karakteristike navedenih poteškoća su: „(i) riječ je o poteškoći ili poremećaju u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje, i/ili upotrebu koncepata kroz verbalni kod (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja; (ii) manifestacije su vidljive u jednom ili više područja: pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji, emocionalnom sazrijevanju; (iii) isključeni su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih poteškoća, mentalne retardacije, kulturalne ili socijalne deprivanosti.“ Ostala obilježja koja ih povezuju su prosječna ili natprosječna inteligencija, neurološki nedostatak koji rezultira poteškoćama obrade podataka i nedovoljna postignuća naspram latentnog talenta koji posjeduju (Malogorski Jurjević, 2013).

Specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija ili dispraksija (drugog naziva razvojni koordinacijski poremećaj, DCD ili RPK) Polovina, Polovina Prološćić i Polovina (2007, str. 163) definiraju kao „oštećenje motoričke koordinacije koje interferira sa svakodnevnim životnim aktivnostima i akademskim postignućima, a koje nije posljedica intelektualne nesposobnosti, pervazivnoga razvojnog poremećaja ili definiranoga medicinskog stanja. [...] Procjenjuje se da je prisutan u 5-8 % sve djece. Klinička slika razlikuje se od djeteta do djeteta; poteškoće mogu biti jače izražene u gruboj i finoj motorici ili generalizirane.“ Autori navode kako se dispraksija uočava u čak 50% djece kojoj je dijagnosticiran ADHD (poremećaj pažnje)

te da iz toga razloga dio stručnjaka smatra kako je „čista“ dispraksija rijetkost, tj. da u pravilu dolazi popratno uz druge poteškoće. Takva djeca mogu imati širok spektar simptoma te se poteškoća može manifestirati samo u nekim područjima, primjerice neka djeca mogu imati poteškoća u aktivnostima koje uključuju cijelo tijelo ili ravnotežu, neka djeca samo u finoj motorici (poput pisanja), a neka djeca i u jednom i u drugom.

Mješovite teškoće u učenju podrazumijevaju da učenik pati od minimalno dvije definirane poteškoće (poput disleksije i digrafije). Ostale teškoće u učenju su one koje nisu opisane ili službeno klasificirane kao zasebna poteškoća. U slučaju da učenik pati od mješovitih teškoća ili ostalih teškoća, potrebno je potražiti pomoć stručnog odgojno-obrazovnog radnika kako bi se nastavni plan i program pravilno prilagodio učenicima.

3.3.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Prije svega, učenicima je potrebno pružiti dovoljno vremena da izvrše sve zadatke koji su im zadani. Bez dovoljne količine vremena i jasnih pisanih i usmenih uputa metode prilagodbe ne mogu funkcionirati. Učenici koji pate od poremećaja glasa, kao i drugih jezično-govorno-glasovnih poteškoća, najčešće budu laka meta za ruganje. Kao učitelj ili nastavnik, kod učenika u razredu potrebno je razviti toleranciju prema drugačijem, kao i spriječiti sve pokušaje imitacije (npr. mucanja ili piskutavog glasa). Pri razgovoru s cijelim razrednim odjelom potrebno je govoriti smireno i polako, ali i razumljivo. Ukoliko učenik ne želi sudjelovati u nekom dijelu nastavnog sata (npr. čitanju na glas), potrebno mu je isto i dopustiti. Iz tog razloga, potrebno je i naglasak stavljati na pisane provjere znanja. Lenček (2009) navodi kako bi se učeniku trebalo omogućiti sljedeće: (i) audiosnimanje nastave bez posebnog odobrenja; (ii) korištenje računala za bilježenje ukoliko je učeniku navedeno lakše (primjerice u srednjoj školi); (iii) pristup materijalima koji će se obrađivati prije nastave; (iv) pregled onoga što će se učiti, tj. pregled svake cjeline; (v) prezentacije s pozadinom i tekstom koji su u kontrastu i lako čitljivi te ne sadrže puno teksta; (vi) korištenje mentalnih mapa i dijagrama kada god je to moguće; (vii) prored minimalne veličine 1.5 ili 2, cjeline razlomljene na manje dijelove; (viii) korištenje jednostavnih fontova poput Ariala; (ix) paziti na vrstu slova – koristiti različiti font kako bi se naglasilo neko slovo ili broj (1, i, I, L) da se izbjegne miješanje; (x) tekst poravnati samo s lijeve strane; (xi) posebno na ploči ispisati i naglasiti nove termine; (xii) upute pisati redom kojim se očekuje i sama izvedba; (xiii) povećanje fonta po potrebi s obzirom na težinu

poteškoće te (xiv) omogućiti produljenje rokova za predaju pismenih radova za 25% naspram ostalih učenika. Radetić-Paić (2013) navodi i sljedeće metode prilagodbe: (i) omogućiti barem 30% dodatnog vremena na ispitima i testovima; (ii) izbjegavati kratka i brza pismena ispitivanja; (iii) izbjegavati pitanja s višestrukim izborom, naročito one koji nude opcije A/B/C/D; (iv) kod predmeta u kojima je pravopis ključan, učeniku je potrebno dati i do 50% više vremena za pisanje; (v) uvažavanje naknadnih korekcija; (vi) korištenje vizualizacije u zornom prikazivanju kako bi se dugotrajnije i uspješnije usvojilo gradivo; (vii) uporaba udžbenika zasnovanih na slikama; (viii) omogućavanje korištenja asistivnih tehnologija u nastavi.

S učenikom se nakon svakog nastavnog sata treba provjeriti je li razumio obrađeno. Ukoliko nije, potrebno je dodatno prilagoditi nastavni sat, kao i učeniku objasniti sve što je nejasno. U suradnji sa stručnim suradnicima, može se istražiti i pronaći specifična metoda prilagodbe koja bi učeniku pomogla s obzirom na vrstu poteškoće. Kod disleksičnih učenika, Davis i Braun (2001) su razvili metodu (Davisova metoda) kojom se učeniku pomaže pronaći „oko uma“ koje služi kao gledišna točka. Ta gledišna točka je bitna jer se na nju učenik vraća prilikom svake pogreške (tj. dezorijentacije) prilikom, primjerice, čitanja. Vraćanjem fokusa na „oko uma“, učeniku se smanjuje broj grešaka. Um je fokusiran na održavanje te točke, pa se slova manje miješaju i postižu se bolji rezultati pri retenciji informacija. Cijeli postupak zajedno sa slikama i pitanjima koje se postavljaju učeniku nalazi se u knjizi „Dar disleksije“, a metodu su otkrili jer je jedan od autora disleksičar. Tokom nastavnog sata učeniku se može pomoću nekog podražaja potaknuti pomicanje pažnje na „oko uma“ i pomoći mu s koncentracijom.

3.3.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije su malobrojne zbog specifičnosti poteškoće. Postoje uređaji kojima se koriste logopedi i rehabilitatori, no oni nisu primjereni za korištenje tokom nastave, već isključivo rehabilitacije. Velika većina današnjih online rječnika nudi opciju preslušavanja izgovora svake pojedine riječi, no s obzirom na to koliko je prevalentno ne može se klasificirati asistivnom tehnologijom, već standardom. Velik broj onoga što se nekada smatralo metodom prilagodbe softvera i programske podrške na računalima, danas prelazi u standard. Uzrok tomu je iznimno velik broj istraživanja koja se provode na području disleksije i ostalih specifičnih poteškoća u učenju. Implementacijom, primjerice, mogućnosti bojanja određenog sadržaja ili dijela teksta

u online udžbeniku učeniku s disleksijom se olakšavaju neki aspekti svladavanja odgojno-obrazovnog sadržaja. Posljedica je toga da učenici koji nemaju poteškoća pronalaze određene metode prilagodbe korisnima za poboljšavanje pamćenja i koncentracije te su na taj način određene značajke (poput opcije preslušavanja izgovora riječi, audio knjiga i sl.) postale standardnije.

Primjerice, u sklopu operativnog sustava Windows 10 dolazi program naziva „Narator“ koji omogućava korištenje opcije tekst-u-govor (engl. text-to-speech) kako bi korisnik mogao preslušati sve ono što mu je vidljivo na ekranu. Ima i ugrađenu opciju prepoznavanja glasa pa se i naredbe mogu izdavati glasovnim putem. Ovo ne samo da je prilagodba osobama s oštećenjima jezično-govorno-glasove komunikacije, ovo je prilagodba svim osobama s posebnim potrebama i invaliditetima, a može ju koristiti i osoba bez posebnih potreba u svrhu lakšeg korištenja tehnologije. Operativni sustavi Mac, Android i iOS nude slične opcije na svojim uređajima te je tehnologija iznimno raširena i dostupna. To je bitno i iz financijskog aspekta jer osobe s posebnim potrebama imaju pristup istim uređajima kao osobe bez posebnih potreba, bez potrebe dodatne nadoplate za određene metode prilagodbe.

Dawson, Antonenko, Lane i Zhu (2018) preporučuju korištenje sljedećih programa kao asistivnih tehnologija: (i) Read&Write; (ii) Speak it!; (iii) Audible; (iv) Mercury Reader; (v) Voice Typing.

Read&Write dodatak je koji se instalira na internetski preglednik Google Chrome, a može funkcionirati i kao samostalna aplikacija. Omogućava preslušavanje sadržaja web stranica, uklanjanje sadržaja koji ometa čitanje, korištenje tekst-u-govor opcije kako bi se izbjeglo pisanje, a sadrži i opciju koja može predviđati riječi.

Speak it! je također dodatak za internetske preglednike, u ovom slučaju za Google Chrome i Mozilla Firefox. Ovaj dodatak omogućava da se samo označeni sadržaj unutar web stranice pročita na glas (a ne cijela stranica).

Audible je audio knjižnica koja sadrži velik broj knjiga u audio formatu. Usluga se plaća, no naratori su stručnjaci te se posvećuje dodatna pažnja da sav sadržaj bude razumljiv i jasan. Nažalost, većina audio knjiga je na engleskom jeziku pa ne može poslužiti u svakodnevnoj nastavi na svim predmetima, no ipak je odličan alat za učenje ili usavršavanje stranog jezika.

Mercury Reader je dodatak za internetske preglednike koji za zadaću ima uklanjanje distrakcija na web stranici. Web stranice namijenjene djeci najčešće imaju oglase, šarene boje, nečitke fontove i nedovoljan kontrast između podloge i slova. Premda je njihov sadržaj bitan, navedeno

otežava korištenje alata djeci s poteškoćama te ovaj dodatak uklanja nepotrebne dijelove web stranice, pretvara font u klasični, stvara kontrast (crna slova na bijeloj podlozi). Na taj način djeca s poteškoćama imaju pristup obrazovnim sadržajima bez obzira na stvarni izgled stranice.

Voice Typing je značajka koju možemo pronaći unutar Google Dokumenta. Omogućava se korištenje glasa kako bi se pisalo u online dokumentu koji naliči Microsoft Wordu. S obzirom da nalikuje programu koji se redovito koristi u školama, ali je jednostavniji za korištenje te učitelj/nastavnik ima mogućnost gledanja što učenik „piše“ glasom u stvarnom vremenu, postoji potencijal da se na taj način provode neke provjere poput zadaćica ukoliko učeniku poteškoća onemogućava pisanje rukom.

Velik broj proširenja, dodataka i nadogradnji postoji za sve operativne sustave. Ovo su samo neki od njih čija je primjena moguća u nastavi, a i kod kuće svim učenicima.

Za rad s učenicima s diskalkulijom moguće je koristiti Cuisenaireove štapiće. Oni funkcioniraju na način da svaki štapić predstavlja broj od 1 do 10, te se postepeno povećavaju u dužini i razlikuju se bojom. Štapić s brojem jedan može biti bijele boje dimenzija 1cm x 1cm x 1cm, štapić s brojem dva crvene boje dimenzija 2cm x 1cm x 1cm i tako proporcionalno do broja 10. Učenik bi trebao kroz vježbe povezati boje s brojevima, a od štapića sa samo 10 brojeva mogu se vršiti različite matematičke radnje poput zbranja, oduzimanja, množenja, dijeljenja, razlomaka i sl. jer zorno prikazuju odnos cjeline i dijela (Corn, 2016). Osim navedenog, u nastavi se mogu primjenjivati i Stern blokovi. Oni se od štapića razlikuju u tome što je na većim brojevima (npr. na broju deset) vidljiva mreža koja prikazuje kako se cjelina sastoji od manjih jedinica, dok su štapići uvijek uniformni, bez ikakvih oznaka na sebi kako bi svaki štapić ostavljao dojam cjeline. Stern setovi sadržavaju i predloške u koje se mogu stavljati blokovi kako bi učenik sam mogao provjeriti svoj rezultat (Jerec i Glasnović Gracin, 2012).

3.4. Učenici s oštećenjima organa i organskih sustava

3.4.1. Značajke učenika s oštećenjima organa i organskih sustava

Prema Pravilniku, „oštećenjem organa i organskih sustava smatraju se prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti. Navedene podskupine su:

4.1. oštećenja mišićno-koštanoga sustava,

4.2. oštećenja središnjega živčanog sustava,

4.3. oštećenja perifernoga živčanog sustava,

4.4. oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni).“

Oštećenja mišićno-koštanoga sustava, središnjega i perifernoga živčanog sustava spadaju u nadksupinu motoričkih poremećaja, dok se oštećenja drugih sustava (dugotrajnog tijeka) smatraju kroničnim bolestima. (Miholić, 2009)

Oštećenja mišićno-koštanoga sustava dijele se na „kongenitalna oštećenja (iščašenje kuka, uvrnuto stopalo, fokomelia, Spina bifida [...]); opće afekcije skeleta (npr. gigantski ili patuljasti rast zbog poremećaja hormona ili rahitis zbog poremećaja metabolizma [...]); upale (osteomijelitis, infektivni artritis, reumatoidni artritis i dr. [...]); traume (frakture, amputacije ekstremiteta, paralize/plegije zbog prijeloma kralježnice i dr. [...]); deformacije kralježnice (skolioza, kifoza, lordoza, kifoskolioza [...]) te progresivne mišićne distrofije (miopatija, miotonije [...]).“ (Miholić, 2009, str. 199-206). Oštećenja središnjega živčanog sustava su cerebralna paraliza i amiotrofična lateralna skleroza ili ALS, kao i multipla skleroza. Oštećenje perifernog živčanog sustava je primarno dječja paraliza (poliomijelitis) (Miholić, 2009, str 209).

Kronične bolesti mogu utjecati na kvalitetu života jer su u velikoj većini slučajeva cjeloživotne, a mogu uzrokovati i niz drugih popratnih smetnji. Najčešće kronične bolesti su tumori, dijabetes, astma, epilepsija, Chronova bolest te alergije. (Miholić, 2009, str. 210-215)

Igrić (2004, str. 155) zagovara interakcionistički pristup učenicima s invaliditetima. Takav pristup odgovornost za invaliditet premješta na društvo, a ne na učenika. „Stanovište ovog modela je da se kod invalidnosti ne radi o ograničenju osobe, već da je ono društveno nametnuto, a oštećenje postaje problem zbog zahtjeva okoline i nespremnosti okoline za promjenom. Najbolji primjer su osobe koje se kreću u kolicima i njihova ograničenja uzrokovana nedostupnosti mnogih objekata (škole, banke, pošte...).“ Promatranjem invalidnost na ovaj način fokus nije na ograničenom djelovanju jedinke, već na ograničenja zbog društvenih ili fizičkih prepreka.

Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava najčešće imaju popratnih smetnji na području govornog izražavanja, perceptivnih smetnji, smetnji vida i emocionalnih smetnji. Kod učenika s cerebralnom paralizom primjećuju se i neke značajke autističnog ponašanja. Stoga je u odgojno-obrazovni plan učenika potrebno uključiti niz stručnjaka, od doktora, logopeda,

fizioterapeuta, rehabilitatora i sl. kako bi se nastavni plan i program u potpunosti prilagodio potrebama učenika (Radetić-Paić, 2013).

3.4.2. Metode prilagodbe učenicima s oštećenjima organa i organskih sustava

Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjenje pokretljivosti (NN 78/2013) navodi „Pristupačnost i prilagodba građevina iz članka 1. ovoga Pravilnika osigurava se projektiranjem i građenjem, odnosno izvođenjem tih građevina na način da sadrže obvezne elemente pristupačnosti i/ili da udovoljavaju uvjetima uporabe pomagala osoba s invaliditetom u skladu s odredbama ovoga Pravilnika. Kada su elementi pristupačnosti ujedno i dio puta za izlaženje u slučaju opasnosti, tada moraju ispuniti i zahtjeve po posebnom propisu. Vlasnik građevine dužan je održavati elemente pristupačnosti i ne smije smanjivati uvjete uporabe pomagala osoba s invaliditetom.“ Isti pravilnik pristupačnu građevinu definira kao „građevina, njezin dio ili oprema (rampa, stubište, dizalo, vertikalno podizna platforma, koso podizna sklopiva platforma, ulazni prostor, komunikacije, WC, kupaonica, kuhinja, soba, učionica, radni prostor [...]) jest ona građevina, dio građevine ili oprema koja osigurava ispunjavanje obveznih elemenata pristupačnosti propisanih ovim Pravilnikom.“

Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjenje pokretljivosti osigurava zakonsku osnovu interakcionističkog pristupa gdje se građevina prilagođavaju svim potrebama društva. Svaka građevina bi, bez obzira na svoju namjenu, trebala biti napravljena u skladu s Pravilnikom te sadržavati sve propisane elemente. Barić i sur. (2009) navode kako u prostorima projektiranim u skladu s Pravilnikom često dolazi do fizičkih prepreka koje smanjuju prohodnost, u svrhu opće slike prostora. Primjerice, školske klupe se postavljaju u hodnike kao privremeno mjesto čuvanja pa hodnik od propisano prohodnog postaje izazovan za učenike u kolicima ili učenike s oštećenjima vida koji koriste bijeli štapić. Kvače bi trebale biti metalne s hvatom za ruku na tamnoj površini (kako bi kontrast bio jači), no u svrhu opće slike prostora postavljaju se okrugle kvače koje su učenicima s poteškoćama poput motoričkih oštećenja iznimno nepristupačne.

Ukoliko učenik ima poteškoća na području u ovom radu obrađenom u sklopu te skupine poteškoća, potrebno je primijeniti metode prilagodbe navedene u odabranom potpoglavlju. Učenik ne mora nužno imati, primjerice, disleksiju – no zbog poteškoća u obradi informacija može imati poteškoće simptomatične za disleksiju. U suradnji sa stručnim suradnicima

potrebno je razgraničiti kada učenik s oštećenjem organa i organskih sustava ima neku dodatnu poteškoću ili se radi o simptomima izvornog oštećenja. Neke osnovne smjernice za uspjeh u radu s učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava su: (i) učenika što više motivirati nakon što uspješno izvrši zadatak koji je za njega primjeren kako bi se jačao osjećaj samopoštovanja; (ii) ako učenik uslijed motoričkih oštećenja ne može pisati nijednom vrstom slova osim velikim tiskanim slovima, isto mu treba omogućiti; (iii) omogućiti korištenje asistivnih tehnologija; (iv) osigurati dovoljno vremena za izvršavanje zadatka (i do 100% više); (v) osigurati osobnog asistenta i njegovatelja te (vi) osigurati dovoljno vremena za odmor, promjenu položaja, zamjenu ili stavljanje pomagala. (Radetić-Paić, 2013)

Osobni asistent ili pomoćnik u nastavi osoba je koja sudjeluje u nastavnom procesu kako bi se zadovoljile odgojno-obrazovne potrebe svih učenika. „U hrvatskim školama pomoćnici u nastavi već godinama pružaju podršku brojnim učenicima s posebnim edukacijskim potrebama pri usvajanju nastavnog gradiva i izvršavanju svakodnevnih aktivnosti. Osim pružanja podrške u obrazovnom dijelu, oni svakodnevno obavljaju i druge zadatke, primjerice: surađuju s učiteljima, roditeljima i stručnim suradnicima te ravnateljem škole. Osim s učenikom pomoćnici su najčešće u neposrednom kontaktu s učiteljima, bilo razredne bilo predmetne nastave, te s njima blisko surađuju.“ (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019, str. 261-262) Oni su ključan dio nastavnog procesa jer svojim znanjem i iskustvom, kao i bliskim odnosom sa svim aspektima učenikova života, mogu adekvatno pomoći učitelju ili nastavniku u modifikaciji nastavnog plana i programa.

3.4.3. Asistivne tehnologije za učenike s oštećenjima organa i organskih sustava

Asistivne tehnologije u ovom dijelu su usko povezane uz ostvarivanje prostorne pristupačnosti, tj. učenicima služe kao „produžetak“ tijela. Asistivne tehnologije vezane uz oštećenja vida, sluha i slično potrebno je potražiti u adekvatnim poglavljima.

Prema Barić i sur. (2009) asistivne tehnologije za osobe s motoričkim oštećenjima su: (i) kolica na električni ili ručni pogon, štapovi, štake, hodalice i pomagala pri stajanju; (ii) augmentativna komunikacijska pomagala (uređaji za generiranje govora), glasovna pojačala, uređaji za prepoznavanje govora; (iii) druga medicinska opremu kao primjerice dizala i sredstva pri inkontinenciji; (iv) ortotska i protetska pomagala; (v) adaptacije u svrhu pristupačnosti: dizala, rukohvati, kvake...; (vi) posebna pomagala u radu, učenju, slobodnom vremenu: prilagođene

tipkovnice, "miševi", telefoni, sportska oprema...; (vii) adaptacije javnih prostora, sredstava javnog prijevoza (rampe...).

