

Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha

Eterović, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:425488>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



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 fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Tea Eterović

PRILAGODBA NASTAVE UČENICIMA S OŠTEĆENJIMA SLUHA

Diplomski rad

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Tea Eterović

PRILAGODBA NASTAVE UČENICIMA S OŠTEĆENJIMA SLUHA

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Diana Tomić, doc.

Komentorica: dr. sc. Ana Blažević Simić, doc.

Zagreb, 2023.

PODACI O AUTORICI

Ime i prezime: Tea Eterović

Odsjek: Odsjek za fonetiku – smjer Rehabilitacija slušanja i govora

Odsjek za pedagogiju

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha

Naslov rada na engleskome jeziku: Adaptation of teaching to students with hearing impairments

Datum predaje rada: 8. studenoga 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Tea Eterović

Zagreb, 8. studenoga 2023.

Sažetak

Predmet ovog diplomskog rada je uloga nastavnika u redovitim školama u prilagodbi nastave učenicima oštećena sluha. Većina školske populacije oštećena sluha pohađa redovite škole zahvaljujući razvoju medicine i tehnologije. Svaki od tih učenika ima specifične potrebe, ali neke potrebe su im zajedničke te zbog toga postoje smjernice za rad koje usmjeravaju nastavnike u radu s takvim učenicima. Teorijski dio rada predstavlja upravo specifičnosti rada s učenicima oštećena sluha, početak uključivanja učenika oštećena sluha u redovite škole te konkretne prilagodbe u nastavi koje pomažu u radu s tim učenicima. Vrlo važan faktor kod uključivanja učenika oštećena sluha u redoviti sustav je inkluzija. Uz inkluziju, vrlo je važno koristiti odgovarajuće postupke u samoj nastavi kako bi učenici oštećena sluha postigli što bolji uspjeh. U istraživačkome dijelu rada provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo utvrđivanje načina prilagodbe nastave učenicima oštećena sluha kao i sve čimbenike koji utječu na tu prilagodbu. Podaci za istraživanje prikupljeni su metodom intervjua na uzorku od 11 sudionika. Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici imaju vrlo dobru komunikaciju sa stručnjacima izvan ili unutar same škole u kojoj rade te da gotovo svi pronalaze podršku u radu s učenicima oštećena sluha. Također, većina sudionika uspješno surađuje s roditeljima učenika, ali i s vršnjacima učenika koji uredno prihvaćaju učenike oštećena sluha u svoj kolektiv. Sudionici istraživanja prilagođavaju prostor i svoj govor koliko god mogu kako bi učeniku oštećena sluha olakšali slušanje. Primjerene metode za prilagodbu nastave tim učenicima neki koriste u velikoj mjeri dok drugi takve metode primjenjuju i u radu s ostalim učenicima.

Ključne riječi: prilagodba nastave, učenici oštećena sluha, redovita škola

Abstract

The subject of this thesis is the role of regular school teachers in teaching adaptation to students with hearing impairment. Most of the hearing-impaired school population attends regular schools thanks to the development of medicine and technology. Each of these students has specific needs, but some needs are common to all of them, which is why there are work guidelines that guide teachers in working with such students. Theoretical part of the paper presents the specifics of working with hearing impaired students, as well as the beginning of the inclusion of hearing-impaired students in regular schools and specific adjustments in teaching that are helpful while working with these students. A very important factor in the inclusion of hearing-impaired students in the regular system is inclusion. Besides inclusion, it is very important to use appropriate procedures in the teaching itself so that hearing-impaired students achieve the best possible results. In the research part of this paper, the research was conducted. The aim of this research was to determine the ways of adapting lessons to hearing-impaired students, as well as all the factors that influence this adaptation. The data for the research was collected using the interview method on a sample of 11 participants. Research results showed that the participants mostly have excellent communication with experts outside or inside the school where they work and that almost all of them find support in working with hearing impaired students. Also, most of the participants cooperate successfully with the students' parents, but also with the students' peers, who properly accept the hearing-impaired students into their team. Participants of this research adapt the space and their speech as much as they can to make it easier for the hearing-impaired students to listen. Appropriate methods for adapting teaching to these students are widely used by some, while others also apply such methods when working with other students.

Key words: adjustment of teaching, hearing-impaired students, regular school

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Učenici s oštećenjima sluha	2
3. Zakonski okvir i početak uključivanja učenika s oštećenjima sluha u redovite škole	6
4. Inkluzija učenika s oštećenjima sluha	9
4.1. Odnos učenika oštećena sluha sa zaposlenicima škole.....	11
4.2. Odnos učenika oštećena sluha s vršnjacima	15
4.3. Uloga roditelja u obrazovanju učenika oštećena sluha.....	16
5. Načini prilagodbe nastave	18
5.1. Prilagodba govora i nastavnih postupaka	18
5.2. Asistivna tehnologija u nastavi.....	22
5.3. Specifičnosti prilagodbe nastave u različitim nastavnim predmetima	23
5.4. Vrednovanje postignuća učenika	24
5.5. Produženi stručni postupak.....	25
6. Metodologija istraživanja	26
6.1. Problem i cilj istraživanja	26
6.2. Postupci i instrumenti istraživanja.....	27
6.3. Uzorak.....	28
6.4. Obrada podataka	30
7. Rezultati i rasprava.....	31
7.1. Međuljudski odnosi u kontekstu rada s učenicima oštećena sluha.....	31
7.2. Nastavne metode i pomagala koja se koriste u radu.....	35
7.3. Stavovi i osjećaji nastavnika pri radu s učenicima oštećena sluha.....	39
7.4. Stručna usavršavanja na temu rada s učenicima oštećena sluha.....	40
7.5. Ograničenja istraživanja	41
8. Zaključak	43
Literatura.....	45
Prilozi.....	53