Asistivne tehnologije mogu osim kao „produžetak“ tijela služiti kao nadomjestak za oštećenje koje nije kompatibilno s klasičnim dizajnom računala. Primjerice, IntegraMouse Plus je miš koji omogućuje upravljanje računalom isključivo ustima. Svaki pokret usni na usniku pomiče kursor po ekranu, a puhanjem i uvlačenjem zraka simulira se klikanje mišem. Učenik može na ovaj način potpuno samostalno koristiti računalo, a za rad miša nije potreban nikakav dodatan softver. Uređaj je bežičan i dolazi uz USB priključak koji je potrebno uključiti u računalo i odmah je spreman za korištenje (E-glas, 2021a).

Quha Zono je bežični miš čiji se pokreti na ekranu upravljaju pokretom tijela. Miš je moguće staviti na koji god pokretan dio tijela (glava, prst na ruci, prst na nozi) te pomoću tog dijela tijela upravljati mišem. Kao i IntegraMouse Plus, nije potreban nikakav dodatan softver za rad. Uređaj je dovoljno pomoću USB priključka uključiti u računalo. Savjetuje se, ukoliko se uređaj stavlja na neki drugi dio tijela osim glavu), instalirati pripadajući softver kako bi se izvršila što preciznija kalibracija pokreta (E-glas, 2021b).

Treća vrsta miša je Tobii Dynavox PCEye Plus koji omogućava pomicanje miša na ekranu pokretima oka. Pokretanje glave ne utječe na preciznost miša, a pruža istu funkcionalnost kao i kod korištenja tipkovnice i miša. Dolazi s mikrofonom za diktiranje riječi kako bi se mogli koristiti tekst-u-govor alati, a EyeR uređaj omogućava da se i drugi uređaji osim računala upravljaju pomoću miša. Primjerice, moguće je pokretom očiju isključiti svjetlo ili upaliti televiziju. Korištenje nije toliko prijenosno kao i kod dva gorenavedena miša, no pruža znatno više funkcionalnosti (E-glas, 2021c).

Kao što postoje razne opcije za miševe, postoje razne vrste asistivnih tehnologija za primjerice tipkovnicu - kao nadogradnja na istu za precizno tipkanje, da se trzajima ne stisnu druga slova i tako produljuje vrijeme pisanja. Postoje i tipkovnice specifično namijenjene za djecu za učenje abecede i slaganja slova i riječi te miševi koji se sastoje od velike kugle kako bi dijete učilo princip rada miša i vježbalo preciznost i motoriku. Koliko je svaku od navedenih asistivnih tehnologija moguće primjenjivati svakodnevno u nastavi ovisi o veličini razreda, stupnju oštećenja, nastavnom sadržaju koji se obrađuje te mnogim drugim faktorima. Kako bi se promovirala tolerancija, ostalim učenicima svakako je potrebno pokazati svaku asistivnu tehnologiju koja se koristi i objasniti način na koji ona radi (koliko je to moguće s obzirom na uzrast) te zašto je tom učeniku potrebna. Time se gubi element iznenađenja i skretanja pažnje

te bi kroz opetovano izlaganje asistivnoj tehnologiji učenici istu trebali prihvatiti kao normalnu, tj. standardnu.

3.5. Učenici s intelektualnim teškoćama

3.5.1. Značajke učenika s intelektualnim teškoćama

Pravilnik intelektualne teškoće definira kao „stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.“ Podskupine su:

„5.1. laka intelektualna teškoća zbog koje treba, radi postizanja odgovarajućega socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje. Kvocijent inteligencije približno je u rasponu od 50 do 69,

5.2. umjerena intelektualna teškoća zbog koje treba, radi postizanja djelomičnoga socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje u zadovoljavanju jednostavnih radnih aktivnosti. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 35 do 49,

5.3. teža intelektualna teškoća zbog koje treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 20 do 34,

5.4. teška intelektualna teškoća zbog koje treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 0 do 19.“

Značajke pojedinih razina teškoće, prema Radetić-Paić (2013) su:

- Lake intelektualne teškoće
 - Razvijeno logičko mišljenje; sposobnost učenja čitanja, pisanja, računanja; prihvaća društvena pravila; želi pripadati grupi; iskazuje odanost; razvijen osjećaj vlastite vrijednosti; brine o bližnjima i budućnosti; pokazuje emocije; agresivne reakcije usmjerene su prema određenim osobama

- Umjerene intelektualne teškoće
 - Egocentrično mišljenje bez mogućnosti prihvatanja drugih perspektiva; konkretan govor; u stanju je predvidjeti događaje; pokazuje interes za vršnjake; ovisi o važnoj osobi; prisutni osjećaji svemoći i slabe kontrole impulsa; pokazuje emocije; agresivne reakcije usmjerene na važne osobe u blizini (poput ukućana i odgojitelja); separacijski strah
- Teže intelektualne teškoće
 - Mišljenje bez povezivanja; sjećanja ograničena samo na aktualni događaj; doživljaji usmjereni na „ovdje i sada; slab interes za vršnjake, a visok za osobe iz obitelji; ovisi o emocionalnom stanju odgojitelja; teško podnosi odgađanje neugode; manji raspon emocija; agresivne reakcije usmjerene prema van; vlastito tijelo centar svijeta
- Teške intelektualne teškoće
 - Akcija je primarna, mišljenje sekundarno; uči refleksno; ne pokazuje interes za materijalnu okolinu; slabo socijalno vezivanje; ne podnosi promjene; pažnja pretežno zauzeta vlastitim dijelovima tijela; samo bazične emocije prisutne; agresivnost usmjerena na sebe

Kvocijent inteligencije (IQ) gledano vremenski sekvencijalno nije stabilan, te u djetinjstvu i adolescenciji može postojati odmak od očekivanog. IQ je jednodimenzionalan, dok je intelektualna poteškoća trodimenzionalna jer uključuje tri aspekta – biološke, psihološke i društvene čimbenike. Raspon IQ-a ne definira nužno sposobnosti pojedinca te bi se trebalo okrenuti redefiniranju pokazatelja individualne sposobnosti funkcioniranja u vidu potpore. Ta potpora može biti povremena, ograničena, proširena ili potpuna. Potpora je potrebna kako bi učenik ostavio svoj maksimalni potencijal. (Stančin, 2018)

3.5.2. Metode prilagodbe za učenike s intelektualnim teškoćama

Pristup učenicima s intelektualnim oštećenjima treba, prije svega, biti primjeren. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), čl. 3 navodi kako je primjereni program odgoja i obrazovanja „nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.“ Primjereni programi su: (i) redoviti program uz individualizirane

postupke; (ii) redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke; (iii) posebni program uz individualizirane postupke te (iv) posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. Primjereni programi mogu se ostvarivati u okviru redovitog razrednog odjela, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu, u sasvim posebnom odjelu ili u odgojno-obrazovnoj skupini.

S obzirom na razinu intelektualnog oštećenja, školski stručni tim treba procijeniti u kojoj mjeri učenik može prisustvovati redovnoj nastavi. Stručni tim se sastoji od edukacijskog rehabilitatora, logopeda i/ili socijalnog pedagoga, psihologa, pedagoga i učitelja ili nastavnika osposobljenog za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. (Pravilnik) Ovisno o procjeni, stručni tim u manjoj ili većoj mjeri pomaže izraditi primjereni nastavni plan i program te prati učenika i njegov razvoj.

Kolar (2017, str. 42) navodi sljedeće metode prilagodbe za učenike s intelektualnim oštećenjima: „Prilikom integracije učenika sa sniženim intelektualnim razvojem učitelj treba prilagoditi postupke i učionicu, kao i strategije poučavanja takve djece. Učionica treba biti minimalistički opremljena, odnosno treba ukloniti sav materijal koji odvlači pažnju i ostaviti samo onaj koji je potreban za rad. Smanjiti ometajuće faktore (buka), djetetu treba omogućiti mjesto u razredu tako da je moguće primjereno uključivanje u rad. Također veliku pažnju treba obratiti na strategije učenja. Učitelj treba koristiti jednostavne riječi pri davanju uputa i provjeriti je li ih ono razumjelo, jasno strukturirati zadatke, povezati gradivo sa svakodnevnim iskustvom, koristiti stvarne predmete koji se mogu opipati, raščlaniti zadatke te raditi jednu po jednu stvar, hvaliti i hrabriti dijete za svaki uspjeh, prakticirati individualni rad koliko je to moguće.“

Individualiziranim planom i programom trebao bi se smanjiti broj činjenica i generalizacija koje učenik treba usvojiti te se sav sadržaj treba učeniku prikazati što je zornije moguće i dovesti ga u odnos s primjerima iz stvarnog života. Preporuča se korištenje metode demonstracije, crtanja i praktičnog rad kad god je isto moguće, ali i metoda razgovora gdje se potiče postavljanje potpitanja. Učenika se u pravilu ne bi smjelo tjerati na vođenje bilješki tokom predavanja ili čitanja (posebno u slučajevima gdje postoje perceptivno-motoričke smetnje koje otežavaju pisanje) već je učeniku potrebno pripremiti nastavni listić. Učenika je potrebno poticati i ohrabrivati (Radetić-Paić, 2013).

Učenici s lakim intelektualnim poteškoćama mogu biti uključeni u redoviti ili posebni program uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja zbog mogućnosti učenja čitanja, pisanja i računanja. Učenik u tom slučaju može pohađati hrvatski jezik, matematiku, prirodu i društvo i sl. prema posebnom programu u posebnom razrednom odjeljenju, a redovnoj se nastavi pridružiti na odgojnim predmetima – glazbenoj, likovnoj, tehničkoj te tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Umjerene, teže i teške intelektualne poteškoće pohađaju posebne programe za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.

3.5.3. Down sindrom

Down Sindrom (dalje u tekstu: DS) nastaje trisomijom 21. kromosoma, tj. kada kromosomskim poremećajem dođe do nastajanja viška jednog kromosoma u stanicama. Premda je DS istraživao od 1838. godine, nije otkriven službeni uzrok nastajanja mutacija u podjeli stanica. Prevalentnost poremećaja upućuje na 1:600-800 rođenih, a u Republici Hrvatskoj u 2019. godini službeno je bilo 1672 ljudi s DS (Čulić i Čulić, 2008; Mamić, 2016; Benjak, 2019).

S obzirom na to da do mutacija dolazi prilikom oogeneze, tj. razvitka ženskih spolnih stanica i to na dugom kraku kromosoma 21, još u embrionalnom razvoju dolazi do promjena u genetskom kodu koji uzrokuju karakteristične fenotipske fizičke i fiziološke promjene. Najčešće se radi o niskoj porođajnoj težini i dužini, mikrocefaliji (manji opseg glave), brahicefalije (manja i šira glava), izravnat profil lica, očima koje su kose te mogu biti prisutni klinički simptomi koji uzrokuju slabovidnost ili sljepoću (strabizam, katarakti, konjuktivitis...). Nos je udubljenog korijena s nosnicama uvrnutima prema gore, usta su velika i široko otvorena uz izbrazdani jezik, malu donju čeljust te spuštene kutove usana. Uši su većinom male, loše položene, a u čak 90% oboljelih javlja se naglušnost. Vrat je širok i kratak, s više kožnih nabora i masnim tkivom, prsni koš je kraći te se srčane greške javljaju u 30-40% oboljelih. Prisutne su i malformacije kostura te slabost mišića, a zglobovi su iznimno pokretljivi. Rano sijede, imaju alopeciju, niskog su rasta, skloni debljanju i šećernoj bolesti, a pripadnice ženskog spola su fertilne (dok su pripadnici muškog spola u manjoj mjeri, ali i dalje jesu). Skloni su upalama (pogotovo dišnih putova zbog nedovoljno razvijenih pluća) te im je imunitet slabiji nego kod ostatka populacije. Za razumijevanje govora više koriste desnu hemisferu mozga, a za složene pokrete lijevu (za razliku od osoba koje nemaju DS) (Čulić i Čulić, 2008; Mamić, 2016; Benjak, 2019).

Fizička oštećenja prate i intelektualne teškoće. „Uz sve navedene karakteristike i moguće zdravstvene probleme, treba napomenuti kako osobe s Down sindromom prati stupanj mentalne retardacije, ali vrlo varira. Za utvrđivanje mentalne zaostalosti koriste se višestruki kriteriji poput niskog rezultata na testu inteligencije, niskog rezultata na drugim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u više raznih područja socijalne prilagodbe. U 10% je teška, u većine blaga do umjerena, a u pojedinih minimalna. Prosječan IQ odraslih osoba s Down sindromom je do 50.“ (Mamić, 2016, str. 5)

Učenici s DS su potpuno ili djelomično integrirani u nastavni proces, najčešće popraćeni pomoćnikom u nastavi. „Praćenjem napretka učenika [...], pokazalo se da uz osiguranu podršku učenici bolje i brže napreduju, nauče čitati i pisati sukladno individualnim sposobnostima, svladavaju strani jezik, nauče računati.“ (Radetić-Paić, 2013, str. 80) S obzirom na to da stupanj intelektualne poteškoće iznimno varira, potrebno je učeniku sav sadržaj prilagoditi na što zorniji način, koristeći ponajprije vizualne i taktilne primjere. „Ako se učenicima pristupi na način da uče uz osobno iskustvo, uz podršku osmišljenih vizualnih i manipulativnih didaktičkih materijala, tada mogu, osim čitanja i pisanja, naučiti svladavati raznolike matematičke, povijesne, geografske, fizičke, kemijske i druge sadržaje. Najvažnije od svega jest da se [...] djeca s Downovim sindromom uspješno socijaliziraju, a nazočnost učenika ili učenice s Downovim sindromom u razredu dodatno oplemenjuje i pozitivno utječe na cijeli razred.“ (Radetić-Paić, 2013, str. 80)

3.5.4. Asistivne tehnologije za učenike s intelektualnim oštećenjima

Asistivne tehnologije koje učeniku omogućuju da se samostalno kreće kroz jedinicu i prolazi kroz sadržaj vlastitim tempom jedna su od ključnih odrednica asistivnih tehnologija za učenike s intelektualnim oštećenjima. Saad, Dandashi, Aljaam i Saleh (2015) kreirali su „pomoćni obrazovni sustav za generiranje multimedijских vodiča na temelju Mayerove kognitivne teorije multimedijskog učenja te Skinnerovog modela instrumentalnog (operantnog) uvjetovanja.“ (Stančin, 2018. str. 3) Navedeni sustav je testiran na 100 učenika s intelektualnim teškoćama u Dohi. Prilagođen je kurikulumu za učenike s teškoćama, a pokriva gotovo sva obrazovna područja. Sastoji se od dva modula, statičkog i dinamičkog. Statički je unaprijed dizajniran i samo se implementira u nastavi dok je dinamički onaj koji nastavnik ili učitelj kreira tokom nastave pomoću online multimedijalnih elemenata. 2.5% učenika je odbilo sudjelovanje, 5%

je koncept smatralo preteškim dok su kod ostatka primijećeni izvrsni rezultati u smislu lakšeg i boljeg učenja, boljih rezultata i veće motivacije. (Stančin, 2018; Saad i sur., 2015)

Projekt CLES (hrv. Stimulacija Kognitivnih i Lingvističkih Elemenata, engl. Cognitive and Linguistic Element Stimulation) financiran je od strane francuske vlade u suradnji sa stručnjacima. Cilj projekta bilo je stvaranje igre koja bi učeniku izgledala kao bilo koja druga igra te kojoj na prvi pogled primarna funkcija ne bi bila obrazovna. Znanje pojedinog nastavnog predmeta, zajedno s primjerenim pedagoškim resursima i izgledom ozbiljne, prave igre rezultiralo je igrom u kojoj igrač prati glavnog lika. Glavni lik je istraživač u potrazi za drevnim artefaktima, poput Indiane Jonesa. U navedenom mu pomažu dvoje kolega. Glavni lik smješten je u sobu te iz te sobe treba izaći pronalaskom ključa. Svaka soba nadovezuje se na drugu sobu koja implementira neki aspekt određenog nastavnog predmeta koji je potreban kako bi učenik pronašao ključ. Unutar svake sobe nalaze se i mini-igre poput uparivanja sličica ili pronalaska geometrijskog oblika koji se pojavljuje unutar sobe. Na taj način igrač je primoran obratiti pozornost na detalje sobe pa se time potiče i pažnja (Hussann, Sehaba i Mille, 2011).

Postoji nebrojeno puno asistivnih tehnologija koje bi mogle olakšati svakodnevni život i učenje osobama s intelektualnim teškoćama, no većina novijih nisu dostupne u Republici Hrvatskoj. Razvijaju se kao projekti ili studije slučaja koje financiraju vlade ili privatne korporacije te su dostupne samo u onoj mjeri u kojoj se i plate. Takve tehnologije, premda iznimno korisne i dokazano djelotvorne, nisu nešto što prosječan učitelj ili nastavnik može očekivati koristiti tokom odgojno-obrazovnog procesa. Biti upoznat s tehnologijama koje postoje svakako je potrebno. Iz tog razloga naglašava se i postojanje Route Matea (za samostalnije putovanje i bolje snalaženje u prostoru), VirtualMat (obrazovno virtualno okruženje za učenje matematičkih i logičkih koncepata) te EACCID (skup alata za unapređenje čitanja, razumijevanja i drugih vještina). Postoje i asistivne tehnologije koje učenicima mogu pomoći s aspektom plaćanja novcem i financijskom odgovornošću, kao i one koje mogu kurikulum dinamički prilagođavati svakom pojedinom učeniku. (Stančin, 2018)

3.6. Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

3.6.1. Značajke učenika s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

Pravilnik poteškoće u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja definira na sljedeći način:

„Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja su stanja za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem.“

Podskupine:

- „6.1. Organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj,
- 6.2. Poremećaji raspoloženja,
- 6.3. Neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
- 6.4. Shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji,
- 6.5. Poremećaji iz autističnoga spektra,
- 6.6. Poremećaji aktivnosti i pažnje,
- 6.7. Poremećaji u ponašanju i osjećanju.“

Prema Krampač-Grljušić i Marinić (2007) poremećaji u ponašanju su oni poremećaji čije ponašanje nadilazi okvire općeprihvaćenih normi ponašanja te negativno utječu na razvoj jedinke. Ponašanje učenika s navedenim poremećajima može biti štetno i/ili opasno za okolinu i za samu osobu i iziskuje dodatnu stručnu pomoć u integraciji i socijalizaciji. Dijele se na aktivne i pasivne poremećaje u ponašanju. Aktivni poremećaji u ponašanju su nedovoljno kontrolirana ponašanja usmjerena prema van, a to su impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposluš, nametljivost, prkos, svađanje, laganje, varanje, neopravdano izostajanje s nastave, verbalna i/ili fizička agresivnost te delikvencija. Pasivni poremećaji u ponašanju su pretjerano kontrolirana ponašanja usmjerena prema unutra, a to su plašljivost, povučenost, potištenost, plačljivost, sram, depresija, nisko samopouzdanje, lijenost, dosada, razmaženost te neurotske smetnje.

Poremećaji u ponašanju s kojima se učitelji i nastavnici najčešće susreću su ADHD (deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj) te autizam.

Učeniku s poremećajima u ponašanju u pravilu nije potrebno prilagođavati samo nastavno gradivo, već i same uvjete obrazovanja. (Radetić-Paić, 2013)

3.6.2. ADHD

ADHD ili deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (engl. attention deficit hyperactive disorder) je prije svega okarakteriziran razvojno neprimjerenim stupnjem nepažnje, nemira, impulzivnosti, a prisutan je prije sedme godine. Velika većina učenika ima neko od obilježja ADHD-a, no to ne znači da i imaju ADHD. Iznimno je bitno razgraničiti kada je učenik samo dijete koje je puno energije, a kada se radi o poremećaju. Kako bi se djetetu dijagnosticirao ADHD, potrebno je zadovoljiti sljedeće uvjete: (i) simptomi trebaju trajati minimalno šest mjeseci i nisu skladni razvojnom stupnju (ozbiljnost); (ii) neki od simptoma uočeni su i prije sedme godine života (rano pojavljivanje); (iii) očituju se u dvije ili više sredina, kao što su školska, kućna i sl. (sveprisutnost) te (iv) moraju postojati dokazi oštećenja funkcioniranja (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Vukojević, Dizdarević i Novaković, 2012).

ADHD se dijeli na tri vrste poremećaja – deficit pažnje, hiperaktivnost i impulzivnost.

Odlike učenika s deficitom pažnje su da im i najmanji ometajući faktor može odvući pažnju, izostavljaju detalje, zaboravljaju stvari i često se prebacuju s jedne aktivnosti na drugu bez da prvu završe, teško se fokusiraju na samo jednu stvar, aktivnosti im brzo dosade, preusmjeravanje pažnje na izvršavanje zadataka i organizaciju je jako teško izvedivo, često gube stvari koje su im potrebne za rad, čini se da ne slušaju kad im se govori, teže slijede upute, sanjare, lako postaju zbunjeni, usporeno reagiraju, teško brzo i precizno obrađuju informacije, izbjegavaju ili odbijaju izvršiti zadatke koji zahtijevaju duže zadržavanje pažnje, jednostavno je odvratiti im pažnju vanjskim stimulansima, zaboravljaju svakodnevne aktivnosti, krivo prepisuju zadatke zadane na ploči, zaboravljaju doći na sat u suprotnoj smjeni te ne pokazuju ono što uistinu znaju (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Rešić, Solak, Rešić i Lozić, 2007; Kudek Mirošević i Opić, 2010).

Odlike učenika s hiperaktivnošću su da se često vrpolje na mjestu ili poigravaju rukama i nogama, dižu se sa sjedala u učionici ili na mjestima gdje je to društveno neprihvatljivo, trče i kreću se u situacijama kada je to neprimjereno, ne mogu se odmarati u miru, ponašaju se „kao da ih pokreće motor“, puno pričaju, ne mogu mirno sjediti za stolom i pratiti nastavu, imaju poteškoća sa zadacima koji se trebaju tiho realizirati, dodiruju sve što vide ili se s tim igraju, nemirni su i razdražljivi (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Rešić, Solak, Rešić i Lozić, 2007; Kudek Mirošević i Opić, 2010).

Odlike učenika s impulzivnošću su da su jako nestrpljivi, neprimjereno komentiraju događaje, pokazuju emocije bez ograničenja, djeluju bez obzira na posljedice jer nemaju mogućnost

inhibicije, imaju teškoća s čekanjem u redu ili čekanjem svog reda u igrama, često prekidaju razgovor i slične aktivnosti, daju odgovor prije no što je postavljeno pitanje, često diraju tuđe stvari, a posuđene stvari gube (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Rešić, Solak, Rešić i Lozić, 2007; Kudek Mirošević i Opić, 2010).

U radu s učenicima s ADHD-om, potrebno je prilagoditi prostor za rad, tj. učionicu. Predlaže se klasičan raspored klupa po redovima. Učenika je potrebno smjestiti što bliže učitelju ili nastavniku i ploči kako bi se smanjio broj mogućih vanjskih stimulansa, ali i usmjerila pažnja. Savjetuje se i određivanje „tihog kutka“ gdje učenik može otići i odmoriti se ili smiriti, te to mjesto ne smije biti negativno obojano niti se smije koristiti za kažnjavanje. Smanjen broj vizualnih podražaja je povoljniji za učenika s ADHD-om na način da se panoji i plakati minimaliziraju, a na njihovo mjesto uvedu oglasne ploče na kojima će pisati što će se toga dana obrađivati na nastavi kako bi učenici mogli prilagoditi svoja očekivanja i unaprijed se pripremiti. Što se tiče prilagodbe nastave i nastavnih sadržaja, preporuča se postavljanje jasnih pravila i granica koje učenik razumije. Uspostavljanje svakodnevne rutine također pomaže. Izlaganja bi trebala biti što slikovitija, ispunjena slikama, filmovima, pričama uz popratne gestikulacije, šetnju i mahanje rukama. Učenika treba pohvaliti ili nagraditi za poštivanje uputa i izvršavanje zadataka. Preporuča se ignoriranje sitnog nemira jer učenik nije u mogućnosti odjednom izgraditi sva poželjna ponašanja. Veći font slova, ostavljanje više mjesta za odgovore, ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa, naglašavanje ili podcrtavanje ključnih pojmova kao i izbjegavanje podražaja koji nemaju veze s nastavnim sadržajem neke su od metoda prilagodbe (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Radetić-Paić, 2013; Magdić, 2020).

Premda se preporuča davanje više vremena za izvršavanje nekog zadataka, izmjenjivanje zanimljivih i dosadnih pitanja te konstantno usmjeravanje pažnje, potrebno je paziti da se navedeno odradi suptilno. Sedlar (2019, str. 26) navodi kako „učitelj treba voditi računa o tome da ne dozvoli da djetetova ograničenja postanu očita pred drugom djecom. Na taj način bi se spriječilo učenikovo suočavanje s dodatnim frustracijama.“ Tri metode kojima se postižu promjene u učenikovom ponašanju su nagrade, tehnika gašenja (ignoriranje nepoželjnih ponašanja) i izolacija. Izolacija se u pravilu primjenjuje kada su prve dvije metode neuspješne i premda može biti djelotvorna, postoji značajan rizik kontraefekta. Stoga se ne preporuča dijete izolirati iz nastavnih aktivnosti za koje nastavnik ili učitelj smatra da su preteški za učenika. Potrebno je prilagoditi aktivnost učeniku, a izolaciju i naglašavanje različitosti smanjiti što je više moguće kako bi se izbjeglo razvijanje nepoželjnih ponašanja (Magdić, 2020).

3.6.3. Autizam

Prema Pavlek (2016, str. 1) „autizam je poremećaj u mnogim dijelovima mozga, ali se ne može s punom sigurnošću dokazati kako oni ostvaruju svoj utjecaj na sveukupno ponašanje organizma. On je jedan od pet razvojnih poremećaja kod djece koji se temelji na široko rasprostranjenim abnormalnostima u socijalnoj interakciji i komunikaciji, izrazito ograničenim interesima i čestom ponavljajućem ponašanju („automatizmu“). Kod autizma nema smanjenja ili povratka na početno stanje, on je ravnomjeran u svom intenzitetu i tijeku.“ Tri su vrste ponašanja najuočljivije kod osoba s autizmom, a to su ekstremno zatvaranje od vanjskog svijeta, grčevita povezanost s poznatim te posebno osebujan govorni jezik. Kod ekstremnog zatvaranja radi se o izostanku uobičajene emocionalne povezanosti djece s roditeljima, nema pogleda u oči, osmijeha i slično već se dijete veže za materijalne predmete. Grčevita povezanost s poznatim je u svojoj srži strah od promjena te djeca pokazuju strah i paniku ako se nešto u njihovom neposrednom okruženju promijeni – npr. redoslijed stavljanja igračaka na policu. Osebujan govorni jezik odražava se u usporenom razvoju, govoru o sebi u trećem licu, iznimno izražene eholalije (ponavljanje govornih obrazaca bez razumijevanja izgovorenog), često dolazi do neologizama koje samo ono koristi, a govor (ako je uopće prisutan – većina ne može koristiti jezik za komunikaciju) sadrži gramatičke greške i dobno je neprimjeren. Autizam zahvaća sve aspekte djelovanja jedinke. Osim govorno-jezičnih kompetencija, mogu biti oštećene i kognitivne, motoričke, komunikacijske i sl. funkcije. U gotovo 75% slučajeva autizam se javlja zajedno sa sniženim intelektualnim funkcijama (Butigan, 2020; Mandić, 2016; Pavlek, 2016; Raspudić, 2017).

Učenici s autizmom istovremeno mogu biti i savanti. Butigan (2020, prema Komes, 2016) navodi kako su u povijesti zabilježeni slučajevi djece kojoj je dijagnosticiran autizam, a da pritom pokazuju gotovo nadnaravne talente: (i) šestomjesečna beba koja je mogla mrmļajuci reproducirati cijelu melodiju koju bi čula; (ii) slijepa osoba koja je bila iznimno nadarena za crtanje; (iii) djevojčica koja je bila u mogućnosti reproducirati cijele stranice teksta nakon samo jednog gledanja te (iv) petogodišnji dječak koji je mogao rastaviti televizor ili radio i ponovno ga sastaviti. Takve talente treba poticati jer mogu pomoći pri rehabilitaciji i boljoj socijalizaciji. Zbog navedenog, teško je odrediti metode prilagodbe koje bi bile univerzalne za tako multidimenzionalnu poteškoću. Metode prilagodbe koje će kod jednog učenika dovesti do povoljnih rezultata, kod drugog nužno ne moraju.

Od prilagodbi prostora učeniku je potrebno osigurati prostor za rad u dijelu učionice koji je najmirniji, tj. koji omogućava smanjivanje količine podražaja. Preporuča se i osiguravanje prostora za osamu, tj. „tihog kutka“. Ukoliko je potrebno, mogu se postaviti jasno (i fizički pomoću primjerice ljepljive trake) određene granice koje označavaju prostor za rad, prostor za igru, smjer kretanja prema izlazu iz razreda i slično. Savjetuje se korištenje oglasne ploče na kojoj su jasno izražena očekivanja u smislu ponašanja (primjerice pranja ruku) popraćena jednostavnim slikama. Odgojno-obrazovni ciljevi mogu se predočiti na isti način. Jedna od strategija može biti dijeljenje zadataka u korake te svaki korak predstavlja dio stola. Za, recimo, prvi dio zadataka svi potrebni materijali i alati nalaze se u prvom (ili horizontalno ili vodoravno postavljenom) odjeljku i učenik, nakon što izvrši jedan zadatak, vraća stvari na mjesto, uzima iz sljedećeg odjeljka i tako dok ne dođe do kraja gdje ga čeka aktivnost koju voli ili igra. Kod djece s autističnim poremećajem razumijevanje proizlazi 90% iz vizualnih, a tek 10% iz auditivnih podražaja. Sukladno tomu, pomoću asisitivnih tehnologija mogu se koristiti programi i uređaji koji zamjenjuju direktnu govorenu komunikaciju, već se ista vrši putem elektroničkih uređaja. Rad s učenikom treba usmjeriti na usvajanje funkcionalnih i praktičnih znanja i vještina. Ako se postave realni i ostvarivi ciljevi te ih dijete dostigne, potrebno ga je nagraditi. Naučeno se treba vježbati u različitim situacijama, kontekstima i s različitim ljudima. Vrijeme odmora treba biti učestalije i unaprijed dogovoreno. Provjeravanje i ocjenjivanje treba biti usmjereno na učenikov napredak, a ne puko ovladavanje nastavnim sadržajima (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; Radetić-Paić, 2013),

Raspudić (2017, prema Thomspom, 2016) navodi kako je bitno zabilježiti trenutak kada kod učenika započne neprimjereno ponašanje te kako se ono očituje. Navedeno pomaže utvrditi uzrok i uzorak pojavljivanja ponašanja, a isto je potrebno napraviti i sa zadacima s kojima se učenik muči. Konzistentnim praćenjem može se utvrditi koja vrsta zadataka u pravilu učeniku stvara poteškoće te se ista može korigirati. Učenikovo ponašanje vezano uz komunikaciju bitno je razumjeti. „Dijete s autizmom često pokazuje agresivno ponašanje prema onima s kojima ima najbliži odnos. Važno je ne primiti niti jedan djetetov komentar osobno jer dijete govori ono što vidi (npr. ako učitelj ima veliki nos, dijete će to i reći). Potrebno mu je dati podršku da razumije da su ti komentari neprimjereni, a najjednostavniji način je pokazivanje kartice za sretno lice i kartice za tužno lice.“ (Raspudić, 2017, str. 63)

Prije početka školovanja, kao i tijekom, nastavnik ili učitelj treba potražiti pomoć stručnih suradnika odgojno-obrazovne ustanove, kao i učenikovih roditelja kako bi se precizirale

metode prilagodbe koje su potrebne (navedeno podrazumijeva da stupanj oštećenja omogućava integraciju u odgojno-obrazovni proces).

3.6.4. Asistivne tehnologije za učenike s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

Asistivne tehnologije su multifunkcionalne. Njihova iznimna mogućnost prilagodbe različitim situacijama rezultira time da se neke od njih mogu primjenjivati kod više različitih poteškoća. Kod učenika s ADHD-om, ali i kod učenika s poremećajem na spektru autizma, bitna je konzistencija. Uspostavljanje dnevnih rutina olakšava učeniku odgojno-obrazovni proces jer ga priprema na aktivnosti koje taj dan slijede. Kada je učenik unaprijed upoznat s aktivnostima, dio anksioznosti koji proizlazi iz straha od promjena i nepredvidljivih situacija nestaje. Uspostavljanje rutine nije korisno samo u školi, već je isto moguće implementirati i kod kuće sa svakodnevnim aktivnostima poput pranja ruku, zubi, presvlačenja u pidžamu i slično.

vSked sistem je asistivna tehnologija bazirana na vizualnim podražajima. Ono što bi u razredu bila oglasna ploča na kojoj se nalaze plastificirane sličice aktivnosti toga dana, zamjenjuje vSked. Osim što vizualno predstavlja raspored aktivnosti, vSked je povezan sa svakim učenikom u razredu. Svaki pojedini učenik na svom uređaju vidi svoj raspored, a cjelokupni raspored prezentiran je na ekranu koji se nalazi kod ploče kojim upravlja učitelj ili nastavnik. Kako učenik odrađuje pojedinu aktivnost, puni se i traka koja prati napredak pa na taj način učeniku vizualno predočava koliko je od svih aktivnosti odrađeno. Unutar svog sučelja učenik vidi svoju sliku, sličice koje označavaju aktivnosti, zvjezdice koje je dosad prikupio i nagradu koja ga čeka za izvršavanje aktivnosti. Nagradu može implementirati učitelj ili pak može postaviti pitanje učenicima putem vSked sistema u obliku „Voliš li više sok ili čokoladno mlijeko?“ te učenik dodirrom bira piće koje je onda označeno kao nagrada (Cramer, Hirano, Tentori, Yeganyan i Hayes, 2011).

Za učenike s poremećajem iz spektra autizma asistivne tehnologije mogu pomoći pri učenju o ponašanju u određenim socijalnim kontekstima, kao i čitanju emocija. Syriopoulou-Delli i Gkiolnta (2020) istražile su 13 trenutno dostupnih društveno asistivnih robota (engl. socially assistive robotics ili SAR) kao što su Nao, Probo, Pleo, Aibo, Bandit i Jibo. Navedeni roboti zamjenjuju stvarno ljudsku interakciju u smislu da su u mogućnosti pomoću facijalnih ekspresija iskazati emocije (poput ljutnje, sreće, iznenađenja itd.) u interakciji s djetetom. Na taj način dijete možete učiti kako njegovi postupci utječu na druge osobe. Analizom rezultata

korištenja navedenih 13 društveno asistivnih robota, utvrđeno je kako imaju trenutno i pozitivan učinak na komunikacijske vještine te da djeluju na polju održavanja pažnje prilikom društvene interakcije, verbalne komunikacije i vještina oponašanja, dok smanjuju pojavu stereotipnih ponašanja.

vSked sistem može se zamijeniti svojom pretečom – plastificiranim karticama s aktivnostima i oglasnom pločom, a roboti pomoću plastificiranih kartica s izrazima lica koji jednoznačno pokazuju određenu emociju. Smatra se da korištenje asistivnih tehnologija olakšava rad i simplificira implementaciju navedenog u svakodnevni život, no ukoliko navedeno nije dostupno, postoje alternative koje su također dokazano učinkovite.

3.7. Učenici s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

S obzirom na to da postoje osobe kod kojih se može manifestirati veći broj poteškoća zajedno, Pravilnik opisuje kako postupati u takvim slučajevima:

„Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje teškoće iz dvije ili više skupina koje su predviđene u Orijentacijskoj listi vrsta teškoća.

Postojanje više vrsta teškoća uključuje jednu od njih izraženu u stupnju predviđenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća i jednu ili više onih koje nisu izražene u stupnju određenom ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje daje novu kvalitetu teškoća.

Postojanje više vrsta teškoća uključuje dvije ili više njih, od kojih ni jedna nije izražena u stupnju određenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća, ali njihovo istodobno postojanje zahtijeva primjerene uvjete za školovanje i osposobljavanje.“

Radetić-Paić (2013, prema Čukman, 2002) navodi kako pojedini autori smatraju da se prije rada treba utvrditi koja je poteškoća prevladavajuća ili primarna. Učeniku prije svega treba pružiti motivirajuće okruženje i potrebnu podršku, a u suradnji s roditeljima i stručnim suradnicima potrebno je odraditi koje su preinake u radu potrebne te u kojoj mjeri je potrebno prilagoditi odgojno-obrazovni sadržaj i učionicu. Cilj je pomoći učeniku da dostigne svoj maksimalni potencijal u intelektualnom i fizičkom smislu, ali i u smislu samostalnosti. Metode prilagodbe mogu se kombinirati i presijecati s područjima koja nisu direktno vezana uz učenikovu poteškoću ukoliko se pokaže kako mogu imati pozitivan učinak na učenika.

4. Stručno usavršavanje

Put razvoja obrazovanja učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj seže sve do 1770. godine gdje su dva učitelja, prema dostupnim spisima, poslana na dodatnu izobrazbu u Beč (Vizek Vidović i sur. 2005). Koncept se otada do danas korjenito promijenio. 21. stoljeće donijelo je svoje jedinstvene probleme s obzirom na rapidan i svakodnevni razvoj tehnologije. Nastavnička struka bila je primorana pronaći rješenje za probleme koji još uvijek nisu bili potpuno definirani. Europska unija doskače izazovima suvremenog društva s ciljem uniformnijeg društva i razrađenih ključnih kompetencija koje su građanima potrebne. Ključnih kompetencija ima osam te su to: (i) komunikacija na materinjem jeziku; (ii) komunikacija na stranim jezicima; (iii) matematička kompetencija i osnovne kompetencije iz prirodoslovlja i tehnologije; (iv) digitalna kompetencija; (v) sposobnost učenja; (vi) socijalne i građanske kompetencije; (vii) smisao za inicijativu i poduzetništvo te (viii) kulturološka osviještenost i izražavanje (Eurydice, 2012, str. 7-8).

Pristup poučavanju usmjeren na učitelja i sadržaj trebalo je zamijeniti suvremenim pristupom usmjerenim na učenika. Važnima postaju rezultati, tj. ishodi učenja, a ne isključivo ponavljanje sadržaja natrag učitelju. Poučavanje postaje proces shvaćanja sebe i svijeta oko sebe, a ne jednodimenzionalno prenošenje informacija. Odgovornost za neuspjeh prelazi s učenika na učitelja, učenika i učenikove roditelje. Cilj je preneseno znanje znati upotrijebiti u stvarnim, životnim kontekstima, a ne samo reproducirati (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i obvezno srednjoškolsko obrazovanje (2011) implementira navedene ključne kompetencije kroz prizmu suvremenog pristupa poučavanja.

Tranziciju od starih modela prema novima trebalo bi prepustiti samim učiteljima. Modeli im mogu biti predstavljeni, ali konačna odluka bi trebala proizaći iz njihove osobnosti i svijesti o količini odgovornosti koju nose u odgojno-obrazovnom procesu. "...ako bez autonomije učitelja nije moguć ni njihov samorazvoj, onda se direktivnim zahtjevima prema stjecanju profesionalnih kompetencija učitelja, doduše, može zadovoljiti zadana forma, ali se ne može postići kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa, koja ponajprije ovisi o znanjima i umijećima učitelja. Da profesionalni razvoj učitelja ne bi bio samo formalizam, važno ga je prepustiti samousmjeravanju samih učitelja, dakako u suradnji s drugim stručnim pedagoškim djelatnicima institucionalnog odgoja, a nikako direktivno-preskriptivnim nastojanjima

određenih mehanizama unutar prosvjetnog sustava, koji učitelje još tretiraju samo kao izvršitelje gotovih odgojno-obrazovnih naputaka.” (Tischler, 2007, str. 294) Suradnja s drugim kolegama, osobna podrška i kvaliteta upravljanja školom čimbenici su koji rezultiraju visokom motiviranošću u radu i smanjuju rizik profesionalnog sagorijevanja i, posljedično tomu, napuštanja karijere (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014).

Uzimajući u obzir navedeno, stručno usavršavanje bi trebalo biti intrinzično motivirano te pratiti učitelja kroz cijelu karijeru, počevši od inicijalnog obrazovanja, preko uvođenja u posao pa do kontinuiranog usavršavanja (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Kamen je temeljac svim promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu. Učitelji se mogu usavršavati formalno, neformalno i informalno.

4.1. Formalno obrazovanje

Formalno učenje Europska komisija (2011, str. 32) definira kao “učenje koje obično pruža ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje, strukturirano (u smislu da ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju) i dovodi do certificiranja. Formalno učenje je namjerno iz perspektive učenika.”

Formalno obrazovanje započinje upisom na učiteljski ili nastavnički fakultet. Uspješnim završavanjem studija stječu se učiteljske kompetencije potrebne za rad u odgojno-obrazovnom procesu. Vizek Vidović, Domović i Marušić (2014) analiziraju kompetencije i ishode učenja u kurikulumu inicijalnog obrazovanja učitelja. Analizirani su programi Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Osijeku i Rijeci te Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dopunske ispravne sadrže stečene kompetencije, no nisu ih svi fakulteti dostavili za potrebe istraživanja. Pregledom mrežno dostupnih izvora na stranicama fakulteta, kao i dopunama koje su bile dostavljene, autorice su utvrdile kako studiji navode ishode učenja vezane uz nastavni predmet studija te kompetencije koje su u većini slučajeva općenite dok su u dopunskim ispravama Učiteljskog fakulteta i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu navedene specifične kompetencije vezane uz svijest i razumijevanje razvojnih potreba učenika te djelovanja u skladu s istima. Navode i praktična znanja i vještine rada u nastavi, uz naglasak na primjenu dok su nastavne kompetencije spomenute tek općenito kao “potrebne stručne, didaktičko-metodičke i pedagoško-psihološke kompetencije za uspješno provođenje svih obrazovnih programa iz područja matematike na razini osnovne i srednje škole.” (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014, str. 51)

“Sa stajališta cjeloživotnog učenja, kojim se kroz kontinuitet profesionalnog razvoja želi potaknuti samorazvoj pojedinca, određeni oblici stručnog i profesionalnog usavršavanja ostvaruju svoj cilj jedino ako učitelj na njima sudjeluje potaknut unutarnjom motivacijom. Besmislica je očekivati da će učitelji kao pasivni preuzimatelji ponuđenog razvijati vlastitu kreativnost, pa onda i kreativnost učenika. Sloboda, odgovornost i osobnost, dakle autonomija učitelja, nužni su za minimum svake kreativnosti.” (Tischler, 2007, str. 296) Nadalje, Tischler (2007) navodi kako je ključna uloga u razvoju vlastite kreativnosti učitelja odabir ispravne forme kroz koju nastavničko umijeće dolazi do izražaja – radionice. Navedeno pokazuje želju za aktivnim sudjelovanjem u procesu. Na radionicama dolazi do suočavanja s problemom te osmišljavanjem praktičnih smjernica za nošenje s istim te se rezultati mogu vidjeti gotovo odmah u nekim slučajevima. Navedeno služi kako bi potaknulo kreativni razvoj osnaživanjem samopouzdanja i stvaranjem pozitivne slike o sebi i afirmaciji sebe kao odgojno-obrazovnog djelatnika sposobnog za nošenje s raznim izazovima.