1. Uvod

Učenici s oštećenjima sluha obično su od malih nogu uključeni u određeni sustav. Svako dijete najprije se uključuje u medicinski sustav, a u određenoj dobi ono također postaje dio odgojno-obrazovnog sustava. Neki učenici s oštećenjima sluha pohađaju specijalizirane škole, dok su neki od njih uključeni u redovite škole. Za razvoj punog potencijala tih učenika potrebno im je posvetiti dodatnu pozornost i osigurati odgovarajuću pomoć stručnjaka. Tema ovoga rada jest prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha u redovitim školama. Poticaj za pisanje ovog rada je nedostatna istraženost navedene teme u Hrvatskim školama. Samim time, ovaj će rad pridonijeti dubinskom shvaćanju realnog stanja prilagodbe nastave u redovitim školama te usmjeriti napredak u tome području.

U teorijskom dijelu rada predstaviti će se zajednička obilježja učenika oštećena sluha, kao i početak uključivanja tih učenika u redovite škole uz predstavljanje zakonskog okvira. Također, detaljno će se prikazati konkretni postupci prilagodbe nastave navedeni u istraživanjima provedenim u različitim odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta te će se istaknuti što se pokazalo najuspješnijim u radu s učenicima oštećena sluha. Inkluzija je u istraživanjima naznačena kao vrlo važan preduvjet za uspjeh učenika oštećena sluha. Neki od istaknutih postupaka prilagodbe nastave su prilagodba govora nastavnika i prilagodba konkretnih nastavnih postupaka. Uz to, istaknuto je i korištenje tehnologije u nastavi, ali i prilagodba načina vrednovanja učenikovih postignuća. U istraživačkom dijelu rada analizirati će se postupci koje su nastavnici koji rade s učenicima oštećena sluha u nekoliko redovitih osnovnih škola grada Zagreba istaknuli kao najuspješnije. Rezultati će obuhvatiti razmišljanja nastavnika i načine prilagodbe nastave koje nastavnici koriste u praksi te će se prikazati dubinska analiza postupaka koje koriste u svome radu s učenicima oštećena sluha.

2. Učenici s oštećenjima sluha

Većina populacije ima uredan čujuć status. Ipak, postoje osobe koji imaju određena oštećenja sluha. Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO), gotovo 20% svjetske populacije ima neku vrstu oštećenja sluha, od kojih je samo dio te populacije školske dobi te će upravo taj dio populacije biti važan za ovaj rad. Oštećenje sluha često utječe i na govorno-jezični razvoj osobe, a to ovisi o stupnju oštećenja sluha. Prema stupnju oštećenja, oštećenja sluha dijele se na naglušost i gluhoću. Naglušost je blaži oblik oštećenja sluha. Gubitak sluha kod nagluših osoba iznosi između 26 i 93 decibela. Naglušost se može podijeliti na lakše oštećenje sluha, umjereno oštećenje sluha te teže oštećenje sluha. Gubitak sluha u gluhih osoba iznosi više od 93 decibela na frekvencijama značajnima za govor (NN 24/2015).

Oko 30% učenika oštećena sluha ima dodatne teškoće, najčešće su to oštećenje vida, teškoće u učenju te intelektualne teškoće (Fitzpatrick i sur., 2014 prema Petriš, 2020), a u nekim slučajevima i teškoće koje se odnose na psihološko zdravlje (Edwards, 2007 prema Petriš, 2020), što rad s tim učenicima može učiniti kompleksnijim i izazovnijim (MZO, 2021). Jedan od izazova u radu s takvim učenicima jest otežano prepoznavanje teškoće kod osoba koje se po prvi puta susreću s osobama s oštećenjima sluha jer se oštećenje sluha katkad naziva nevidljivom teškoćom (Chadha i sur., 2018). Takvom se može činiti dok učenik ne govori, posebno u slučajevima u kojima učenik namjerno skriva svoju teškoću i ne izražava pravovremeno nerazumijevanje uputa i slično, te zbog toga u pojedinim trenucima nastavnici mogu previdjeti postojanje same teškoće (Powell i sur., 2014 prema Takala i Sume, 2018). Zbog toga je važno nastavnicima osigurati podršku i savjete stručnjaka kako bi se nastavnici osjećali kompetentnije i kako bi bili sigurniji u radu sa svakim pojedinim učenikom.