Prema Rajić i Lapat (2010), čak 32.79% studenata (N=61 student Učiteljskog fakulteta u Zagrebu na modulu Odgojne znanosti) navodi kako svoje usavršavanje dalje vide u formalnim oblicima poput upisivanja doktorskih studija. Znatno veći broj odlučuje se na neformalne oblike (njih 81,79%), a njih 50,64% pridaje važnost informalnim oblicima usavršavanja. Navedeno ukazuje na trend samostalnog usavršavanja ili usavršavanja u sklopu školskih aktivna koji se boduju od strane Agencije za odgoj i obrazovanje. Autori navode kako bi istraživanje trebalo provesti i na nedavno zaposlenim učiteljima, kao i onima koji su zaposleni otprilike 15 godina pa na kraju i onima kojima se bliži kraj karijere. Na taj način bi se mogli utvrditi longitudinalni trendovi. Istraživanje provedeno od strane Županić Benić (2018) na studentima razredne nastave potvrđuje potrebu dodatne prakse. “Najviše strahova studenata vezano je uz nedostatak vremena da u jednom satu ostvare s učenicima sve što su planirali. Isto tako, problem im je vremenska organizacija pojedinih etapa sata te smatraju da na organizaciji i komunikaciji s učenicima moraju raditi, primjerice postavljanjem otvorenih pitanja. Motivacija, kao ključan dio sata likovne kulture kojim se potiče stvaralaštvo kod učenika, također je ispitanicima problem. Važno je napomenuti da na pitanje koje se tiče zadovoljstva studenata vlastitom javnom izvedbom nailazimo na visok postotak odgovora u kojima su zadovoljni svojom izvedbom, što ukazuje na to da imaju osjećaj postignuća i učinkovitosti u nastavi.” (Županić Benić, 2018, str. 130) Značaj ovog istraživanja je uvid u perspektivu studenata u njihovim prvim nastavnim satima kao putokazom prema potrebnim modifikacijama trenutnih planova i programa na fakultetima. Vršnik Perše, Ivauš Grmek,

Bratina i Košir (2015) također provode istraživanje na studentima Učiteljskog fakulteta u Mariboru te utvrđuju kako studenti smatraju praksu ključnim dijelom formalnog obrazovanja te da je zadovoljstvo studenata praksom u formalnom usavršavanju direktno vezano uz zadovoljstvo učitelja u praktičnom radu s učenicima nakon formalnog usavršavanja. Bilač i Tavas (2010) provode istraživanje na 153 nastavnika razredne nastave te na upit o samoprocjeni sposobnosti za prenošenje ključnih kompetencija, nitko od ispitanika nije naveo informatičku kompetenciju, dok je samo jedna osoba navela inicijativu i poduzetništvo.

4.2. Neformalno usavršavanje

Neformalno učenje Europska komisija (2011, str. 33) definira kao “učenje koje ne pruža ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje i obično ne dovodi do certificiranja. Međutim, ono je strukturirano (u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju). Neformalno učenje je namjerno iz perspektive učitelja.”

Premda koncept formalnog usavršavanja ima svoje mane, ipak je ključan korak za pristupanje odgojno-obrazovnom svijetu. Kroz formalno obrazovanje, studenti imaju priliku utvrditi vide li se dugoročno u tom području i, ako da, koje bi bilo njihovo mjesto u istom. No, neformalno i informalno usavršavanje jednako su bitne stavke. “Naime, svaki od tri pristupa stjecanju znanja (formalno, neformalno i informalno) ima svoje specifičnosti i svoju posebnu ulogu i vrijednost. Tako se temeljne kompetencije i one koje se sporo mijenjaju obično stječu kroz programe formalnog obrazovanja. S druge strane važnost neformalnog i informalnog učenja značajno je naglašenija za kompetencije koje se brže mijenjaju i koje su više podložne promjenama zbog razvoja tehnologije ili promjena poslova, odnosno zanimanja na kojima pojedinci rade. Treba također naglasiti kako trendovi modernog života stavljaju pojedince u kontekst stalnog učenja tako da je teško i zamisliti dan unutar kojeg baš ništa novo nismo naučili. Činjenica kako formalno obrazovanje obično u nekom trenutku završava, a proces učenja se nastavlja kroz neformalno i informalno učenje na radnom mjestu, kod kuće ili u organiziranim oblicima obrazovanja, dodatno doprinosi razumijevanju njihove sve veće važnosti.” (Balković, 2016, str. 100)

Agencija za odgoj i obrazovanje (dalje u tekstu: AZOO) u svom Programu rada AZOO za 2021. (str. 26) navodi kako je “temeljna zadaća Agencije za odgoj i obrazovanje stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika na svim razinama općeg obrazovanja” sa sljedećim ciljevima: “osnažiti odgojno-obrazovne radnike za provedbu II. faze Cjelovite kurikularne

reformu koja se u 2021. godini uvodi u sve razrede, osposobljavati ih za učinkovito korištenje digitalnih alata potrebnih za kontinuirano izvođenje nastave u nepredvidljivim okolnostima uzrokovanih pandemijom COVID-19, unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, razvijati stručne i profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih radnika, povećati učinkovitost stručnoga usavršavanja, poticati kreativnost i inovativnost, razvijati suradnju i partnerstvo te javno promicati i jačati vidljivost aktivnosti stručnoga usavršavanja.”

Stručni skupovi jedan su od ključnih načina za neformalno usavršavanje. Organizirani su od strane AZOO s obzirom na nastavno područje, razinu (koja može biti županijska, međuzupanijska ili državna) i namjenu (za učitelje/nastavnike/stručne suradnike/voditelje županijskog stručnog vijeća) te svaki skup ima definirane ishode. Navodi se također i mjesto održavanja, kao i ime voditelja skupa. Eventualne promjene u održavanju stručnih skupova ovise o trenutnoj epidemiološkoj situaciji te o preporukama Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo, pa je nekolicina skupova uslijed navedenog otkazana. Katalog stručnih skupa za 2021. godinu također je dostupan na stranicama AZOO te su ponuđene radionice (i to njih 187) koje su u većoj mjeri okrenute na nošenje s epidemiološkom krizom i online nastavom. S obzirom na to da se za nepredvidljive situacije nije moguće u potpunosti pripremiti u sklopu formalnog obrazovanja, stručni skupovi u ovakvim uvjetima su najpotrebniji kako bi se tranzicija olakšala prije svega učiteljima i nastavnicima, a posljedično i učenicima. Kako vrednovati putem digitalnih alata, kako definirati ishode učenja u online nastavi, kako nastava na daljinu utječe na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda primjeri su stručnih skupova zakazanih za 2021. godinu. Tako na uključivanje učitelja u neformalne oblike učenja koji im se nude, osim podržavajućih čimbenika kao što su motivacija te pozitivni aspekti osobne i profesionalne okoline, mogu utjecati i negativni aspekti. To mogu biti i financijska ograničenja jer uključivanje u seminare i radionice često nije besplatno. Istraživanje TALIS 2013 donosi podatke da više od 40% anketiranih učitelja izjavljuje da je jedna od prepreka sudjelovanja u stručnom usavršavanju visoka cijena (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014). Kao prepreke sudjelovanju učitelja navode se i nedostatak poticaja, raspored rada te neprimjerenost stručnoga usavršavanja. (Skupnjak i Tot, 2019)

Neformalno usavršavanje prati i razvoj kolegijalnog profesionalizma. Pojava kulture međusobnog umrežavanja djeluje kao motivirajući faktor na spremnost za cjeloživotnim učenjem. “Kolegijalni profesionalizam, odnosno suradnička kultura ima pozitivan utjecaj na učiteljev osjećaj učinkovitosti, preuzimanje rizika, predanost stalnom usavršavanju i uvođenje novih strategija poučavanja. Profesionalno usavršavanje je također mnogo djelotvornije kada

je dio rada u školi, kada uključuje podršku ravnatelja i kada se oslanja na zajedničke rasprave i akcije. [...] Razdoblje kolegijalnog profesionalizma i dalje je prisutno, a njegova temeljna obilježja mogu se opisati kao napor za stvaranjem jake profesionalne suradničke kulture s ciljem razvijanja osjećaja zajedničke svrhe te sučeljavanja s nesigurnošću i kompleksnošću, kao i učinkovitim odgovorom na brze promjene i reforme.” (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014, str. 24-25)

Akcijsko istraživanje također je jedno od oblika neformalnog usavršavanja. “Akcijsko istraživanje je temeljna strategija profesionalnog rasta koju se može općenito definirati kao individualno ili skupno ispitivanje vlastite profesionalne prakse u svrhu samounapređivanja, čime se povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja učenika. Čak štoviše, ono unapređuje profesionalnost učitelja jer priznaje da su sposobni sami rješavati probleme u nastavi i osnažuje ih da to i čine.” (Markowitz, 2011, str. 12) Ovakva vrsta istraživanja pretpostavlja nekoliko razlika naspram standardne istraživačke prakse. Prije svega, istraživanje provodi osoba koja je sama dijelom istraživanja (praktičar), a ne izvan njega. Uvjeti nisu kontrolirani, a svrha nije informiranje opće populacije, već unapređenje vlastite prakse. (Markowitz, 2011) Akcijsko istraživanje ipak nije nasumično, ono ima strukturu. Potrebno je utvrditi fokus istraživanja, osmisliti pitanja na koja se cilja naći odgovor, izraditi plan, prikupiti podatke i analizirati ih. S obzirom na to da je osoba sama dijelom istraživanja, ne može se ukloniti subjektivni doživljaj. U ovakvoj vrsti istraživanja, dapače, potrebno je osloniti se na subjektivni doživljaj jer je to ono što definira vlastitu praksu uz pomoć kritičkog prijatelja ili sudionika istraživanja (ako u njemu sudjeluju i drugi učitelji). Njihov doprinos je kritika mogućih nedostataka ili prospusta u svakoj etapi istraživanja.

4.3. Informalno usavršavanje

Definicija informalnog učenja je “učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme. Nije strukturiran (u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju) i tipično ne dovodi do certificiranja. Neformalno učenje može biti namjerno, ali u većini slučajeva je nenamjerno (ili slučajno/nasumično).” (Europska komisija, 2011, str 32)

Informalno usavršavanje, bez obzira na nedostatak strukture, pridonosi zadovoljavanju određenih intelektualnih potreba. Primjerice, ukoliko je neko područje koje zanima odgojno-obrazovnog djelatnika iznimno usko i ne pronalazi stručne skupove, radionice ni druge

neformalne aktivnosti vezane uz to područje, može tijekom vlastitog slobodnog vremena istraživati o temi, pročitati koji znanstveni rad ili se na neki drugi način informirati pomoću relevantnih resursa. Premda nema ni cilj ni vrijeme a ni podršku, intelektualna znatiželja može dovesti i do drugih, popratnih otkrića u vlastitoj praksi. Samo razmišljanje o vlastitoj nastavnoj praksi može unaprijediti istu. Skupnjak i Tot (2019) provode istraživanje na 506 učiteljica i učitelja razredne nastave iz različitih županija u svrhu utvrđivanja zastupljenosti neformalnog i informalnog učenja kod učitelja. “Međutim, rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su aktivnosti učenja koje zahtijevaju intenzivan pregled vlastitih profesionalnih aktivnosti (primjerice, samorefleksija) ili one aktivnosti koje traže od učitelja dulji kontinuirani period bavljenja nekom tematikom (primjerice, čitanje stručne literature, eksperimentiranje u radu/akcijsko istraživanje, sudjelovanje u školskim projektima, zajednice učenja ili kolegijalno opažanje nastave), rjeđe zastupljene od aktivnosti koje se u kratkom vremenu mogu uklopiti u svakodnevni užurbani školski život (primjerice, neformalni razgovori s kolegama ili praćenje medija – novine, televizija, internet, društvene mreže). Možebiti razlozi ovakvog nalaza su preopterećenost učitelja i sve brojniji i raznovrsniji zahtjevi koje se danas postavljaju pred njih, a iziskuju dodatnu profesionalnu angažiranost.” (Skupnjak i Tot, 2019, str. 316) Zahtjevi 21. stoljeća ostavljaju traga i na oblicima učenja na koja se oslanjaju odgojno-obrazovni radnici. Potrebno je istražiti pozadinu koja je uzrokovala navedene rezultate te ih gledati u širem kontekstu, no svakako su dobra početna točka jer potencijalno ukazuju na postojanje drugih, ne toliko očitih razloga za zainteresiranost u odnosu na informalno učenje.

5. Uloga učitelja i nastavnika u prilagodbi

Učenik, kako bi zadovoljio svoje odgojno-obrazovne potrebe, u svojoj srži ovisi o učitelju ili nastavniku. Osnovna i srednja škola su, prije svega, i odgojne, ali i obrazovne ustanove. Olson, Chalmers i Hoover (1997) istražuju stavove učitelja i nastavnika prema inkluziji. Prva implikacija proizašla iz istraživanja je da visokoobrazovne ustanove trebaju modificirati prijemni postupak kako bi osigurale selekciju osoba s “humanističkim” stavovima. Navedeno je potrebno jer edukatori s više empatije, fleksibilnosti i tolerancije preuzimaju više inicijative po pitanju metoda prilagodbe. Druga implikacija je da se edukatorima mora pružiti dovoljno vremena za suradnju i rješavanje problema kako bi se nosilo s obrazovnim potrebama svih učenika. Treća implikacija je kako opseg posla treba ravnomjerno preraspodijeliti, a edukatore koji se bave učenicima s posebnim potrebama dodatno nagraditi. Četvrta implikacija navodi kako su edukatori, bez obzira na generalno pozitivan stav, ipak ponekad iskazivali preopterećenost te stavove u kojima misle da ne zadovoljavaju sve potrebe svih učenika. Takvim edukatorima treba pružiti bolji sustav podrške. Peta implikacija upućuje na to kako bi isto istraživanje trebalo ponoviti, po mogućnosti s većim brojem ispitanika. Ćwirynkało i sur. (2017) istražuju stavove hrvatskih i poljskih osnovnoškolskih nastavnika prema obrazovnoj inkluziji. Premda su poljski nastavnici pokazali bolje rezultate na kognitivnoj (percepcija studenata s lakim do umjerenim poteškoćama) i afektivnoj (vjerovanja o efikasnosti inkluzije) razini, hrvatski su nastavnici pokazali bolje rezultate na bihevioralnom planu (percepcija profesionalnih uloga i funkcija). Također, iznenađujući rezultat pokazuje kako stariji nastavnici više vjeruju u efikasnost inkluzije. Razlog tomu, prema autorima, je što inkluzija u Poljskoj nije još uvijek u potpunosti implementirana, ali postoji te za nju nastavnici znaju, što ih čini motiviranijima, dok u Republici Hrvatskoj postoji dulja povijest implementacije inkluzivnih obrazovnih okruženja. Stariji nastavnici imaju više iskustva u radu s učenicima s poteškoćama te imaju i više samopouzdanja i vjere u proces. Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) pak navode kako stariji učitelji s nižom stručnom spremom iskazuju veći pesimizam po pitanju inkluzije, no veći osjećaj kompetentnosti pokazuju učitelji s nižom stručnom spremom koji imaju dulje iskustvo rada s učenicima s poteškoćama te takvim učiteljima manjak stručne pomoći ne predstavlja problem. Postoji mogućnost da kvantiteta rada s učenicima s poteškoćama može imati pozitivne posljedice na samopouzdanje i spremnost za prilagodbu rada za razliku od isključivo starosnog faktora. Dakle, da su oni učitelji, koji su imali više radnog staža uz rad s učenicima s poteškoćama, spremniji na inkluziju. Potrebna su dodatna

istraživanja na ovom području kako bi se razaznalo koliki utjecaj ima kronološka dob prema iskustvu u radu s učenicima s poteškoćama.

Kudek Mirošević i Bukvić (2017) u istraživanju pronalaze kako učitelji u četvrtom razredu osnovne škole pružaju najviše individualne pomoći u svladavanju i prilagođavanju gradiva. Nastavnici u osmom razredu osnovne škole pružaju najmanje pomoći, no ne samo učenicima s poteškoćama, već svim učenicima. Smatraju kako je kod nastavnika iznimno bitno poticati razvoj kompetencija koje bi mogle prevenirati ovakve rezultate. Nikčević-Milković, Jurković i Durđov (2018) provode istraživanje na području Ličko-senjske županije te utvrđuju kako učitelji razredne nastave pokazuju više iskustva u radu s učenicima s poteškoćama od učitelja u višim razredima osnovne škole i nastavnika u srednjim školama. Navode kako učitelji koji imaju manje izobrazbe u radu s učenicima s poteškoćama pokazuju puno veći interes i vide veću mogućnost pozitivnog rezultata, pogotovo u koordinaciji sa školom i stručnjacima. Univerzalno negativna točka je veći broj učenika s poteškoćama u istom razredu. Bez obzira na količinu obrazovanja na tom području i koliko dobar sustav potpore imaju, i učitelji i nastavnici vide povećanje broja učenika s poteškoćama unutar jednog razreda kao nešto što bi negativno utjecalo na mogućnost individualizacije nastave i implementacije odgovarajućih metoda prilagodbe.

Jedna od barijera koja se također kroz istraživanja pojavljuje je financiranje inkluzivnog okruženja. “Republika Hrvatska ima mali broj učenika s teškoćama u izdvojenim razredima ili posebnim školama, ali to još uvijek ne znači i postizanje inkluzije. Djeca s teškoćama uglavnom su integrirana u redovne škole. Zakonski okvir i politika dobro su regulirani, ali u praktičnoj primjeni dolazi do brojnih problema. Financijski, materijalni i ljudski resursi nisu dostatni za provođenje procesa integracije i inkluzije u Republici Hrvatskoj.” (Slavić, 2011, str. 524) Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) u istraživanju stavova učitelja Varaždinske županije također navode da je jedna od glavnih smjernica za rad u inkluzivnom okruženju konkretno otklanjanje problema financiranja prostornih prepreka kao i nastavnih pomagala i opreme.

5.1. Stavovi učenika prema učiteljima i nastavnicima

Ivančić (2017) provodi istraživanje sa 111 učenika s poteškoćama i 111 učenika bez poteškoća. Cilj je istraživanja bio utvrditi pokazatelje kvalitetne inkluzivne škole. “Učenici s teškoćama s dobrim uspjehom u većoj su mjeri nezadovoljni sa sadržajima učenja (nisu primjereni

predznanjima i sposobnostima učenika, učenici ne razumiju sadržaje i ne znaju zbog čega su važni), s primjenjivom kvalitetom postignuća i s povratnim informacijama. Interesantno je za primijetiti da su odlični učenici s teškoćama najmanje zadovoljni s međusobnim odnosima učenika i odnosom prema različitosti (ne misle da su učenici s teškoćama jednako prihvaćeni kao i učenici tipičnog razvoja, da se s učenicima dovoljno provode radionice na temu različitosti i da se u školi svi s uvažavanjem odnose jedni prema drugima). Učenici bez teškoća s dobrim uspjehom najnezadovoljniji su s primjerenošću nastavnog plana i programa, a s odličnim uspjehom sa sigurnošću učenika i s praćenjem napretka i pripremama za ispite (vođenje bilježaka o njihovom radu, motiviranje pohvalama, očekivanje na provjerama znanja, dobivanje korisnih uputa).” (Ivančić, 2017, str. 88) Također, učenici bez poteškoća iskazali su kritičnije stavove prema sigurnosti, partnerstvu učitelja i roditelja te uvažavanju različitosti. Može se reći da su, uviđajući vlastitu potrebu za podrškom, lakše uvidjeli i mane sustava što ukazuje da se tolerancija povećava s izloženošću učenicima s poteškoćama.

Salaj (2017a) provodi intervju među 34 učenika s poteškoćama koji pohađaju završe razrede srednjih škola u šest različitih centara za odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske. “Za stvaranje mogućnosti sudjelovanja učenika u donošenju odluka, učenici navode potrebu da donositelji odluka u školi razumiju važnost traženja njihovog mišljenja i uvažavanja onoga što im poručuju. Dio sudionika smatra da oni nisu ravnopravni partneri u donošenju odluka te da ih se u školi niti ne pita za mišljenje [...] Iako Vijeće učenika postoji kao učeničko tijelo kojim bi se trebalo promicati sudjelovanje, sudionici pokazuju da nisu bili upoznati s radom Vijeća učenika [...] U pogledu mogućnosti utjecaja na promjene, učenici ne doživljavaju sebe kao aktere koji mogu utjecati na odluke na razini škole.” (Salaj, 2017a, str. 169)

Salaj (2017b) izvodi još jedan intervju, ovog puta s 45 sudionika od kojih je 30 učenika s poteškoćama, 10 studenata s poteškoćama i 5 zaposlenih osoba s poteškoćama. Istražuje implementaciju obrazovne politike od strane učenika i osoba s poteškoćama. Rezultati ukazuju na to da, premda postoji motivacija za rješavanjem problema obrazovanja osoba s poteškoćama, najčešće završe kao pasivni akteri u cijelom procesu. Od osnovne škole preko srednje škole, učenike se rijetko pita za mišljenje o obrazovnom procesu te implementaciji strategija podučavanja, kao i sadržaju i opsegu nastavnih predmeta. Navedeno negativno djeluje na samopouzdanje. S prelaskom na visokoškolsko obrazovanje i izlaskom iz odgojno-obrazovnog procesa (i prelaskom samo u obrazovni), pojavljuju se druge poteškoće koje preokupiraju studenta (poput javnog prijevoza, mogućnosti pristupa prijemnim ispitima, prilagođenosti zgrada fakulteta i slično).

Prema navedenim istraživanjima, tendencija učenika je da žele da ih se čuje po pitanju implementacije obrazovnih praksi. Pozitivno djeluje iskazivanje poštovanja njihova mišljenja i uvažavanje njihovih briga i stavova. Ipak, najčešće se nađu kao pasivni akteri cijelog procesa te ih se za mišljenje pita kod nekih stvari koje smatraju manje bitnima (npr. školska prehrana ili mjesto izleta). Stavovi učenika prema učiteljima i nastavnicima koji provode mjere inkluzije generalno su pozitivna jer su centar procesa te se od njih i traže povratne informacije (npr. funkcionira li neka asistivna tehnologija, je li mu određena tehnika pamćenja pomaže i slično). Nezadovoljstvo učenika nadilazi granice samih učitelja i nastavnika i usmjereno je većim dijelom na sustav kao takav.