Oštećenje sluha može utjecati i na razvoj govora, a stupanj utjecaja određuju čimbenici poput vremena, vrste i stupnja oštećenja, djetetovog okruženja te kognitivnog statusa djeteta (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Govor koji se razvija kod gluhih osoba je “vrlo je često monoton, skandirajućeg ritma, pretih, a glas prenapet i previsok” (NCVVO, 2010:38). Govor gluhih osoba prepoznatljiv je upravo po atipičnom ritmu, a karakteristična je zamjetna napetost govornog aparata što može dovesti do teže razumljivosti njihova govora čujućim osobama. Govor je način komunikacije ključan za prenošenje informacija, stoga je njegova kvaliteta važna za komunikaciju. Škarić (1986:5) definira govor kao “optimalnu ljudsku zvučnu komunikaciju oblikovanu ritmom rečenica, riječi i slogova”. Upravo zbog toga što je govor optimalna ljudska komunikacija,

govorom se najbrže i najlakše mogu podijeliti informacije s drugima. Dakle, govor je zvučna komunikacija te zbog toga osobe oštećena sluha nemaju isti pristup informacijama kao ostatak populacije (García-Perales i sur., 1997 prema Fernández-Gavira i sur., 2021). Govor se koristi za dijeljenje znanja i iskustava, što u odgojno-obrazovnom sustavu kod učenika oštećena sluha može biti otežano. Iz tog razloga, prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća koja se nalazi u *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, učenici s oštećenjima sluha ostvaruju pravo na školovanje prema primjerenome programu i to redovitome programu uz individualizirane postupke (NN 24/2015).

Poznato je da se za učenike s oštećenjima sluha smatra da imaju više različitosti nego sličnosti te da svaki učenik ima specifične individualne potrebe (Kretschmer i Kretschmer, 1988; Bakota i Čilić Burušić, 2014). Svaki učenik oštećena sluha ima svoje specifičnosti, ali ipak postoje neka zajednička obilježja. Brackett (1997) navodi da učenici oštećena sluha zaostaju za svojim vršnjacima u razvoju vokabulara i sintakse otprilike 3 godine. Taj se podatak odnosi čak i na one učenike koji su rano uključeni u redovitu školu i imaju odgovarajuću podršku roditelja. Čak i vrlo blago oštećenje sluha može utjecati na razvoj vokabulara kod učenika (Moeller i sur., 2007). Savage i suradnici (1986 prema Cawthon, 2001) navode da su gluhi učenici u višegodišnjem zaostatku u vještini čitanja za svojim vršnjacima. Isti izvor precizira da je njihovo čitanje pri polasku u srednju školu razvijeno kao kod čujućih učenika trećeg razreda osnovne škole. Čitanje s razumijevanjem kod učenika oštećena sluha najčešće je otežano zbog otežanog dekodiranja sintakse, a manje zbog problema u razumijevanju značenja samih riječi (Pribanić, 2007). Pisanje nekim učenicima oštećena sluha također zadaje poteškoće te se u pisanim tekstovima učenika oštećena sluha često nalaze pojednostavljene i skraćene rečenice, gramatičke pogreške i izrazi koji su izvan standardnog književnog jezika (Mayer, 2010 prema Dostal i Wolbers, 2014). Što se tiče sintaktičkih obilježja, posebne teškoće zadaje usvajanje pasiva u rečenicama. Pasiv sporije usvajaju sva djeca, ali djeca urednog slušnog statusa tu strukturu usvoje do polaska u školu, dok učenici oštećena sluha taj koncept usvajaju u dobi od četrnaest godina (Fraser, Bellugi i Brown, 1963 prema Pribanić, 2007). Nedostaci u govorno-jezičnoj komunikaciji učenika oštećena sluha nisu uvijek jednako uočljivi. Brackett (1997) navodi da su nedostaci u govorno-jezičnom razvoju najuočljiviji kad učenik treba primijeniti ranije naučene riječi koje nije uspio utvrditi, a manje su uočljivi pri trenutačnom učenju novih riječi. Iako učenici oštećena sluha zaostaju u pojedinim jezičnim područjima, istraživanja pokazuju da vrlo često imaju razvijene komunikacijske vještine na razini čujućih vršnjaka (Curtis

i sur., 1979, Nicholas i sur., 1994 prema Cawthon, 2001). To katkad može zavarati nastavnike jer učenici komentiraju i izražavaju svoje mišljenje, a u pojedinim drugim područjima imaju teškoće. Zaostaci u razvoju govora mogu dovesti do slabijeg školskog uspjeha, a kod nekih i do otežane komunikacije (Musselman i sur., 1988 prema Cawthon, 2001). Slabiji školski uspjeh može biti uzrokovan predrasudama nastavnika prema učeniku s teškoćom o čemu će više biti riječi u poglavlju *Odnos učenika oštećena sluha sa školskim osobljem*. Kod učenika oštećena sluha česta je posljedica zaostatak u razvoju govora. Kako bi se što više smanjio utjecaj tog zaostatka na učenikov školski uspjeh, važno je slušno oštećenje otkriti rano i krenuti s rehabilitacijom (Nunes i sur., 2019).

Kuvač Kraljević i Olujić (2015) navode obilježja razvoja jezičnih vještina kod osoba urednog sluha u školskoj dobi. Ta su obilježja navedena u Tablici 1. u usporedbi s obilježjima razvoja kod učenika oštećena sluha već navedenim u tekstu. Učenici blagog oštećenja sluha ostvaruju slične rezultate kao i potpuno gluhi učenici pri usvajanju sintaktičkih pravila, navode Moeller i suradnici (2007) te su zbog toga u tablici prikazani kao jedna skupina - učenici oštećena sluha.

Tablica 1. Usporedba razvoja jezičnih vještina kod učenika uredna sluha i učenika oštećena sluha (Brackett, 1997; Cawthon, 2001; Moeller i sur., 2007; Pribanić, 2014; Dostal i Wolbers, 2014; Kuvač Kraljević i Olujić, 2015).

	Učenici uredna sluha	Učenici oštećena sluha
Vokabular	U dobi od 5 godina prepoznaje značenje 10 000 različitih riječi, a u dobi od 10 godina prepoznaje do 20 000 riječi.	Zaostajanje u razvoju vokabulara za svojim vršnjacima otprilike 3 godine, sužen vokabular.
Sintaksa	U dobi od 5 godina proizvodi nezavisno složene rečenice, dok u dobi od 10 godina njima	Posebne teškoće pri usvajanju pasiva u rečenicama.

	dodaje i zavisno složene rečenice.	
Čitanje	U dobi od 5 godina dijete poznaje većinu grafema i razumije čitanje odraslih, dok u dobi od 10 godina samostalno čita brzo i ispravno.	Teškoće u razumijevanju pročitano zbog otežanog dekodiranja zahtjevnih sintaktičkih struktura, također kod gluhih učenika utvrđeno je da su pri polasku u srednju školu u vještini čitanja na razini učenika trećeg razreda osnovne škole.
Pisanje	U dobi od 5 godina dijete zna pisati svoje ime i imena bliskih ljudi, dok u dobi od 10 godina može pisati pripovjedačkim i opisnim stilom.	Česta su pojava pojednostavljene rečenice, gramatičke pogreške i kolokvijalni izrazi.

Učenicima oštećena sluha potrebno je osigurati podršku iako se možda ne čini da im je u svakom trenutku neophodna. Teškoće u standardnoj komunikaciji nisu jedine koje se pojavljuju kod učenika oštećena sluha, već su česte i teškoće u socijalno-emocionalnom razvoju. Takve teškoće nisu posebnost samo kod učenika oštećena sluha, već i kod učenika s drugim teškoćama (Bouillet, 2010).

3. Zakonski okvir i početak uključivanja učenika s oštećenjima sluha u redovite škole

Brojni učenici s oštećenjem sluha pohađaju redovite škole. Učenici koji imaju utvrđene lakše teškoće, ostvaruju pravo školovanja u redovitoj školi, dok učenici s težim teškoćama u razvoju pohađaju specijalizirane škole (Krampač-Grljušić, 2017). Isto vrijedi i za teškoću oštećenja sluha. Pri upisivanju učenika u prvi razred ili po potrebi tijekom školovanja, stručno povjerenstvo svake škole procjenjuje djetetovo psihofizičko stanje i predlaže primjereni program obrazovanja. Kako bi se osigurali nužni uvjeti i potpora za ostvarivanje maksimalnog razvoja potencijala svakog pojedinog učenika, potrebno je pružiti učenicima potporu na svim dostupnim područjima. Programska potpora podrazumijeva prilagodbu i individualizaciju sadržaja, a dostupna je i socijalna potpora koja dolazi od školskog osoblja, vršnjaka te obitelji i prilagodba didaktičko-metodičkog pristupa, odnosno primjena samih prilagodbi u praksi (Bouillet, 2010). Učenici oštećena sluha uz pomoć različitih programa u najvećemu broju pohađaju redovite škole. Postoje 3 programa prilagodbe: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke i posebni program uz individualizirane postupke (NN 23/1991, NN 24/2015). Primjerene programe odgoja i obrazovanja donosi stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta u upravnom tijelu u županiji nadležnom za poslove obrazovanja (NN 63/2020). Redoviti program uz individualizirane postupke podrazumijeva individualne postupke koji se odnose na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode i oblike rada, prostorne uvjete i tehnološku podršku u radu, praćenje i vrednovanje postignuća učenika i slično. Taj program ne uključuje prilagodbu sadržaja (NN 24/2015). Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, osim metodičke prilagodbe, sadržava i sadržajnu prilagodbu. Time se smanjuje opseg nastavnih sadržaja kako bi bio primjeren određenom učeniku. Navedeni programi provode se u redovitim razrednim odjelima (NN 24/2015 prema Krampač-Grljušić, 2017). U *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) stoji da treći oblik programa, točnije posebni program uz individualizirane postupke, sadržava posebno strukturirani sadržaj nastavnog plana i programa, a prilagođen je mogućnostima i sposobnostima učenika. Taj se program, za razliku od prethodna dva, izvodi u posebnim razrednim odjelima (Krampač-Grljušić, 2017). Ako učenici oštećena sluha nemaju dodatne teškoće, najčešće im nije potrebna prilagodba sadržaja te zbog toga

u najvećem broju slučajeva u redovitim školama pohađaju prvi od navedenih programa: redoviti program uz individualizirane postupke.