5.2. Stavovi učenika bez poteškoća prema učenicima s poteškoćama

Bermanec (2018) provodi istraživanje na 156 ispitanika, od kojih je njih 105 učenika i 51 nastavnik. “U ispitivanju domena stavova o inkluziji, više od polovice ispitanika u potpunosti se slaže da je inkluzivno obrazovanje moralna dužnost društva u cjelini. Nema značajne razlike u shvaćanju inkluzije kao moralnom imperativu između učenika i nastavnika, ali kod učenika medicinskog usmjerenja značajno je veće slaganje s tvrdnjama vezanim uz moralni imperativ inkluzije naspram učenika gimnazijskog obrazovnog smjera. Ovakav rezultat moguće je pripisati obrazovanju jer su učenici medicinskog smjera svakodnevno u neposrednom kontaktu s djecom s poteškoćama te poremećajima u rastu i razvoju i osobama s invaliditetom.” (Bermanec, 2018, str. 21) 31,6% ispitanika navodi kako se uopće ne slažu s tvrdnjom da učenici s poteškoćama ometaju nastavu puno više od drugih učenika, ali ipak 42,9% ispitanika se ili uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom kako bi učenici s teškoćama punu pozornost i pažnju nastavnog osoblja mogli dobiti samo u specijaliziranim školama ili odvojenim razrednim odjeljenjima.

Svedružić i Svedružić (2020) su na 402 učenika (sedmih i osmih razreda) istraživali stavove o uključenju učenika s poteškoćama u redovan odgojno-obrazovni program. Prema faktoru “bliskosti” moguće je ukazati na općenito pozitivan stav učenika prema učenicima s poteškoćama u smislu uključivanja u redovan program, no ipak se prema rezultatima čini kako se učenici bez poteškoća oslanjaju na društveno prihvatljive norme umjesto na osjećaje i mišljenja pri interakciji s učenicima s poteškoćama. Na spoznajnoj razini, dječaci i djevojčice se ne razlikuju, no na razini ponašanja djevojčice su sklonije pozitivnom djelovanju čak i ako se njihove spoznaje i osjećaji s time ne podudaraju. Veće razlike u odnosu na dob nisu utvrđene.

“Za procjenu mogućnosti predviđanja stava i pokazatelja pozitivnog stava u analizu su uključene varijable poznanstvo, informiranost, susret i kontakt. Primijenjen je hijerarhijski model kontrole utjecaja varijable spola i dobi u prvom koraku analize. Pozitivan stav prema učenicima s teškoćama u razvoju moguće je predvidjeti na osnovi susreta i prethodnog kontakta s učenicima s teškoćama u razvoju dok poznanstvo i informiranost putem provedenih programa ne doprinose predviđanju stava. Učenici koji ostvaruju više kontakata i češće susreću osobe s teškoćama u razvoju u svojoj sredini vjerojatnije će razviti razumijevanje i osjetljivost, a time i ukupno pozitivan pristup prema vršnjacima s teškoćama u razvoju. [...] Naime, sve dok ne postoji realan susret i neposredno iskustvo, bez obzira na mogućnost utjecaja na spoznajni aspekt, nije moguće očekivati empatiju, toleranciju i uvažavanje prema učenicima s teškoćom u razvoju.” (Svedružić i Svedružić, 2020, str. 259)

Rodić (2019) istraživanje bazira na 43 ispitanika trećeg razredna slavonske osnovne škole. Naglasak je na analizi stavova učenika bez poteškoća prema učenicima s poteškoćama i inkluziji. Unutar 43 ispitanika su i dva učenika s poteškoćama. Čak 100% ispitanika je odgovorilo da ne bi imalo ništa protiv da učenik s teškoćama u razvoju sjedi pored njih u klupi, no pri daljnjem ispitivanju, ispostavilo se kako je samo jedan učenik bez poteškoća za idealnog partnera odabrao učenika s poteškoćom koji s njim ide u razred (V.B; drugu učenicu s poteškoćama nitko nije odabrao – N.D.). Navedeno ukazuje kako učenici ne bi imali ništa protiv ako bi ih učitelj stavio u situaciju u kojoj trebaju sjediti pored učenika s poteškoćom, no samostalno se na to ne opredjeljuju. Na području igre, 95% učenika bez poteškoća ne bi imalo ništa protiv prilagodbe pravila igre tako da i učenici s poteškoćama mogu sudjelovati, no sociometrijsko istraživanje je ukazalo kako je učenik V.B. imao dva odbijanja u kategoriji igra te nijedno prihvaćanje. N.D. je imala jednu pozitivnu nominaciju te nijednu negativnu i time je označena kao zanemarena u toj kategoriji. Ponovno je 100% učenika reklo kako ih učenici s poteškoćama ne smetaju u učenju i radu te da bi im pružili pomoć. Sociometrijom je utvrđeno kako i V.B. i N.D. imaju samo jedno biranje u kategoriji učenja. “Iako je intervjuom dokazano kako su stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju pretežno pozitivni, sociometrija kao alat prikazivanja položaja pojedinca u razredu pokazuje kako položaj učenika s teškoćama u sve tri kategorije (sjedenje u klupi, igra i učenje) varira. Sociometrijski status tih učenika ne razlikuje se mnogo od statusa ostalih učenika što govori da su učenici s teškoćama ipak u relativno povoljnom položaju u razredu, ali ne i idealnom. Zaključci ovoga rada nude saznanje da su stavovi učenika razredne nastave prema inkluziji njihovih vršnjaka s teškoćama u razvoju pozitivni, a njihova ponašanja u skladu s tim vode do

najboljeg mogućeg uključivanja učenika s teškoćama u razvoju – potpune inkluzije.” (Rodić, 2019, str. 50)

Prema navedenim istraživanjima, stav učenika nižih razreda osnovne škole je pozitivan prema učenicima s poteškoćama. Navedeno se može objasniti nedostatkom teoretskog znanja o tome što su poteškoće i tko su učenici s poteškoćama. Odrastanjem se, u inkluzivnom okruženju, razvijaju pozitivni i tolerantni stavovi prema različitostima, no smatra se kako je ipak potrebno dodatno obrazovanje učenika bez poteškoća o poteškoćama koje postoje i načinima na koje se osobe s njima nose. Iskustveno učenje je u tom slučaju pozitivno te razvija osjećaj empatije i svijesti o sebi i drugima.

6. Istraživanje frekvencije korištenja metoda prilagodbe u nastavi

Istraživanjem se provjeravala frekvencija korištenja pojedinih metoda prilagodbe u Republici Hrvatskoj. Korištena je metoda ankete u elektroničkom obliku koja je proslijeđena na preko 440 službenih mail adresa osnovnih i srednjih škola u državi, trudeći se ravnomjerno raspodijeliti broj među županijama. Anketni je upitnik također proslijeđen i u tri zatvorene Facebook grupe u kojima se okupljaju odgojno-obrazovni djelatnici. Kako bi pristupili navedenim grupama, potrebno je administratorima podnijeti puno, pravo ime i prezime kao i naziv ustanove u kojoj osoba radi. Na taj je način osigurano da anketu ispunjavaju učitelji i nastavnici. Anketa je bila anonimna te je istraživanjem prikupljeno 293 ispunjenih anketnih upitnika, od kojih je njih 292 valjano ispunjeno.

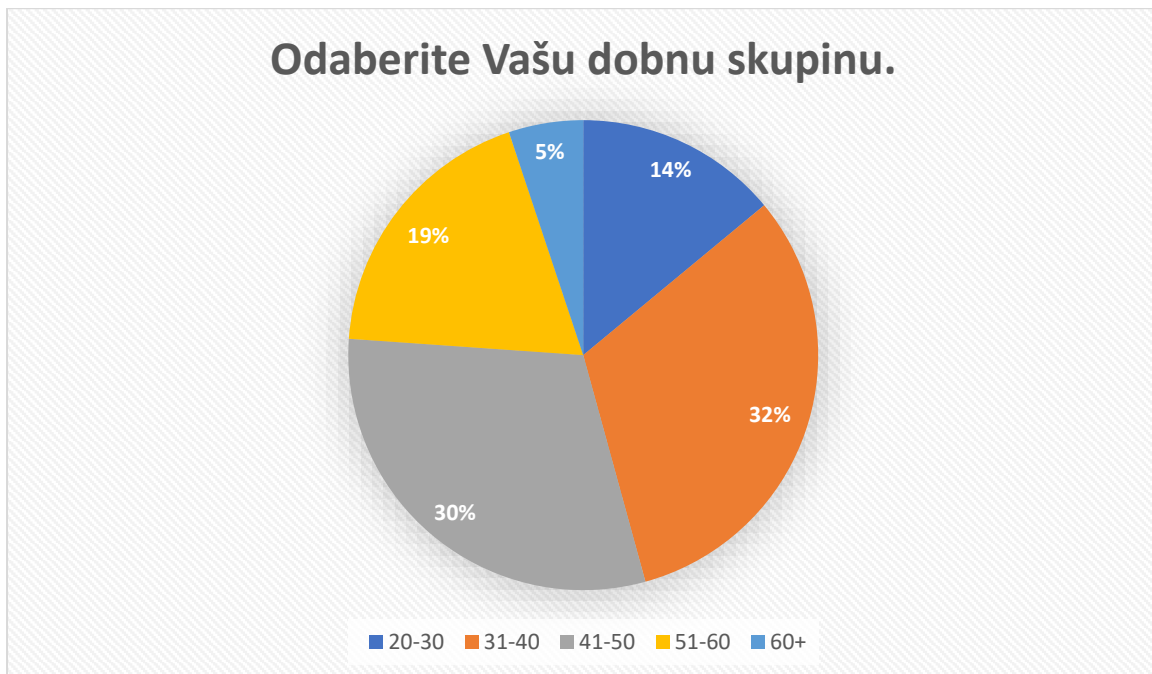
6.1. Cilj i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio kvalitativan te se utvrđivala frekvencija korištenja pojedinih metoda prilagodbe koje su spomenute u ovom radu. Istraživanje je provedeno na 292 ispitanika – učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj. Anketni upitnik je izrađen pomoću Google Forms-a i proslijeđen u tri zatvorene Facebook grupe (Nastavnici.org, 45 minuta te Školska zbornica). Anketni upitnik također je poslan na preko 440 mail adresa diljem države. Sve mail adrese su dostupne na službenim stranicama pojedine škole, a adresar škola je dostupan na web stranici skole.hr. Upitnik se sastojao od tri glavna dijela. U prvom dijelu istraživani su opći podaci o ispitaniku te je proveden pomoću otvorenih i zatvorenih pitanja. U drugom dijelu ispitano je općenito susretanje s učenicima s poteškoćama. U trećem je dijelu ispitanik (ukoliko je odgovorio da se susreo s učenikom s navedenom poteškoćom) na Likertovoj skali označavao koliko se često koristio pojedinom metodom prilagodbe. Skala je podijeljena na pet razina – Nikad; Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju); Ponekad (1-2 puta mjesečno); Često (1-2 puta dvotjedno); Uvijek (1-2 puta tjedno).

U istraživanju je sudjelovalo 239 ispitanica ženskog spola (81.8%) te 53 ispitanika muškog spola (18.2%). Razlika na spolnom planu bila je očekivana s obzirom na disparitet spolova zaposlenih u odgojno-obrazovnom sustavu. Dobne skupine ispitanika su sljedeće:

- 41 (14%) pripada dobnoj skupini 20-30;
- 93 (31.8%) pripada dobnoj skupini 31-40;

- 89 (30.5%) pripada dobnoj skupini 41-50;
- 54 (18.5%) pripada dobnoj skupini 51-60 te
- 15 (5.1%) pripada dobnoj skupini 60+.



Grafikon 1 Dobne skupine ispitanika.

Na pitanje „U kojoj županiji radite?“ ostavljena je mogućnost višestrukih odgovora kako bi se u obzir uzeli nastavnici koji žive na granicama županija te rade u više škola zbog popunjavanja satnice. Samo su četiri ispitanika odgovorila s dva odgovora, dok su svi ostali ispitanici odgovorili s jednim odgovorom. Dva od četiri ispitanika su navela Zagrebačku županiju i Grad Zagreb, jedan ispitanik Koprivničko-križevačku županiju i Varaždinsku županiju te jedan ispitanik Bjelovarsko-bilogorsku županiju i Požeško-slavonsku županiju. Svaki njihov odgovor brojan je kao jedan. Prema navedenom, podjela ispitanika prema županiji u kojoj rade je sljedeća:

- Bjelovarsko-bilogorska – 3 (1%)
- Brodsko-posavska – 27 (9.2%)
- Dubrovačko-neretvanska – 3 (1%)
- Istarska – 24 (8.2%)

- Karlovačka – 3 (1%)
- Koprivničko-križevačka – 20 (6.8%)
- Krapinsko-zagorska – 9 (3.1%)
- Ličko-senjska – 4 (1.4%)
- Međimurska – 9 (3.1%)
- Osječko-baranjska – 20 (6.8%)
- Požeško-slavonska – 17 (5.8%)
- Primorsko-goranska – 29 (9.9%)
- Sisačko-moslavačka – 4 (1.4%)
- Splitsko-dalmatinska – 40 (13.7%)
- Šibensko-kninska – 14 (4.8%)
- Varaždinska – 9 (3.1%)
- Virovitičko-podravska – 8 (2.7%)
- Vukovarsko-srijemska – 1 (0.3%)
- Zadarska – 12 (4.1%)
- Zagrebačka – 17 (5.8%)
- Grad Zagreb – 23 (7.9%)

S obzirom na razinu obrazovanja, ispitanici su podijeljeni u 11 skupina. Završen diplomski sveučilišni studij ima 197 ispitanika (67.5%); završen diplomski studij za učitelje njih 19 (6.5%); završen integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij njih 19 (6.5%); završen preddiplomski stručni studij njih 10 (3.4%); završen integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij primarnog obrazovanja s modulom za izvođenje nastave odgovarajućeg nastavnog predmeta njih 9 (3.1%); završen specijalistički diplomski stručni studij njih 9 (3.1%); završen četverogodišnji dodiplomski stručni studij razredne nastave s pojačanim programom odgovarajućeg nastavnog predmeta njih 9 (3.1%); završen diplomski specijalistički stručni studij njih 6 (2.1%); završen preddiplomski sveučilišni studij njih 5 (1.7%); završen četverogodišnji dodiplomski stručni studij njih 5 (1.7%) te završen stručni četverogodišnji studij za učitelje njih 4 (1.4%).

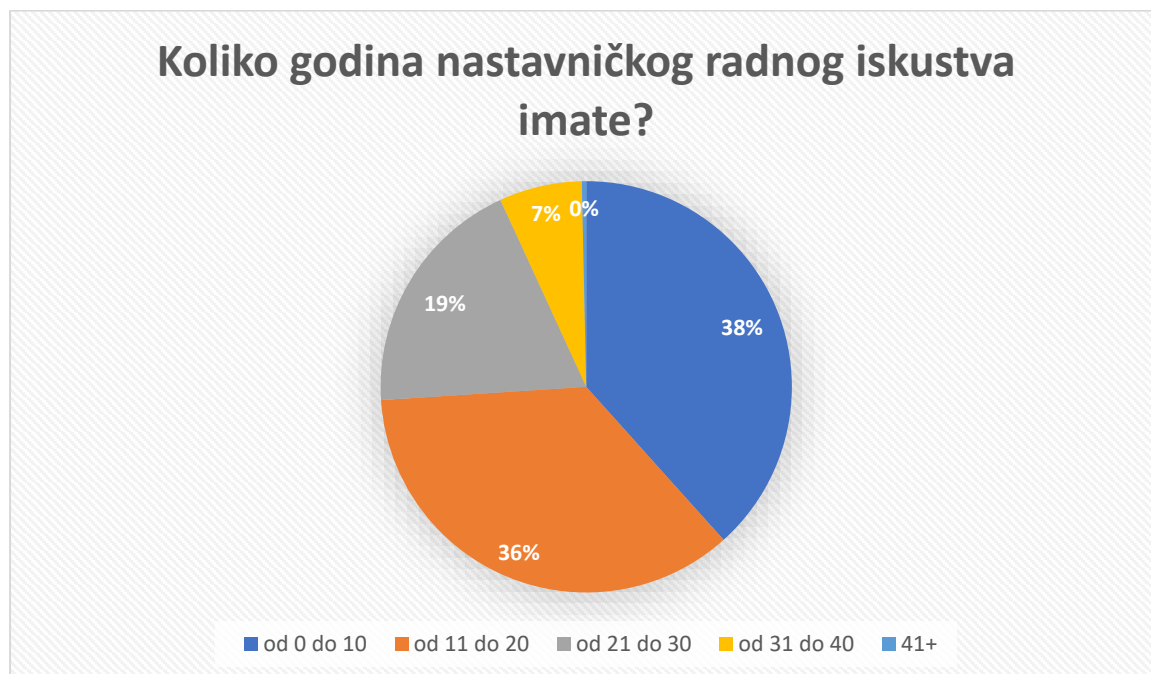
Na pitanje „Radite li u osnovnoj ili srednjoj školi?“ ostavljena je mogućnost višestrukih odgovora s obzirom da je isti postupak upotrijebljen u pitanju o županiji rada. Samo je jedan ispitanik odgovorio da radi i u osnovnoj i srednjoj školi. Svaki odgovor računao se kao zaseban

te su se ispitanici izjasnili kako njih 132 (45.05%) radi u osnovnoj školi, a njih 161 (54.95%) u srednjoj školi.

Pitanje „U koliko škola radite?“ ostavljeno je kao otvoreno kako bi ispitanici mogli upisati brojku. Neki su unosili iznos riječima, a neki su pak navodili u kojim točno školama rade. Navedeni odgovori pretvoreni su u brojčane. Najveći broj ispitanika, njih 258 (88.4%), radi u jednoj školi. 29 (9.9%) ispitanika radi u dvije škole, 4 (1.4%) u tri škole, a samo 1 (0,3%) radi u četiri škole.

S obzirom na rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi, ispitanici su podijeljeni u dvije skupine: njih 248 (84.9%) radi u predmetnoj nastavi, dok 44 (15.1%) ispitanika rade u razrednoj nastavi.

Pitanje „Koliko godina nastavničkog radnog iskustva imate?“ također je bilo ostavljeno kao otvoreno te su se, analizom odgovora, prezentirale sljedeće skupine: 0-10 godina radnog iskustva ima 112 (38.4%) ispitanika, 11-20 godina radnog iskustva ima 104 (35.6%) ispitanika, 21-30 godina radnog iskustva ima 56 (19.2%) ispitanika, 31-40 godina radnog iskustva ima 19 (6.5%) ispitanika, a 41+ godinu radnog iskustva ima samo 1 ispitanik (0.3%).

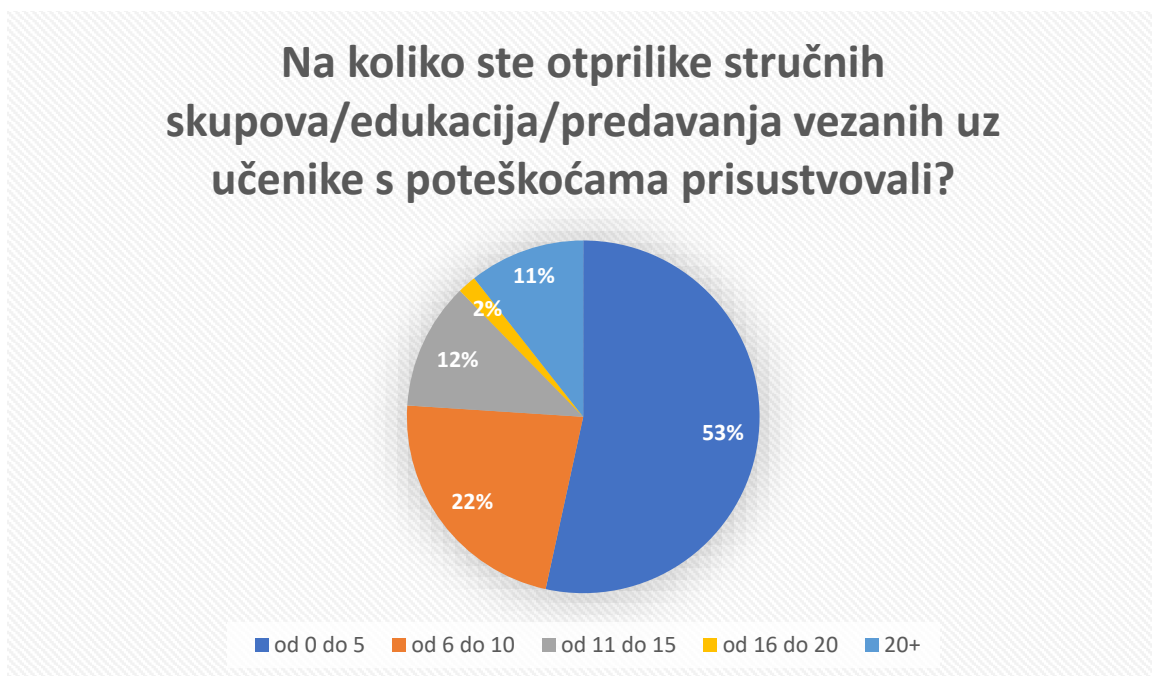


Grafikon 2 Koliko godina nastavničkog radnog iskustva imate?

Sljedeće se pitanje odnosilo na način stjecanja pedagoških kompetencija. U sklopu su studija 204 (69.9%) ispitanika stekla pedagoške kompetencije, dok je njih 84 (28.8%) pedagoške

kompetencije steklo temeljem dopunsko–pedagoško–psihološko–didaktičko–metodičke izobrazbe. 4 ispitanika (1.4%) navodi kako nemaju stečene pedagoške kompetencije.

Posljednje pitanje općeg dijela ankete odnosilo se na broj stručnih skupova/usavršavanja/predavanja vezanih uz učenike s poteškoćama na kojima su ispitanici prisustvovali. 156 (53.4%) ispitanika navodi da je sudjelovalo na 0-5 skupova, 66 (22.6%) ispitanika navodi da je sudjelovalo na 6-10 skupova, 34 (11.6%) ispitanika navodi da je sudjelovalo na 11-15 skupova, 5 (1.7%) ispitanika navodi da je sudjelovalo na 16-20 skupova, dok 31 (10.6%) ispitanik navodi da je sudjelovao na 20+ skupova.



Grafikon 3 Na koliko ste otprilike stručnih skupova/edukacija/predavanja vezanih uz učenike s poteškoćama prisustvovali?

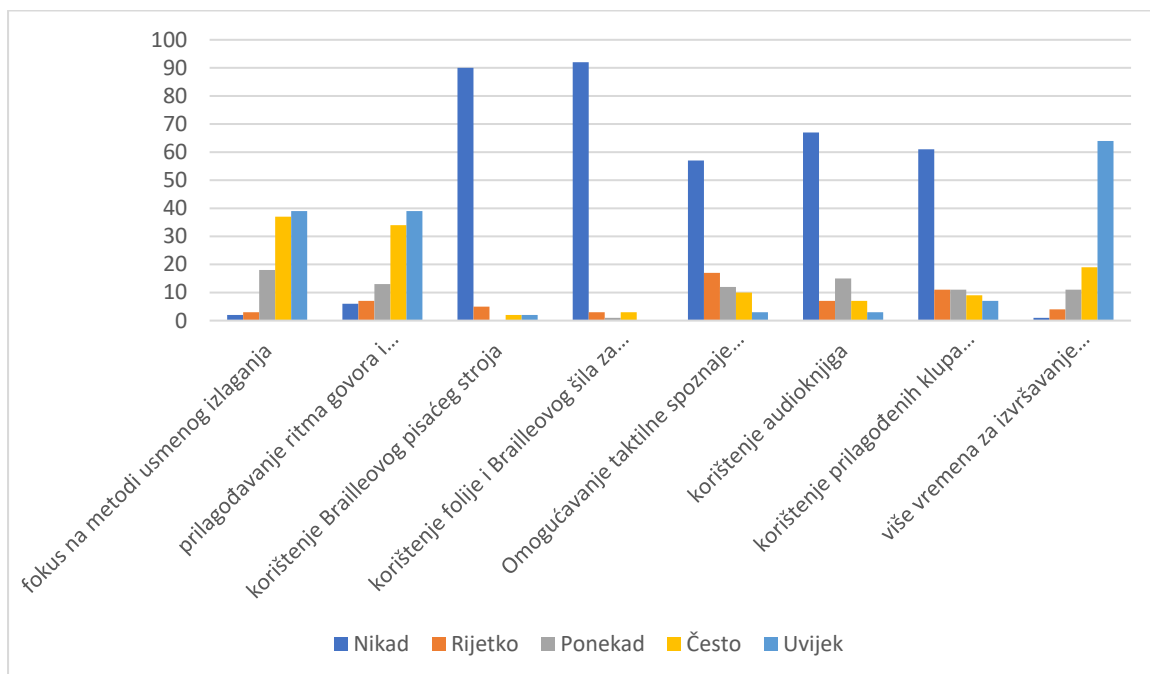
6.2. Rezultati istraživanja

U drugom dijelu anketnog upitnika ispitano je susretanje s učenicima s poteškoćama u nastavi. Na pitanje „Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenikom s dijagnosticiranim poteškoćama?“ 283 (96.9%) ispitanika odgovorila su DA, dok je njih 9 (3.1%) odgovorilo NE. Sljedeće pitanje odnosilo se na korištenje metoda prilagodbe u nastavnom radu, tj. jesu li nastavnici u svom nastavničkom radu koristili metode prilagodbe za učenike s

dijagnosticiranim poteškoćama. 273 (93.5%) ispitanika je odgovorilo DA, a njih 19 (6.5%) je odgovorilo NE. Za 19 ispitanika koji su odgovorili NE, anketa je tim bila završena.

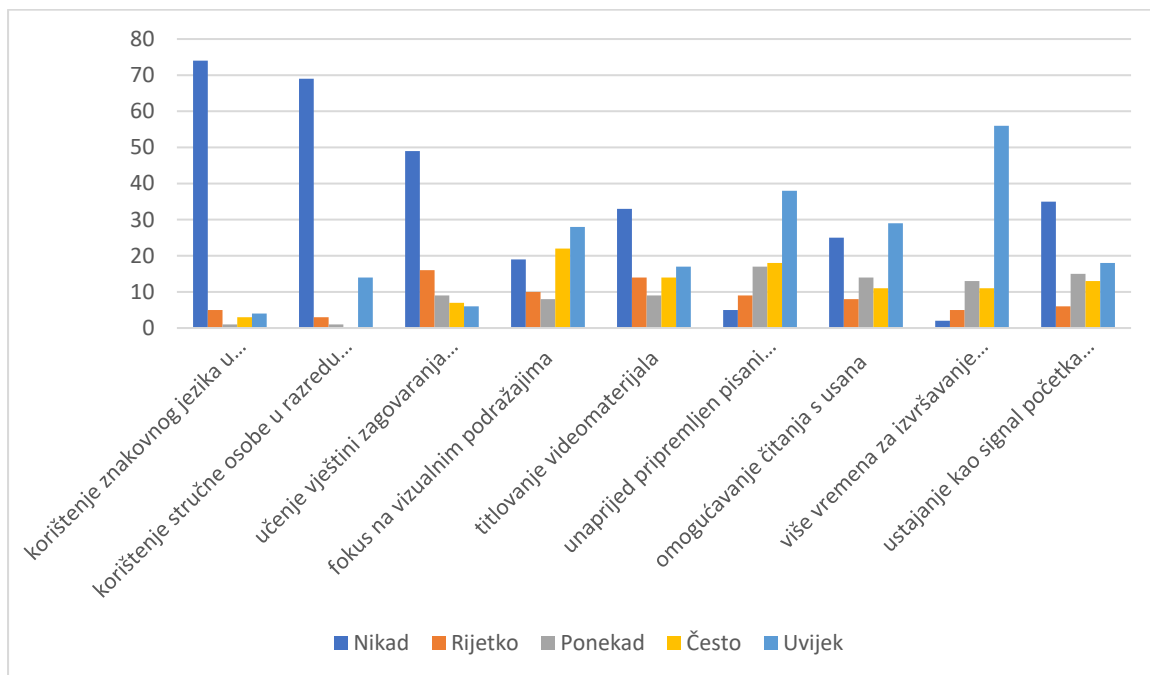
Ukoliko je ispitanik na pitanje o korištenju metoda prilagodbe odgovorio potvrdno, anketni upitnik se nastavlja. S obzirom na Pravilnik, anketa je podijeljena u istovjetne skupine poteškoća te je ispitaniku prije svega bilo ponuđeno pitanje je li se ikad susreo s učenicom s navedenom poteškoćom. Ispitaniku je uz svaku poteškoću navedena i službena definicija iz Pravilnika. Ukoliko ispitanik odgovori NE, anketni upitnik preskače dio koji ispituje frekvenciju korištenja metoda prilagodbe. Ukoliko ispitanik odgovori DA, nude mu se pojedine metode prilagodbe i Likertova skala kako bi označio frekvenciju njihova korištenja.

Prva su skupina učenici s oštećenjem vida. Od 273 ispitanika koja su nastavila anketu (odgovorili su potvrdno na prethodno pitanje o korištenju metoda prilagodbe), njih 174 (63.7%) navodi kako se nikada u nastavničkom radu nisu susreli s učenicom s dijagnosticiranim oštećenjem vida, a njih 99 (36.3%) navodi kako se u radu susrelo s navedenim učenicima. Za ocjenjivanje na Likertovoj skali bile su ponuđene sljedeće metode prilagodbe: (i) fokus na metodi usmenog izlaganja; (ii) prilagođavanje ritma govora i stanki u govoru; (iii) korištenje Brailleovog pisaćeg stroja; (iv) korištenje folije i Brailleovog šila za crtanje; (v) Omogućavanje taktilne spoznaje prilikom metode demonstracije; (vi) korištenje audioknjiga; (vii) korištenje prilagođenih klupa (nagib, rasvjeta) te (viii) više vremena za izvršavanje zadataka. Na grafikonu su prikazani odgovori 99 ispitanika.



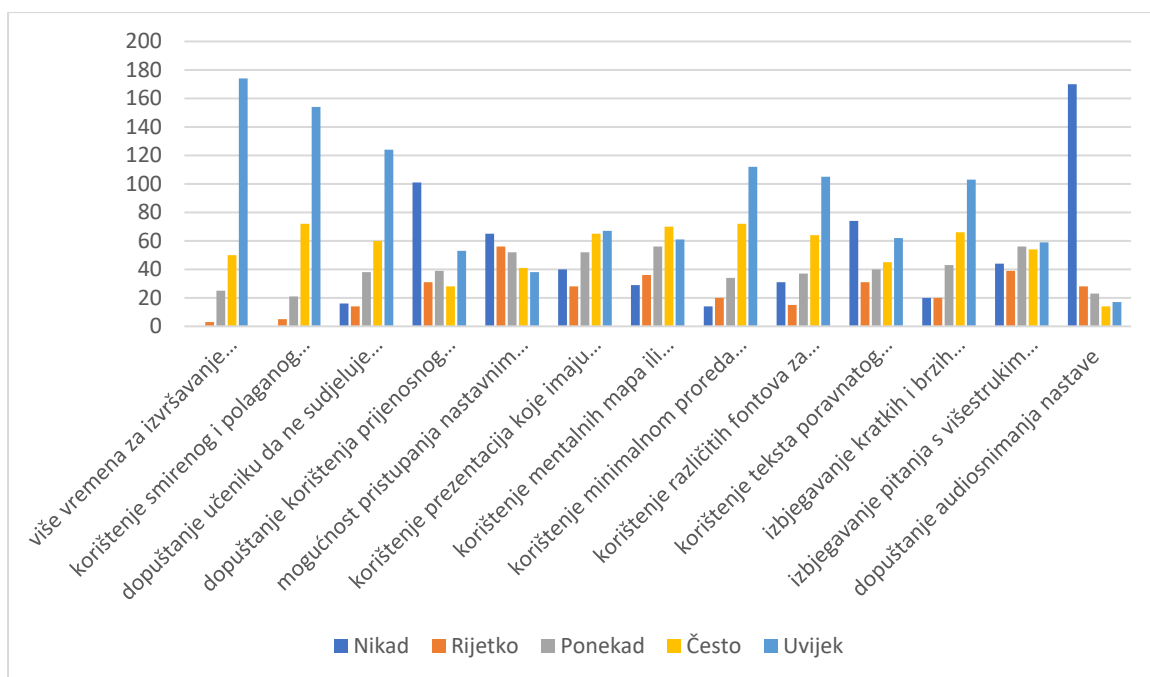
Grafikon 4 Učenici s oštećenjem vida

Druga su skupina učenici s oštećenjem sluha. Od 273 ispitanika, njih 186 (68.1%) odgovara NE, tj. da se u nastavničkom radu nisu susreli s učenicima s dijagnosticiranim oštećenjem sluha. 87 (31.9%) ispitanika navodi kako se susrelo s učenicima s dijagnosticiranim oštećenjem sluha. Navedenih 87 ispitanika nastavlja anketni upitnik prelazeći na Likertovu skalu i metode prilagodbe. Ponuđene metode prilagodbe su: (i) korištenje znakovnog jezika u komunikaciji s učenicima; (ii) korištenje stručne osobe u razredu koja poznaje znakovni jezik; (iii) učenje vještini zagovarivanja vlastitih potreba (npr. predaj sam mikrofon sljedećem govorniku); (iv) fokus na vizualnim podražajima; (v) titlovanje videomaterijala; (vi) unaprijed pripremljen pisani nastavni materijal; (vii) omogućavanje čitanja s usana; (viii) više vremena za izvršavanje zadataka te (ix) ustajanje kao signal početka govora u grupnim raspravama. Na grafikonu su prikazani odgovori 87 ispitanika.



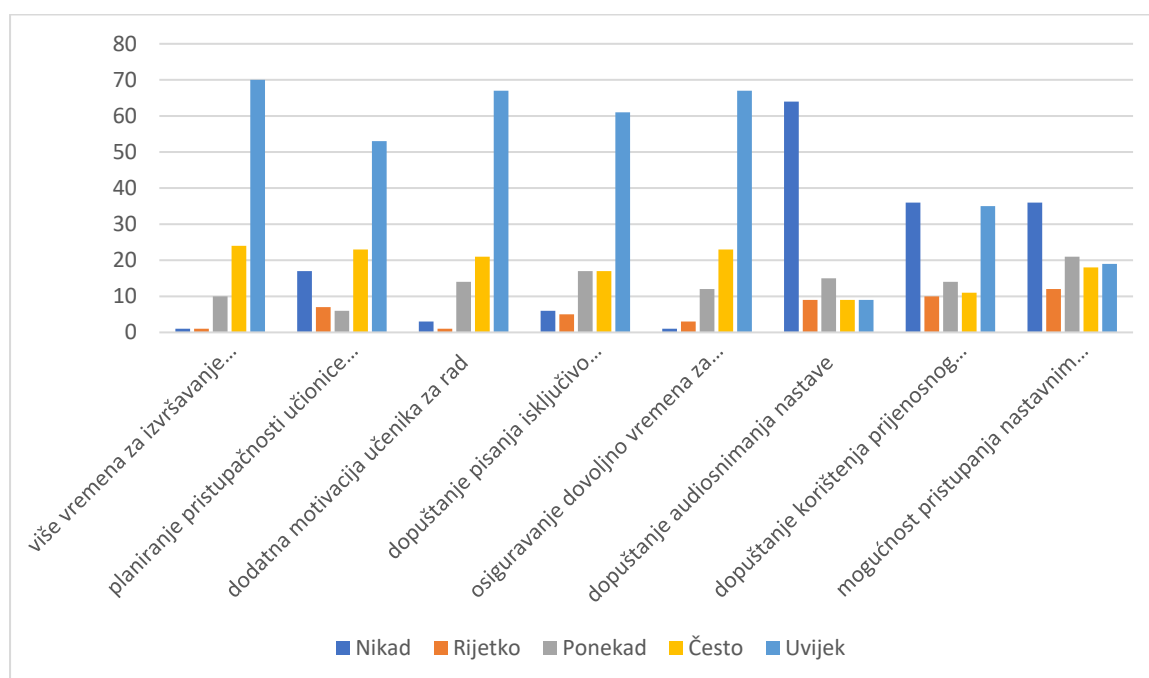
Grafikon 5 Učenici s oštećenjem sluha

Treća su skupina učenici s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju. Na pitanje jesu li se ikada susreli s takvim učenicima, 252 (92.3%) ispitanika je odgovorilo DA, a njih 21 (7.7%) NE. Navedena 252 ispitanika su imala sljedeće metode prilagodbe za frekvencijski ocijeniti: (i) više vremena za izvršavanje zadataka; (ii) korištenje smirenog i polaganog govora; (iii) dopuštanje učeniku da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (npr. čitanje na glas); (iv) dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tijekom sata; (v) mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave; (vi) korištenje prezentacija koje imaju kontrastne boje i manje teksta; (vii) korištenje mentalnih mapa ili dijagrama; (viii) korištenje minimalnom proreda 1.5 ili 2; (ix) korištenje različitih fontova za naglašavanje i izbjegavanje miješanja (npr. 1, i, l, L); (x) korištenje teksta poravnatog isključivo u lijevu stranu; (xi) izbjegavanje kratkih i brzih pismenih provjera; (xii) izbjegavanje pitanja s višestrukim izborom; (xiii) dopuštanje audiosnimanja nastave. Na grafikonu su prikazani odgovori 252 ispitanika.



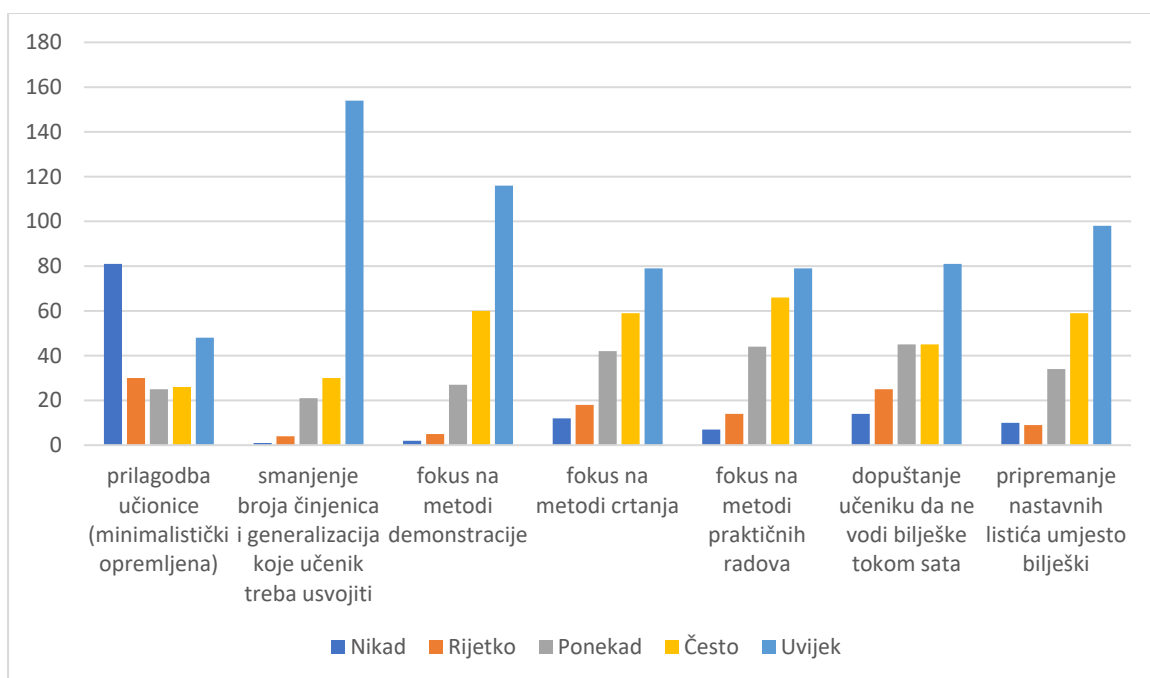
Grafikon 6 Učenici s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Četvrta su kategorija učenici s oštećenjem organa i organskih sustava. Na pitanje „Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenicom s dijagnosticiranim oštećenjem organa i organskih sustava?“ 167 (61.2%) ispitanika je odgovorilo NE, a njih 106 (38.8%) DA. Navedenih 106 ispitanika imalo je sljedeće metode prilagodbe za frekvencijski ocijeniti: (i) više vremena za izvršavanje zadataka; (ii) planiranje pristupačnosti učionice (npr. poredak klupa, kvake koje imaju isključivo dršku i sl.); (iii) dodatna motivacija učenika za rad; (iv) dopuštanje pisanja isključivo velikim tiskanim slovima; (v) osiguravanje dovoljno vremena za odmor, promjenu položaja i sl.; (vi) dopuštanje audiosnimanja nastave; (vii) dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tokom sata; (viii) mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave. Na grafikonu su prikazani odgovori ispitanika.



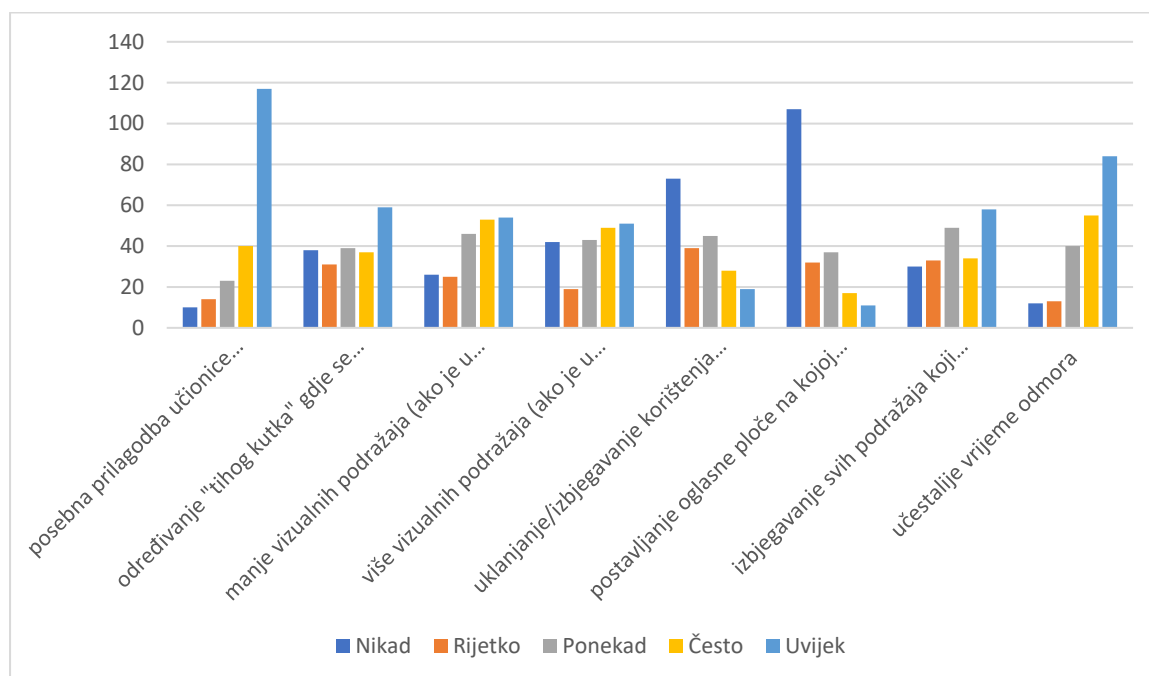
Grafikon 7 Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava

Peta su kategorija učenici s intelektualnim teškoćama. 210 (76.9%) ispitanika navodi da se susrelo s učenicom s intelektualnim oštećenjima tokom svog nastavničkog rada, dok se njih 63 (23.1%) nije susrelo s učenicima s intelektualnim oštećenjima. Ispitanici koji su odgovorili potvrdno imali su navedene metode prilagodbe u sljedećem pitanju: (i) prilagodba učionice (minimalistički opremljena); (ii) smanjenje broja činjenica i generalizacija koje učenik treba usvojiti; (iii) fokus na metodi demonstracije; (iv) fokus na metodi crtanja; (v) fokus na metodi praktičnih radova; (vi) dopuštanje učeniku da ne vodi bilješke tijekom sata; (vii) pripremanje nastavnih listića umjesto bilješki. Sljedeći grafikon prikazuje odgovore ispitanika.