Sve do 1980. godine, hrvatske redovite škole nisu imale obvezu prihvatiti učenike oštećena sluha u redovitu nastavu već je to ovisilo o motiviranosti i znatiželji stručnjaka pojedine škole. Godine 1980. donesena je zakonska odluka o integraciji učenika s teškoćama te se tada sve učenike, a za ovaj rad najvažnije; učenike oštećena sluha, počelo uključivati u redovite škole. Tada je produbljena suradnja *Poliklinike SUVAG* - ključne ustanove za rehabilitaciju učenika oštećena sluha i redovitih osnovnih škola (Praznik i Valjak, 2014). Prema informacijama dobivenim na upit iz *Ministarstva znanosti i obrazovanja*, danas je u redovito osnovnoškolsko obrazovanje Republike Hrvatske uključeno 200 učenika oštećena sluha, dok je u srednje škole trenutno uključeno 62 učenika oštećena sluha. Podatak o ukupnom broju djece školske dobi s oštećenjima sluha nije pronađen. Izvan granica Hrvatske postotak nagluhih i gluhih učenika koji pohađaju redovitu školu prilično je visok. Konkretno u Sjedinjenim Američkim Državama taj postotak za nagluhe učenike iznosi 89%, dok je za gluhe učenike nešto manji, 75% (Kim i sur., 2015). Isti izvor navodi da je postotak učenika s oštećenjima sluha koji su uključeni u redovite škole u Koreji 69%. Također, u Španjolskoj je u redovito obrazovanje uključeno više od pola učenika koji pate od gluhoće (Fernández-Gavira i sur., 2021). Uključivanje učenika oštećena sluha u redoviti sustav u svim je državama naglo poraslo 1990-ih godina zbog sve ranije ugradnje umjetne pužnice kod djece (Takala i Sume, 2018). Razvoj odgovarajuće tehnologije omogućio je brži i bolji razvoj slušanja kod djece. Slušna pomagala poput slušnih aparata i umjetne pužnice omogućili su školovanje učenika oštećena sluha u redovitim školama.

Još jedan od razloga zašto su učenici oštećena sluha počeli pohađati redovite škole jest taj da u redovitim školama mogu uz pomoć svoga okruženja razviti mnogo veću motivaciju nego u specijaliziranim školama zbog poticajne okoline i mnogo verbalnih podražaja. Također, u redovitoj školi učenici često imaju više prilika za učenje, a očekivanja koja su stavljena pred njih su sukladno tome, veća (Hardman i Dawson, 2008 prema Hansen 2014). Ista autorica navodi da učenici koji nemaju dovoljno podražaja i izazova iz okoline razvijaju veći jezični deficit te potrebu za češćim intervencijama. S druge strane, upravo gore navedene stavke mogu dovesti učenike do slabijeg školskog uspjeha i nižeg samopouzdanja. Učenici oštećena sluha osjećaju se manje kompetentno od svojih vršnjaka uredna sluha (Hatamizadeh i sur., 2008). Pojedini učenici zbog frustracije mogu razviti i poremećaje u ponašanju (Kim i sur., 2015). Za takve su učenike karakteristični poremećaji:

plašljivost, lijenost, ali s druge strane i prkos ili laganje (Bouillet, 2010). Ako se problemi ne adresiraju na vrijeme, može doći do razvijanja teškog adaptacijskog poremećaja, što može utjecati na mentalno zdravlje učenika (Danermark i sur., 2001 prema Kim i sur., 2015). Kod učenika oštećena sluha kod kojih je narušeno mentalno zdravlje, najčešće se pojavljuju emocionalni i bihevioralni problemi (Edwards, 2007 prema Petriš, 2020). Zbog toga je od velike važnosti učenicima pružiti podršku i razumijevanje. Način pružanja podrške jest davanje osjećaja važnosti i odgovornosti učeniku oštećena sluha. Zadavanje konkretnih zadataka kao što je primjerice briga za vlastitu opremu za pomoć pri slušanju, pridonosi osjećaju odgovornosti i važnosti (Cawthon, 2001).

Neki učenici nisu oduvijek pohađali redovitu školu, već su nakon određenog perioda u specijaliziranoj školi prešli u redoviti sustav. Bez obzira na to jesu li ti učenici oduvijek u redovitoj školi ili su naknadno uključeni, mogu naići na neke poteškoće. Kako bi se poteškoće minimizirale, kad učenici oštećena sluha dolaze u redovitu školu, ta se škola mora pažljivo pripremiti na to. Važno je na samome početku učenika oštećena sluha i njegove roditelje informirati o novom okruženju. Također, važno je pripremiti roditelje ostalih učenika, ali i same učenike na novog učenika u sredini kako bi proces bio što inkluzivniji, a partnerstvo svih sudionika što lakše ostvareno (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Osim partnerskih odnosa unutar jedne škole, važni su i partnerski odnosi između redovitih i specijaliziranih škola. Oni mogu uvelike pomoći nastavnicima pri stjecanju samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama. Idealno je da škola surađuje s liječnicima i specijaliziranim ustanovama, da upozna nastavnika s teškoćom djeteta, ali i da organizira edukaciju za ostale nastavnike. Na taj se način mogu najpotpunije ispuniti potrebe koje ima učenik s određenom teškoćom u razvoju (Pugah i Warger 1996, Walther-Thomas i sur., 1996, Carter i sur., 2009 prema Nilsen, 2016). Ipak, Nilsen (2016) u navedenom je istraživanju došao do rezultata u kojima navodi da se sustavi redovitih i specijaliziranih škola rijetko povezuju i svatko donosi odluke unutar sustava u kojem djeluje. Kako bi se učeniku omogućio optimalan razvoj i kohezija životnih područja, potrebno je osigurati suradnju škole sa svim akterima unutar lokalne zajednice. Tome pomaže suradnja s udrugama koje djeluju na odabranom području te organizacija kvalitetno osmišljenih slobodnovremenskih aktivnosti. Štefulj (2021 prema Leskovar, 2023) u tom kontekstu navodi školskog pedagoga kao poveznicu između svih aktera koji ima za zadatak ostvariti suradnju s različitim ustanovama koje učenicima mogu unaprijediti sve aspekte života, a ne samo boravak u školi.

4. Inkluzija učenika s oštećenjima sluha

Sve do kraja 1980-ih godina, korišten je pojam integracije učenika s teškoćama u redovan sustav (Vislie, 2003). Definicija integracije glasi: “djetetu s posebnim potrebama nastoji se njegova potreba “normalizirati”, tj. takvo se dijete nastoji što je više moguće izjednačiti s djetetom bez posebnih potreba” (Kobešćak, 2000:23). Pojam integracije zastarjeo je i pojavila se potreba za novim pojmom. Osvještavanjem potreba učenika s teškoćama i modernizacijom društvenih vrijednosti, nastaje novi pojam koji glasi “inkluzija”, a koristi se od 1990-ih godina sve do danas (Vislie, 2003). Za Bootha i suradnike (2006) inkluzija je vrlo složen pojam koji je teško opisati jednom definicijom. Navode da je inkluzija obilježena prepoznavanjem razlika, ali i sličnosti svih ljudi te da je svaku osobu potrebno cijeliti jednako kao pojedinca s vlastitim specifičnostima. Prema Kobešćak (2000:24) inkluzija je: “proces koji poštuje individualnost svakog djeteta, njegovu osobnost i različitost”. Republika Hrvatska potpisnica je *Konvencije o pravima djeteta* i *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom*. Sve države potpisnice tih dokumenata imaju dužnost osigurati provođenje i razvijanje inkluzivnog odgoja i obrazovanja, navodi Kudek Mirošević (2007 prema Karamatić Brčić, 2011), čime naglašava internacionalnu odgovornost, ali i obvezu za provođenje inkluzivnih programa u ustanovama odgoja i obrazovanja. Krajnji cilj obrazovanja učenika s teškoćama je inkluzija (Takala i Sume, 2018). Ona ima mnogo aspekata i sastoji se od mnogih faktora, a odvija se unutar nekog specifičnog konteksta (Sharma i sur., 2012). Kao što je već navedeno, inkluzija nije samo fizičko prebacivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav, već je to potpuno uključivanje učenika s teškoćama u svaki aspekt redovitog odgojno-obrazovnog sustava iz čega i učenici s teškoćama, ali i ostali učenici i nastavnici mogu mnogo naučiti (Mitchell, 2008). Veliku ulogu u procjeni inkluzije određene škole ima školska klima, odnosno češće korišteni pojam: kultura škole. Kultura škole se odnosi na sveukupne međuljudske odnose unutar škole. Vrlo raširenu i često korištenu definiciju kulture škole zapisao je Perkinson (2006 prema Cajner Mraović i sur., 2019:242), a u njoj glasi da je kultura škole: “okružje za učenje stvoreno kroz interakcije i povezanost ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere”. Istraživanja su pokazala da velik značaj u prilagodbi nastave učenicima s oštećenjima sluha imaju upravo već navedeni međuljudski odnosi. Kim i suradnici (2015) u svojem su istraživanju naveli “pet kategorija koje utječu na adaptaciju djece u školi: kultura škole, odnos s nastavnikom, aktivnost na nastavi, odnosi s prijateljima te

period života proveden u školi”.¹ Dvije od pet navedenih kategorija potpuno su usmjerene na međuljudske odnose, što govori o njihovoj važnosti. Kulturu škole uz interakcije svih aktera unutar škole, čini i fizički dio izgradnje škole, odnosno prostorno okruženje. Na djecu oštećena sluha posebno se odnosi veličina učionice, raspored sjedenja i dostupnost materijala (Casella & Bigge, 1988 prema Udvari-Solner, 1996). Također, akustika prostora ima ulogu u olakšavanju sudjelovanja u nastavi učenicima s oštećenjem sluha. Fizičke modifikacije u prostoru poput postavljanja tepiha i sličnih materijala koji upijaju zvuk može se smanjiti odjekivanje zvuka, a samim time i buke (Gudyanga i sur., 2014). Buka za učenike s oštećenjima sluha predstavlja veliki problem jer pri velikoj buci slušni aparati mogu ispustiti glasan zvuk koji može rezultirati devijantnim ponašanjem učenika (Iantaffi i sur., 2003 prema Vermeulen i sur., 2012). Stoga je važno prostor, ali i ponašanje drugih učenika prilagoditi situaciji koliko je to moguće. Važno je što je više moguće ukloniti ometajuće faktore iz okoline u kojoj učenik uči (MZO, 2017).