Grafikon 8 Učenici s intelektualnim teškoćama

Šesta su (i posljednja) kategorija učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja. Od 273 ispitanika, njih 204 (74.7%) navodi kako se u nastavničkom radu susrelo s učenicima s navedenom poteškoćom, a 69 (25.3%) navodi se nije susrelo. Ponuđene metode prilagodbe su: (i) posebna prilagodba učionice (učenik u prvoj klupi, klasičan raspored po redovima...); (ii) određivanje "tihog kutka" gdje se učenik može ići smiriti; (iii) manje vizualnih podražaja (ako je u pitanju ADHD); (iv) više vizualnih podražaja (ako je u pitanju poremećaj iz autističnog spektra); (v) uklanjanje/izbjegavanje korištenja panoa/plakata; (vi) postavljanje oglasne ploče na kojoj pišu ciljevi tog dana/sata; (vii) izbjegavanje svih podražaja koji nemaju veze s nastavnim satom; (viii) učestalije vrijeme odmora. Odgovori 204 ispitanika prikazana su u donjem grafikonu.



Grafikon 9 Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

6.3. Rasprava

Provedenim anketnim upitnikom, utvrđena je frekvencija korištenja metoda prilagodbe u radu s učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj. Premda su se 293 (96.9%) ispitanika susrela s učenicima s poteškoćama, samo je njih 273 (93.5%) koristilo metode prilagodbe u nastavi. Između dvaju rezultata postoji diskrepancija od 20 ispitanika koji su se susreli s učenicima s poteškoćama, no nikada nisu koristili metode prilagodbe. Postoji mogućnost da su ispitanici pitanje shvatili kao susretanje unutar odgojno-obrazovne okoline (ne u direktnom

nastavničkom radu). Postoji, također, i mogućnost da u radu ipak nisu koristili metode prilagodbe premda je učenik imao dijagnosticirane poteškoće. Premda rezultati pokazuju da je broj takvih učitelja i nastavnika u znatnoj manjini, postavlja se pitanje koliko zapravo nastavnog osoblja odbija koristiti metode prilagodbe premda su obvezni iste koristiti.

Većina se ispitanika (njih 174, tj. 63.7%) nije susrela s učenicima s oštećenjima vida. Ispitanici koji jesu (njih 99, tj. 36.3%) pokazuje neke zajedničke trendove u korištenju metoda prilagodbe. Sve metode prilagodbe koje iziskuju financijsku potporu odgojno-obrazovne ustanove velikom većinom za odgovore imaju „Nikad“. Primjerice, 90 (90.9%) ispitanika je reklo da nikad ne koristi Brailleov pisaći stroj, a njih 92 (92.9%) kako nikada ne koristi foliju i Brailleovo šilo za crtanje. Korištenje audioknjiga također spada u kategoriju većinski negativnih odgovora gdje je 67 (67.6%) ispitanika navelo kako iste nikada ne koristi. Prilagođene klupe u smislu nagiba i rasvjete (koje su jako bitne za slabovidne učenike) nikada ne koristi 61 (61.6%) ispitanik. S druge strane, metode koje ne iziskuju financijsku potporu rangiraju na puno većim frekvencijama. 64 (64.6%) ispitanika navodi kako uvijek učenicima daje više vremena za izvršavanje zadatka. Fokus na metodi usmenog izlaganja uvijek primjenjuje 39 (39.3%) ispitanika, a njih 37 (37.3%) navedeno primjenjuje često. Prilagođavanje ritma govora i stanki u govoru uvijek koristi 39 (39.3%) ispitanika, dok njih 34 (34.3%) isto koristi često. Iznenađujući rezultat pruža omogućavanje taktilne spoznaje prilikom metode demonstracije. Premda metoda demonstracija sama po sebi ne iziskuje financijske troškove, ispitanici su većinski negativno frekvencijski odgovarali. 57 (57.5%) njih nikada ne omogućava taktilnu spoznaju, a samo njih 17 (17.1%) istu omogućava rijetko.

Većina se ispitanika nije susrela ni s učenicima s oštećenjem sluha (186, tj. 68.1% NE, a 87, tj. 31.9% DA). Zapanjujuća je činjenica da je 74 (85.05%) ispitanika odgovorilo kako nikad u nastavi nije koristilo znakovni jezik. Također 69 (79.3%) ispitanika navodi kako nikada nije koristila stručnu osobu u razredu koja poznaje znakovni jezik. Postavlja se pitanje na koji su način nastavnici u tom slučaju komunicirali s učenicima s oštećenjem sluha. Negativni trendovi prate i učenje vještine zagovaranja vlastitih potreba (gdje je 49, tj. 56.3% ispitanika odgovorilo „Nikad“), ustajanje kao signal početka govora u grupnim raspravama (35, tj. 40.2% odgovorilo „Nikad“), kao i titlovanje videomaterijala (33, tj. 37.9% odgovorilo „Nikad“). Pozitivni trendovi su vezani uz više vremena za izvršavanje zadatka (56, tj. 64.3%) odgovorilo „Uvijek“, unaprijed pripremljen pisani nastavni materijal (38, tj. 43.6% odgovorilo „Uvijek“). Metode prilagodbe poput omogućavanja čitanja sa usana (25, tj. 28.7% odgovorilo „Nikad, a 29 (33.3%) odgovorilo „Uvijek“) te fokus na vizualnim podražajima (19, tj. 21.8% odgovorilo

„Nikad“, a 28, tj. 32.1% odgovorilo „Uvijek“) ostaju skoro pa podjednako raspoređeni u kategorijama „Nikad“ i „Uvijek“. Ukoliko se s učenicima ne komunicira na znakovnom jeziku, nema stručne osobe koja zna znakovni jezik a ne omogućava se ni čitanje s usana, učenik nije u mogućnosti kvalitetno pratiti nastavu s ostalim učenicima. Vizualni podražaji su od iznimne važnosti za učenike s oštećenjem sluga zbog formiranja epizodičnog pamćenja. Zanimljivo bi bilo istraživanje usmjeriti u način komunikacije s učenicima s oštećenjem sluha, tj. koje se kompenzacijske tehnike u tim slučajevima koriste.

Kod učenika s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju nailazimo na stanje gdje je velika većina ispitanika (252, tj. 92.3%) navela kako se susrela s učenicima s navedenim poteškoćama. Samo je njih 21 (7.7%) odgovorilo niječno. Negativni trendovi vezani su primarno uz dopuštanje audiosnimanja nastave (170, tj. 67.4% odgovorilo je s „Nikad“) te dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tokom sata (101, tj. 40% odgovorilo „Nikad“). Negativni trendovi primarno su vezani uz aktivno korištenje tehnologije na nastavi. Pozitivni trendovi su izraženiji u više metoda prilagodbe, poput pružanja više vremena za izvršavanje zadataka (174, tj. 69% odgovorilo „Uvijek“), korištenje smirenog i polaganog govora (154, tj. 61.1% odgovorilo „Uvijek“), dopuštanje učeniku da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (124, tj. 49.2% odgovorilo „Uvijek“), korištenje minimalnog proreda 1.5 ili 2 (112, tj. 44.4% odgovorilo „Uvijek“), korištenje različitih fontova za naglašavanje i izbjegavanje miješanja (105, tj. 41.6% odgovorilo „Uvijek“) te izbjegavanje kratkih i brzih pismenih provjera (103, tj. 40.8% odgovorilo „Uvijek“). Pojedine su metode polarizirane. Primjerice, korištenje teksta poravnatog isključivo u lijevu stranu gdje su 74 (29.3%) ispitanika odgovorila „Nikad“, a 62 (24.6%) odgovorila „Uvijek“. Sličan obrazac prate sljedeće metode: izbjegavanje pitanja s višestrukim izborom, korištenje mentalnih mapa, korištenje prezentacija koje imaju kontrastne boje i manje teksta, kao i mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave. Negativni trendovi u ovoj kategoriji nisu prisutni iz financijskih razloga (jer bi navedenu opremu učenik sam donosio), već se radi o svojevrsnoj averziji prema korištenju tehnologije tokom praćenja nastave.

Ponovno se većina ispitanika nije susrela s učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava (106, tj. 38.8% odgovorilo DA, a njih 167, tj. 61.2% odgovorilo NE). Jedine izrazito negativno obilježene metode prilagodbe su dopuštanje audiosnimanja nastave (64, tj. 60.3% odgovorilo „Nikad“) te mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave (36, tj. 33.9% odgovorilo „Nikad“). Sve ostale metode prilagodbe pokazuju pozitivan trend. Više vremena za izvršavanje zadatka uvijek primjenjuje 66% ispitanika, a njih 67 (63.2%) navodi kako uvijek

dodatno motivira učenika za rad. Dovoljno vremena za odmor i promjenu položaja uvijek pruža također 67 (63.2%) ispitanika. 61 (57.5%) uvijek dopušta učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava pisanje isključivo velikim tiskanim slovima. Zanimljivo je primijetiti kako i 53 (50%) ispitanika uvijek planira pristupačnost učionice. Jedina gotovo izjednačena metoda prilagodbe je dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tokom sata gdje 36 (33.9%) navodi „Nikad“, a pak njih 35 (33%) navodi „Uvijek“. Premda je dopuštanje audiosnimanja nastave negativno obilježeno, dopuštanje korištenja prijenosnog računala nije.

Kod posljednje dvije kategorije učenika s poteškoćama nailazimo na stanje gdje se većina susrela s učnikom s poteškoćom. Po pitanju učenika s intelektualnim poteškoćama, 210 (76.9%) ispitanika odgovara potvrdno, a njih 63 (23.1%) niječno. Negativni trend prati samo jednu od ponuđenih metoda prilagodbe, a to je minimalistički opremljena prilagodba učionice. 81 (38.5%) ispitanika navodi kada nikada nije prilagođavalo učionicu na navedeni način, a njih 48 (22.8%) pak navodi kako takvo uređenje uvijek primjenjuje. Ostale su metode prilagodbe prevalentno pozitivne. Smanjenje broja činjenica i generalizacija koje učenik treba osvojiti uvijek koristi 154 (73.3%) ispitanika; fokus na metodi demonstracije njih 116 (55.2%); fokus na metodi crtanja njih 79 (37.6%, a njih 59, tj. 28.1% odgovara „Često“); fokus na metodi praktičnih radova njih 79 (37.6%, a njih 66, tj. 31.4% odgovara „Često“); dopuštanje učeniku da ne vodi bilješke tokom sata njih 81 (38.6%) te pripremanje nastavnih listića umjesto bilješki njih 98 (46.6%).

S učenicima s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja susrela su se 204 (74.7%) ispitanika. Njih 69 (25.3%) odgovara niječno. Pozitivan trend prati sljedeće metode prilagodbe: posebna prilagodba učionice (117, tj. 57.3% ispitanika odgovara „Uvijek“) i učestalije vrijeme odmora (84, tj. 41.1% ispitanika odgovara „Uvijek“). Neutralniji trend prati metode poput određivanja tihog kutka gdje se učenik može otići smiriti (gdje je 59, tj. 28.9% ispitanika odgovorilo „Uvijek“; 37, tj. 18.1% ispitanika odgovorilo „Često“; 39, tj. 19.1% ispitanika odgovorilo „Ponekad“; 31, tj. 15.2% ispitanika odgovorilo „Rijetko“, a 38, tj. 18.6% ispitanika odgovorilo „Nikad“); manje vizualnih podražaja (ako je u pitanju ADHD), više vizualnih podražaja (ako je u pitanju poremećaj iz autističnog spektra) te izbjegavanje svih podražaja koji nemaju veze s nastavnim satom. Negativni trend prati dvije metode prilagodbe; postavljanje oglasne ploče na kojoj pišu ciljevi tog dana/sata (107, tj. 52.4% ispitanika odgovorilo „Nikad“) te uklanjanje/izbjegavanje korištenja panoa/plakata (73, tj. 35.7% ispitanika odgovorilo „Nikad“). Vidljiva je tendencija korištenja plakata i panoa u učionicama i u nastavi, no ne u svrhu deklariranja obrazovnih ciljeva.

7. Zaključak

Pristup obrazovanju, a potom i kvalitetno obrazovanje prava su svakog djeteta. Kao društvo u cjelini, napredovali smo od obrazovne segregacije do obrazovne inkluzije i podizanja svijesti o potrebama učenika s poteškoćama. Krajnji cilj naprednog društva je uklanjanje prepreka u obrazovnom sustavu koje učeniku s poteškoćama dodatno otežavaju proces. Metode prilagodbe služe kao svojevrsni most. Putem mosta dolazi do razmjene iskustava i informacija. Učenici s poteškoćama lakše (ili neometano) pristupaju informacijama, a učenici bez poteškoća uče princip tolerancije, razumijevanja i podrške kroz prizmu interakcija. Na taj se način stvara pozitivno i stimulativno okruženje za svako dijete u obrazovnom sustavu.

Podjela vrsta poteškoća zakonski je regulirana te pruža nastavnom osoblju temelje unutar kojih mogu graditi svoj nastavni sat pomoću metoda prilagodbe. Pojedine metode prilagodbe mogu se koristiti na cijelom spektru poteškoća, dok su neke specifične s obzirom na učenikovu poteškoću. Dužnost je, kako nastavnih radnika, tako i obrazovnog sustava da pruža pravovremena, adekvatna i kvalitetna usavršavanja o učenicima s poteškoćama. Nerealno je očekivati da će svaki sudionik obrazovnog sustava imati istu razinu doticaja s učenicima s poteškoćama, no zato je bitna profesionalna suradnja i pružanje podrške nastavnom osoblju koje se prvi put susreće s takvim učenikom.

Istraživanje provedeno pod nazivom *Frekvencija korištenja metoda prilagodbe u nastavi* ukazuje na to da su učitelji i nastavnici u Republici Hrvatskoj motivirani za primjenu istih u vlastitom radu. Statistička obrada ukazuje na frekventnu primjenu metoda prilagodbe koje su lako dostupne, a ponajprije onih koje ne zahtijevaju dodatne financijske izdatke. Konkretnim sustavom financijske potpore nastavnih ustanova koje, u obrazovnom procesu prate učenike s poteškoćama, osiguralo bi se dodatno prisustvo ekstrinzičnih motivirajućih faktora. Podaci, prikupljeni u istraživanju u ovom radu, ukazuju na to da bi se dostupnošću pojedinih asistivnih tehnologija iskazali još pozitivniji trendovi u korištenju metoda prilagodbe, što bi za posljedicu imalo još veću integriranost učenika s poteškoćama u obrazovni sustav i njihovu potpunu inkluziju.

8. Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2021). *Program rada Agencije za odgoj i obrazovanje za 2021.* Dohvaćeno iz <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Program-rada-2021.doc.pdf>
- Balković, M. (2016). *Upravljanje znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.* Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski Fakultet.
- Barić, A., Dolanc, I., Haničar, E., Pavlović, N., Španić, D., & Udiljak-Bugarinovski, Z. (2009). Prostorne prepreke - prilagodbe i rješenja. U A. Barić, I. Dolanc, E. Haničar, N. Pavlović, D. španić, & Z. Udiljak-Bugarsovski, *Studenti s invaliditetom - priručnik 2 - Prostorna pristupačnost* (str. 43-157). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Benjak, T. (2019). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj – stanje 05./2019.* Preuzeto 7. svibnja 2021 iz Hrvatski zavod za javno zdravstvo: <https://www.hzjz.hr/periodicne-publikacije/izvjescje-o-osobama-s-invaliditetom-u-republici-hrvatskoj-stanje-05-2019/>
- Bermanec, J. (2018). *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole - stavovi učenika i nastavnika.* Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja, Medicinski fakultet Osijek.
- Bilač, S., & Tavas, D. (2011). (Ne)Zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem. *Metodički obzori*, 6(1), 22-35.
- Bradarić-Jončić, S., & Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 104-116.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., & Ružić, D. (2014). *TALIS 2013 - Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja.* Zagreb: Nacionalni Centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Brien, A., Hutchins, T. L., & Westby, C. (2021). Autobiographical Memory in Autism Spectrum Disorder, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Hearing Loss, and Childhood Trauma: Implications for Social Communication Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52, 239-259.
- Butigan, N. (2020). *Autizam.* Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.

- Cawthorn, S. W. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.
- Corn, P. (2016). Cuisenaireovi štapici. *Osječki matematički list*, 16, 67-82.
- Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T., & Hayes, G. R. (2011). Classroom-Based Assistive Technology: Collective Use of Interactive Visual Schedules by Students with Autism. *CHI - Conference on Human Factors in Computing Systems*. Vancouver: ACM.
- Cvetko, J., Gudelj, M.-T., & Hrgovan, L. (travanj 2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24-28.
- Čulić, V., & Čulić, S. (2008). *Sindrom Down*. Split: Udruga 21 za sindrom Down i Naklada Bošković.
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J. L., Żyta, A., Arciszewska, A., & Zrilić, S. (2017). Stavovi hrvatskih i poljskih učitelja primarnog obrazovanja prema inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 252-264.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2018). Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia. *Teaching exceptional children*, 51(3), 226-239.
- Dražančić, A., Rodin, U., & Kniewald, H. (2009). Perinatalni mortalitet u Republici Hrvatskoj u 2008. godini. *Gynaecologia et perinatologia*, 18(4), 225-248.
- Dulčić, A. (2003). Posebnosti metodike rada u edukaciji djece s teškoćama u razvoju. (M. Pospiš, Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola*, str. 53-61.
- Dulčić, A., & Kondić, L. (2002). *Djeca oštećena sluha : priručnik za roditelje i udomitelje*. Zagreb: Alinea.
- E-glas. (2021a). *E-glas d.o.o. - IntegraMouse Plus*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.eglas.hr/koristenje-racunala/integra-mouse-plus/>
- E-glas. (2021b). *E-glas d.o.o. - Žiroskopski miš Quha Zono*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.eglas.hr/ziroskopski-mis-quha-zono/>

- E-glas. (2021c). *E-glas d.o.o. - Tobii PCEye Plus*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.eglas.hr/pceye-plus/>
- Euro-Peristat Project. (Listopad 2018). *European Perinatal Health Report 2015*. Dohvaćeno iz Euro-Peristat: https://europeristat.com/images/EPHR2015_Euro-Peristat.pdf
- Euro-Peristat Project. (2018). *European Perinatal health Report: Core indicators of the health and care of pregnant women and babies in Europe in 2015*. European Union.
- Europska federacija nagluhih. (2009). *Smjernice za inkluzivno društvo otvoreno i bez barijera za osobe oštećena sluha*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
- Europska komisija. (2011). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Union. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <http://aei.pitt.edu/42878/>
- Eurydice. (2012). *Razvijanje ključnih kompetencija u europskim školama: izazovi i prilike za politiku*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske Unije. Preuzeto 27. lipnja 2021 sa Ured za publikacije EU: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197>
- Eurydice. (2018). *Nacionalni obrazovni sustavi - Hrvatska*. Preuzeto 7. svibnja 2021 iz https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/croatia_hr
- Fajdetić, A., Poljan, I., Megyery, M., Lukić, A., Matok, D., Šestić, G., . . . Nenadić, K. (2007). *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi - Upute za odgojitelje, učitelje, nastavnike i roditelje djece s oštećenjima vida koja su*. (K. Nenadić, Ur.) Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
- Hrvatska Enciklopedija. (2021). *Lokus kontrole*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=37041>
- Hrvatska Enciklopedija. (2021a). *Aleksija*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=1578>
- Hrvatska Enciklopedija. (2021b). *Agrafija*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=832>
- Hrvatska Enciklopedija. (2021c). *Akalkulija*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=1074>

- Hussaan, A. M., Sehaba, K., & Mille, A. (2011). Helping children with cognitive disabilities through serious games: project CLES. *ASSETS '11 Proceedings of the 13th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz https://www.researchgate.net/publication/244486341_Helping_children_with_cognitive_disabilities_through_serious_games_project_CLES
- Igrić, L. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(2), 151-164.
- Ivančić, Đ. (2017). Procjena pokazatelja kvalitetne inkluzivne škole iz percepcije učenika. U D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike, prakse* (str. 80-94). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jerec, H., & Glasnović Gracin, D. (2012). Stern blokovi. *Matematika i škola*, 64, 154-159.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14 izd.). Stamford: Cengage Learning.
- Kobeščak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. (M. Pospiš, Ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova sa okruglog stola*, str. 27-29.
- Kolar, D. (2017). *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Krampač-Grljušić, A., & Marinić, I. (2007). *Posebno dijete : priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., & Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(Tematski broj), 233-247.
- Kudek Mirošević, J., & Bukvić, Z. (2017). Razlike u pružanju individualizirane odgojno-obrazovne podrške učenicima različitih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 265-277.
- Kudek Mirošević, J., & Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, 12(1), 167-183.

- Lenček, M. (2009). Studenti s disleksijom. U A. Fajdetić, T. Farnell, N. Jokić-Begić, L. Kiš-Glavaš, M. Lenček, D. Miholić, . . . S. Sekušak-Galešev, & L. Kiš-Glavaš (Ur.), *Studenti s invaliditetom - priručnik 1 - Opće smjernice* (str. 233-267). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Lenček, M., Blaži, D., & Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(1), 107-121.
- Magdić, K. (2020). *Pomoćnici u nastavi kao podrška učenicima s ADHDom*. Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Malogorski Jurjević, M. (2013). Specifične teškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik*, 62, 411-424.
- Mamić, I. (2016). *Odgojno-obrazovne potrebe djeteta s Down sindromom u predškolskoj dobi*. Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet .
- Mandić, K. (2016). *Autizam*. Završni rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Marinić, M., Matejčić, K., & Igrić, L. (2019). Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 65(1-2), 251-259.
- Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U D. Kovačević, & R. Ozorlić Dominić, *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 11-27). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Miholić, D. (2009). Studenti s tjelesnim invaliditetom. U A. Fajdetić, T. Farnell, N. Jokić-Begić, L. Kiš-Glavaš, M. Lenček, D. Miholić, . . . S. Sekušak-Galešev, & L. Kiš-Glavaš (Ur.), *Studenti s invaliditetom - priručnik 1 - Opće smjernice* (str. 195-233). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Ministarstvo graditeljstva i prostornog uređenja. (2013). Pravilnik o osiguranju pristupačnosti građevina osobama s invaliditetom i smanjene pokretljivosti. (78/2013). Narodne novine.
- Ministarstvo prosvjete i kulture. (1991). Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (NN 23/91). Narodne novine. Preuzeto 7. svibnja 2021 iz https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_05_23_697.html

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2013). Pravilnik o postupku odobravanja udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava s malom nakladom, za učenike s teškoćama u razvoju i za škole koje provode nastavu na stranome jeziku. (NN 104/2013). Narodne novine.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (24/2015). Narodne novine. Preuzeto 7. svibnja 2021 iz https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Republika Hrvatska.
- Nikčević-Milković, A., Jurković, D., & Durdov, J. (2019). Procjena provedbe odgojno-obrazovne inkluzivne prakse učitelja i nastavnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(2), 599-638.
- Olson, M. R., Chalmers, L., & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and Attributes of General Education Teachers Identified as Effective Inclusionists. *Remedial and special education*, 18(1), 28-35.
- Pavlek, T. (2016). *Autizam*. Završni rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Polovina, A., Polovina Prološćić, T., & Polovina, S. (2007). Razvojni poremećaj koordinacije – neprepoznati poremećaj svugdje oko nas. *Fizikalna i rehabilitacijska medicina*, 22(3-4), 163-172.
- Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje* (Treće prerađeno izd.). Buševac: Ostvarenje d.o.o.
- Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. *Numeracy*, 6(1). Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <http://scholarcommons.usf.edu/numeracy/vol6/iss1/art2>
- Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama: priručnik*. Pula: Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
- Rajić, V., & Lapar, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14(1), 57-64.

- Raspudić, T. (2017). *Autizam*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Rešić, B., Solak, M., Rešić, J., & Lozić, M. (2007). Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću. *Paediatrica Croatica*, 51, 170-179.
- Rodić, B. (2019). *Stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., & Oliver, J. C. (2005). Verbalism in the Narrative Language of Children Who Are Blind and Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(7).
- Saad, S., Dandashi, A., Aljaam, J. M., & Saleh, M. (2015). The Multimedia-Based Learning System Improved Cognitive Skills and Motivation of Disabled Children with a Very High Rate. *Educational Technology & Society*, 18(2), 366-379.
- Sabor Republike Hrvatske. (1990). Zakon o osnovnom školstvu. (NN 59/1990). Narodne novine.
- Sabor Republike Hrvatske. (1992). Zakon o srednjem školstvu. (NN 19/1992). Narodne novine.
- Salaj, I. (2017a). Pogledi učenika s teškoćama u razvoju na obrazovanje. U D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjic Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike, prakse* (str. 166-172). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Salaj, I. (2017b). Provedba obrazovne politike iz perspektive učenika s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19(3), 255-272.
- Sardelić, S., Brestovci, B., & Hedeveer, M. (2001). Karakteristične razlike između mucanja i drugih poremećaja govora. *Govor*, 18(1), 45-60.
- Sedlar, M. (2019). *Mišljenja učitelja i studenata učiteljskog studija o metodičko-didaktičkim aspektima prilagodbe za učenike s ADHD-om*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Skupnjak, D., & Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost*, 17(2), 309-322.
- Slavić, A. (2011). Financiranje odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u nekim europskim državama i Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 60, 511-526.

- Stančin, K. (2018). *Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju učenika s intelektualnim teškoćama*. Doktorski rad, Sveučilište u Rijeci, Odjel za informatiku.
- Sterponi, L., & Shankey, J. (2014). Rethinking echolalia: repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of Child Language*, 41, 275-304.
- Svedružić, A., & Svedružić, A. (2020). Stavovi učenika završnih razreda osnovne škole prema učenicima s teškoćama u razvoju. *Napredak*, 161(3-4), 237-267.
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Gkiolnta, E. (2020). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*. Preuzeto 8. svibnja 2021 iz <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2019.1706333>
- Šemper, Ž. (2003). Tolerancija prema osobama s invaliditetom. (M. Pospiš, Ur.) *Odgoj obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama : zbornik radova sa okruglog stola*, str. 43-48.
- Tiflotehna. (2021). *Tiflotehna d.o.o. za programe podrške osobama oštećenog vida*. Preuzeto 7. svibnja 2021 iz <https://tiflotehna.hr/>
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-299.
- Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between Parents and Deaf Children: Implications for Social-emotional Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793-801.
- Vican, D., & Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika - s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 59(30), 48-65.
- Vizek Vidović, V., Domović, V., & Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja - kompetencijski pristup: podloga za model licenciranja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R., & Žizak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., & Beftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.
- Vršnik Perše, T., Ivauš Grmek, M., Bratina, T., & Košir, K. (2015). Zadovoljstvo studenata praksom u nastavi u sklopu studijskog programa za obrazovanje učitelja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(posebno izdanje 2), 159-174.
- Vukojević, M., Dizdarević, A., & Novaković, D. (2012). Rano otkrivanje i prepoznavanje djece sa simptomima ADHD-a (poremećaj hiperaktivnosti i deficita pažnje). *Collegium antropologicum*, 36(4), 1183-1188.
- Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske. (1997). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (NN 10/1997). Narodne novine.
- Županić Benić, M. (2018). Samorefleksije studenata učiteljskog studija o praktičnoj izvedbi nastave likovne kulture. *Nova prisutnost*, 16(1), 117-131.

9. Popis grafikona

Grafikon 1: Dobne skupine ispitanika

Grafikon 2: Koliko godina nastavničkog radnog iskustva imate?

Grafikon 3: Na koliko ste otprilike stručnih skupova/edukacija/predavanja vezanih uz učenike s poteškoćama prisustvovali?

Grafikon 4: Učenici s oštećenjem vida

Grafikon 5: Učenici s oštećenjem sluha

Grafikon 6: Učenici s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Grafikon 7: Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava

Grafikon 8: Učenici s intelektualnim teškoćama

Grafikon 9: Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

10. Prilozi

10.1. Prilog 1 – Anketni upitnik

Prilagodba nastave učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik o metodama prilagodbe nastave učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj.

Svrha prikupljanja podataka je znanstvena te se provodi u sklopu pisanja diplomskog rada.

Ukoliko ste učitelj ili nastavnik te ste zainteresirani i suglasni za sudjelovanje, molim Vas da izdvojite nekoliko minuta kako biste ispunili ovaj upitnik. Za ispunjanje upitnika u nastavku potrebno je otprilike 10 minuta.

Vaši su odgovori u potpunosti povjerljivi i anonimni te se ni na koji način ne mogu povezati s Vašim identitetom. Podaci prikupljeni ovim upitnikom će se obrađivati isključivo na grupnoj razini i koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada.

Sudjelovanje u istraživanju je anonimno i dobrovoljno te u bilo kojem trenutku imate pravo odustati od sudjelovanja. Ispunjavanjem upitnika automatski pristajete na sudjelovanje u istraživanju.

Za sva pitanja i nedoumice u vezi upitnika i/ili samog istraživanja možete se javiti na e-mail: lucijamandaric@hotmail.com

Unaprijed se zahvaljujem na rješavanju!

Next

Prilagodba nastave učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj

* Required

Opći podaci

Odaberite Vaš spol. *

Muški

Ženski

Odaberite Vašu dobnu skupinu. *

20-30

31-40

41-50

51-60

60+

U kojoj županiji radite? (Moguće je odabrati više odgovora) *

- Bjelovarsko-bilogorska županija
- Brodsko-posavska županija
- Dubrovačko-neretvanska županija
- Istarska županija
- Karlovačka županija
- Koprivničko-križevačka županija
- Krapinsko-zagorska županija
- Ličko-senjska županija
- Međimurska županija
- Osječko-baranjska županija
- Požeško-slavonska županija
- Primorsko-goranska županija
- Sisačko-moslavačka županija
- Splitsko-dalmatinska županija
- Šibensko-kninska županija
- Varaždinska županija
- Virovitičko-podravska županija
- Vukovarsko-srijemska županija
- Zadarska županija
- Zagrebačka županija
- Grad Zagreb

Odaberite Vašu razinu obrazovanja. *

- Preddiplomski sveučilišni studij
- Preddiplomski stručni studij
- Diplomski studij za učitelje
- Diplomski sveučilišni studij
- Integrirani preddiplomski studij za učitelje
- Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij
- Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij primarnog obrazovanja s modulom za izvođenje nastave odgovarajućeg nastavnog predmeta
- Stručni četverogodišnji studij za učitelje
- Četverogodišnji dodiplomski stručni studij
- Specijalistički diplomski stručni studij
- Četverogodišnji dodiplomski stručni studij razredne nastave s pojačanim programom odgovarajućeg nastavnog predmeta
- Diplomski specijalistički stručni studij

Radite li u osnovnoj ili srednjoj školi? (moguće odabrati oboje) *

- Osnovna škola
- Srednja škola

U koliko škola radite? *

Your answer

Koliko godina nastavničkog radnog iskustva imate? *

Your answer

Kojim načinom ste stekli pedagoške kompetencije? *

- U sklopu studija
- Na temelju Dopunsko-pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe
- Nisam stekao/la pedagoške kompetencije

Na koliko ste otprilike stručnih skupova/edukacija/predavanja vezanih uz učenike s poteškoćama prisustvovali? *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 20+

Back

Next

Orijentacijska lista poteškoća

U nastavku slijedi orijentacijska lista poteškoća sukladno Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Molimo Vas da istu pročitate i u skladu s istom odgovorite na pitanja.

Skupine vrsta teškoća su:

1. Oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost)
2. Oštećenja sluha (gluhoća i naglušost)
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju (poremećaji glasa, jezične teškoće, poremećaji govora, komunikacijske teškoće, disleksija, disgrafija, diskalkulija, dispraksija)
4. Oštećenja organa i organskih sustava (prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koji dovode do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti)
5. Intelektualne teškoće (lake, umjerene, teže i teške; npr. Down sindrom)
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (simptomatski mentalni poremećaji, poremećaji raspoloženja, neurotski poremećaji, shizofrenija, poremećaji iz autističkog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje, poremećaji u ponašanju i osjećanju)
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (uključuje teškoće iz dvije ili više skupina koje su predviđene u orijentacijskoj listi vrsta teškoća)

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenikom s dijagnosticiranim poteškoćama? *

- Da
- Ne

Jeste li ikad u svom nastavničkom radu koristili metode prilagodbe za učenike s dijagnosticiranim poteškoćama? *

- Da
- Ne

Učenici s oštećenjem vida

Oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost.

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenicom s dijagnosticiranim oštećenjem vida? *

Da

Ne

Back

Next

Učenici s oštećenjem vida

Oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost.

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1-2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvotjedno)	Uvijek (1-2 puta tjedno)
fokus na metodi usmenog izlaganja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prilagođavanje ritma govora i stanki u govoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje Brailleovog pisaćeg stroja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje folije i Brailleovog šila za crtanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omogućavanje taktilne spoznaje prilikom metode demonstracije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje audioknjiga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje prilagođenih klupa (nagib, rasvjeta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
više vremena za izvršavanje zadataka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Učenici s oštećenjem sluha

Oštećenja sluha su gluhoća i naglušost.

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenicom s dijagnosticiranim oštećenjem sluha? *

Da

Ne

Back

Next

Učenici s oštećenjem sluha

Oštećenja sluha su gluhoća i naglušost.

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1-2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvotjedno)	Uvijek (1-2 puta tjedno)
korištenje znakovnog jezika u komunikaciji s učenicom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje stručne osobe u razredu koja poznaje znakovni jezik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učenje vještini zagovaranja vlastitih potreba (npr. predaj sam mikrofon sljedećem govorniku)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokus na vizualnim podražajima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
titlovanje videomaterijala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unaprijed pripremljen pisani nastavni materijal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
omogućavanje čitanja s usana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
više vremena za izvršavanje zadataka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ustajanje kao signal početka govora u grupnim raspravama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Učenici s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije su:

1. poremećaji glasa (piskutav glas, dubok glas...)
2. jezične teškoće (sporo, otežano i netočno čitanje i pisanje bez vidljiva uzroka)
3. poremećaji govora (nemogućnost izgovora određenih glasova, mucanje brzopletost...)
4. komunikacijske teškoće

Specifične teškoće u učenju su:

1. disleksija/aleksija
2. disgrafija/agrafija
3. diskalkulija/akalkulija
4. dispraksija

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učnikom s dijagnosticiranim oštećenjem jezično-govorno glasovne komunikacije ili specifičnim teškoćama u učenju? *

Da

Ne

Back

Next

Učenici s oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije su:

1. poremećaji glasa (piskutav glas, dubok glas...)
2. jezične teškoće (sporo, otežano i netočno čitanje i pisanje bez vidljiva uzroka)
3. poremećaji govora (nemogućnost izgovora određenih glasova, mucanje brzopletost...)
4. komunikacijske teškoće

Specifične teškoće u učenju su:

1. disleksija/aleksija
2. disgrafija/agrafija
3. diskalkulija/akalkulija
4. dispraksija

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1-2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvotjedno)	Uvijek (1-2 puta tjedno)
više vremena za izvršavanje zadataka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje smirenog i polaganog govora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dopuštanje učeniku da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (npr. čitanje na glas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tokom sata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje prezentacija koje imaju kontrastne boje i manje teksta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje mentalnih mapa ili dijagrama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje minimalnom proreda 1.5 ili 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje različitih fontova za naglašavanje i izbjegavanje miješanja (npr. 1, i, l, L)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
korištenje teksta poravnatog isključivo u lijevu stranu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

izbjegavanje
kratkih i brzih
pismenih
provjera

izbjegavanje
pitanja s
višestrukim
izborom

dopuštanje
audiosnimanja
nastave

Back

Next

Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava

Oštećenjem organa i organskih sustava smatraju se prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti.

Podskupine su:

1. oštećenja mišićno-koštanoga sustava,
2. oštećenja središnjega živčanog sustava,
3. oštećenja perifernoga živčanog sustava,
4. oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni).

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenicom s dijagnosticiranim oštećenjem organa i organskih sustava? *

Da

Ne

Back

Next

Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava

Oštećenjem organa i organskih sustava smatraju se prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti.

Podskupine su:

1. oštećenja mišićno-koštanoga sustava,
2. oštećenja središnjega živčanog sustava,
3. oštećenja perifernoga živčanog sustava,
4. oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni).

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1-2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvotjedno)	Uvijek (1-2 puta tjedno)
više vremena za izvršavanje zadataka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planiranje pristupačnosti učionice (npr. poredak klupa, kvake koje imaju isključivo dršku i sl.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dodatna motivacija učenika za rad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dopuštanje pisanja isključivo velikim tiskanim slovima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

osiguravanje dovoljno vremena za odmor, promjenu položaja i sl.

dopuštanje audiosnimanja nastave

dopuštanje korištenja prijenosnog računala za vođenje bilješki tokom sata

mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave

[Back](#)

[Next](#)

Učenci s intelektualnim teškoćama

Intelektualne teškoće su stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost. U ovu kategoriju pripadaju i učenici s Down sindromom.

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učnikom s dijagnosticiranim intelektualnim teškoćama? *

Da

Ne

Back

Next

Učenici s intelektualnim teškoćama

Intelektualne teškoće su stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost. U ovu kategoriju pripadaju i učenici s Down sindromom.

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1-2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvotjedno)	Uvijek (1-2 puta tjedno)
prilagodba učionice (minimalistički opremljena)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
smanjenje broja činjenica i generalizacija koje učenik treba usvojiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokus na metodi demonstracije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokus na metodi crtanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokus na metodi praktičnih radova	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dopuštanje učeniku da ne vodi bilješke tokom sata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripremanje nastavnih listića umjesto bilješki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja su stanja za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem.

Podskupine su:

1. organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj
2. poremećaji raspoloženja
3. neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
4. shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji
5. poremećaji iz autističnoga spektra
6. poremećaji aktivnosti i pažnje (ADHD)
7. poremećaji u ponašanju i osjećanju

Jeste li se ikad u svom nastavničkom radu susreli s učenikom s dijagnosticiranim poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja? *

Da

Ne

Back

Next

Učenci s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja su stanja za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem.

Podskupine su:

1. organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj
2. poremećaji raspoloženja
3. neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
4. shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji
5. poremećaji iz autističnoga spektra
6. poremećaji aktivnosti i pažnje (ADHD)
7. poremećaji u ponašanju i osjećanju

Molimo Vas da označite koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe. *

	Nikad	Rijetko (1-2 puta u obrazovnom razdoblju)	Ponekad (1- 2 puta mjesečno)	Često (1-2 puta dvojedno)	Uvijek (1- 2 puta tjedno)
posebna prilagodba učionice (učenik u prvoj klupi, klasičan raspored po redovima...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
određivanje "tihog kutka" gdje se učenik može ići smiriti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manje vizualnih podražaja (ako je u pitanju ADHD)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
više vizualnih podražaja (ako je u pitanju poremećaj iz autističnog spektra)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

uklanjanje/izbjegavanje korištenja panoa/plakata

postavljanje oglasne ploče na kojoj pišu ciljevi tog dana/sata

izbjegavanje svih podražaja koji nemaju veze s nastavnim satom

učestalije vrijeme odmora

Back

Next

Hvala Vam na sudjelovanju u istraživanju!

Za sva pitanja i nedoumice u vezi upitnika i/ili samog istraživanja možete se javiti na e-mail: lucijamandarc@hotmail.com

Back

Submit

Prilagodba nastave učenicima s poteškoćama u Republici Hrvatskoj

Sažetak

Razvojem znanosti u 21. stoljeću u fokus istraživanja ušle su poteškoće djece pri učenju. Osim fizičkih invaliditeta, sve više pažnje se posvećuje i kognitivnim oštećenjima različitih kognitivno-funkcionalnih razina. S obzirom na to, potrebno je i nastavne materijale prilagoditi na način da budu razumljivi svim učenicima. U radu će se definirati pojam učenika s poteškoćama, kao i popratna terminologija, zakonske odredbe koje uređuju odnos uključivanja učenika u odgojno-obrazovne programe. Promotrit će se i stanje u Republici Hrvatskoj po pitanju integracije. Nadalje, u radu će se iznijeti metode prilagodbe nastave s obzirom na vrstu oštećenja koja je prisutna, a unutar svake podskupine oštećenja istražiti će se njihove značajke i asistivne tehnologije koje bi olakšale nastavni proces. Poseban naglasak bit će stavljen na prikaz formalnih, neformalnih i informalnih oblika stručnog usavršavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika te na potrebu za istima. Promotrit će se i uloga učitelja ili nastavnika u prilagodbi nastave na način da će se sažeti istraživanja provedena iz učeničke perspektive. U sklopu rada bit će provedeno i istraživanje u koje će biti uključeni učitelji i nastavnici osnovnoškolskih i srednjoškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj. Istraživat će se prisutnost potrebe prilagodbe nastave, kao i metoda koje odgojno-obrazovni radnik inkorporira u navedenu prilagodbu. O rezultatima istraživanja i njihovoj implikaciji raspravljat će se unutar zaključka o radu.

Ključne riječi: učenici s poteškoćama, prilagodba nastave, zakonske odredbe, asistivne tehnologije, stručno usavršavanje

Teaching adjustments for students with impairments in the Republic of Croatia

Summary

With the development of science in the 21st century, students' learning difficulties have become the focus of research. In addition to physical disabilities, more and more attention is being devoted to cognitive impairments of various cognitive-functional levels. In regards to this, it is necessary to adapt the teaching materials in a way that they are understandable to all students. The thesis will define the concept of students with impairments, as well as accompanying terminology and legal regulations which govern the relationship of student inclusion in educational programs. The state of integration in the Republic of Croatia will also be examined. Furthermore, the thesis will present methods of adapted teaching according to the type of impairment that is present, and within each subgroup of impairments, their characteristics and assistive technologies that would facilitate the teaching process will be explored. Special emphasis will be placed on the presentation of formal, non-formal and informal forms of professional development and education of teachers and the need for them. The role of teachers in adapting teaching will also be considered in a way that summarizes research conducted from a student perspective. As part of the thesis, a research will be conducted in which teachers of primary and secondary schools in the Republic of Croatia will be included. The presence of the need for teaching adaptation will be researched, as well as the methods that the teaching staff incorporates into the mentioned teaching adaptation. The results of the research and their implications will be discussed within the conclusion of the thesis.

Key words: students with impairments, teaching adjustment, legal regulations, assistive technologies, professional development