Rezultati istraživanja provedenog među Finskim nastavnicima navode da pojedini nastavnici ne koriste nikakav vid specifične potpore učenicima s oštećenjima sluha. Oni ih tretiraju jednako kao i ostale učenike zbog potpune inkluzije (Takala i Sume, 2018). Svakako treba imati na umu da je svaki učenik poseban i da je zbilja moguće da pojedinim učenicima treba znatno manje podrške zbog rane intervencije, odgovarajućih slušnih pomagala i uspješne rehabilitacije, ali i različitosti u samome oštećenju sluha. Stoga, učenici mogu vrlo dobro funkcionirati uz prikladnu rehabilitaciju, ali ipak zaostaju za čujućim vršnjacima u napretku iz čega proizlazi da im je određeni stupanj podrške ipak potrebno pružiti, navodi isti izvor.

Čitajući različite izvore otvara se pitanje: Jesu li učenicima oštećena sluha uvijek potrebni posebni postupci za nesmetano praćenje nastave? Mitchell (2008) navodi da je odgovor na to pitanje istovremeno i pozitivan i negativan. Autor smatra da je odgovor pozitivan zbog toga što učenici s oštećenjima sluha imaju potrebu za slušnim pomagalima poput slušnih aparata i pužnice, a katkad i za dodatnim alatima. Takvi učenici imaju potrebu za terapijskim tretmanom te za dodatnom potporom nastavnika, vršnjaka i roditelja. S druge strane, Mitchell (2008) smatra da je odgovor na navedeno pitanje i negativan jer učenici s teškoćama u razvoju naprosto zahtijevaju kvalitetno obrazovanje te da se svi postupci prilagodbe mogu primijeniti i na ostale učenike u školi. Sve navedeno ovisi i o stupnju oštećenja, ali i tome ima li učenik isključivo oštećenje sluha ili ima

¹ Vlastiti prijevod autorice rada.

dodatne teškoće koje potencijalno podrazumijevaju neke nužne prilagodbe. Učenici koji uz oštećenje sluha imaju dodatnu teškoću zahtijevaju posebnu podršku u obrazovnom sustavu (Caemmerer i sur., 2016 prema Takala i Sume, 2018). Još jedna autorica navodi da postoje pozitivne i negativne strane kategorizacije učenika s teškoćama. Prema njezinim riječima, pozitivne su strane planiranje tretmana u suradnji više stručnjaka te određena vrsta zaštite učenika, a negativne su strane naglašavanje nedostataka učenika i postavljanje niskih ciljeva pred učenika (Zrilić, 2013). Kategoriziranje učenika ipak je poželjno u nekim situacijama, odnosno propisano je *Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Pri uključivanju učenika s oštećenjima sluha valja se pridržavati propisanog broja učenika u razredu. Ako je u razredu 1 učenik s teškoćom, razred može imati najviše 28 učenika, a ako su u razredu 3 učenika s teškoćom što je ujedno i najveći dozvoljeni broj, tada cijeli razred može imati najviše 24 učenika (NN 73/2010). S obzirom na to da je oštećenje sluha specifična teškoća u smislu nastanka velikih smetnji pri izloženosti buci, svakako je važno osigurati što je manji mogući broj učenika u razrednom odjelu. Na taj se način omogućava i više socijalnih kontakata između učenika. Pri inkluziji učenika s oštećenjima sluha posebno su važni upravo međuljudski odnosi stoga ću se najprije osvrnuti na njih, a potom na konkretne postupke prilagodbe nastave.

4.1. Odnos učenika oštećena sluha sa zaposlenicima škole

Vrsta i način podrške koju učenici dobivaju dijelom ovisi o mogućnostima učenika, ali uvelike ovisi o iskustvu nastavnika u interakciji s učenicima s teškoćama (Brackett, 1997). Nastavnici u svome radu provode mnogo vremena s učenicima. Jedan od preduvjeta za uspješnu inkluziju je pozitivno ozračje koje omogućuje prihvaćanje učenika u potpunosti te razvijanje ravnopravnosti.

Za taj su dio zaslužni zaposlenici škole, dominantno stručni suradnici i razredni učitelj ili razrednik učenika oštećena sluha (Romić, 2014). Prema Mitchellu (2008), nastavnici imaju najveći utjecaj na uspjeh učenika, odmah nakon samog učenika. Utjecaj nastavnika na uspjeh učenika iznosi 30%, dok je sam učenik zaslužan za 50% vlastita uspjeha (ibid). Učenikov trud i rad je od velike važnosti kod svakog učenika, međutim nastavnik usmjerava i oblikuje taj proces što uzrokuje velik utjecaj na učenika i njegov uspjeh. Rezultati istraživanja pokazuju da su i sami nastavnici svjesni svoje odgovornosti za uspjeh učenika te da svjesno formiraju odnose pune podrške s učenicima kako bi

se učenici osjećali prihvaćeno i sposobno jer to direktno pozitivno utječe na školski uspjeh, navodi Camp (2011). Ostatak učenikova uspjeha ovisi o drugim faktorima poput funkcioniranja škole kao organizacije, vršnjaka i roditelja (Mitchell, 2008).

Kao i svaki međuljudski odnos, odnos između nastavnika i učenika kod obje strane budi određene emocije. Neki nastavnici navode da im se javlja strah zbog toga što ne znaju što očekivati i kako pristupiti određenoj teškoći (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Također, katkad nastavnici razvijaju emocije i stavove prema učenicima na temelju prijašnjih iskustava, a ne samo na temelju teškoće učenika ili osobnosti učenika. Istraživanja pokazuju da ako su nastavnici imali pozitivno iskustvo s učenicima s određenom teškoćom u prošlosti, može se dogoditi da im je i nepoznati učenik s istom teškoćom posebno drag. Isto vrijedi i za suprotnu situaciju, ako je bivši učenik uslijed svojih teškoća bio nezainteresiran za rad ili bio bezobrazan prema nastavniku i ostalim učenicima, nastavnici novog učenika često mogu na temelju teškoće zaključiti isto o novom učeniku prije no što ga upoznaju (Vermeulen i sur., 2012). Razvoj kvalitetne i otvorene komunikacije između nastavnika i učenika može pospješiti bolji školski uspjeh kod učenika te ju zbog toga treba njegovati (Borders i sur., 2019 prema Fernández-Gavira i sur., 2021). Nastavno na predrasude o učenicima, nastavnici s manje od 8 godina radnog iskustva još nemaju razvijenu automatiziranost pri evaluaciji učenika i zbog toga često na njihovu procjenu utječu upravo predrasude. S druge strane, iskusniji nastavnici pokazuju znatno veću otpornost na predrasude jer zbog godina iskustva automatizmom ocjenjuju učenike bez da stignu promisliti o predrasudama i voditi se njima (Babad, 1986 prema Feldon 2007).

Još jedna od predrasuda koju nastavnici mogu imati prema učenicima oštećena sluha jest da učeniku koji ima blago oštećenje manje treba ili uopće ne treba njihova pomoć i prilagodba (Convertino i sur., 2009 prema Rekkedal, 2012). Zbog toga je potrebno upoznati svakog učenika te utvrditi koje su njegove osobne potrebe i mogućnosti. Uz to, zadatak je stručnjaka educirati nastavnike o razvoju slušanja i govora učenika oštećena sluha kao i o utjecaju oštećenja sluha na kvalitetu života osoba te ih na taj način senzibilizirati u radu s takvim učenicima. Emocije nastavnika prema učenicima utječu na to kako će reagirati na pojedina ponašanja učenika. Razvoj empatije kod nastavnika osigurava kvalitetnu suradnju s učenikom te omogućuje kvalitetno osmišljavanje aktivnosti i strategija koje učeniku pomažu u radu (Mpofu i Sylod Chimhenga, 2013).

Istraživanja su pokazala da se kod nastavnika koji ne uspijevaju pružiti jednak tretman učenicima s teškoćama u razvoju i ostalim učenicima, pojavljuje osjećaj krivnje i druge negativne emocije (Forlin, 1998 prema Vermeulen i sur., 2012). Osim emocija, stavovi i očekivanja nastavnika također mogu utjecati na odnos između nastavnika i učenika. Stoga je od velike važnosti da nastavnici ne promatraju učenika kroz njegovu dijagnozu, već da rade na svojim kompetencijama koje im omogućuju kvalitetno obrazovanje svih učenika (Sharma i sur., 2012). Vermeulen i suradnici (2012) navode da nastavnici većinom imaju pozitivan stav o uključivanju učenika u redovitu školu kao i o inkluziji, ali nedovoljna sigurnost u svoje znanje i stručnost može ih spriječiti u rješavanju istih. Taj se nalaz ponovio i u istraživanju Kranjčec Mlinarić i suradnika (2016), gdje nastavnici navode da nisu spremni na rad s učenicima s teškoćama te da je teškoća mnogo i teško je o svakoj znati sve potrebne informacije, a edukacija izostaje. Ipak, postoje postupci koji se ističu kod uspješnih nastavnika: korištenje primjerenih nastavnih strategija, kvalitetna komunikacija sa stručnjacima te uspješno umirivanje ometajućeg ponašanja učenika (Sharma i sur., 2012).

Nastavnici samostalno odlučuju o tome koje elemente izmjene kurikuluma će implementirati i na koji način te samostalno procjenjuju što je najučinkovitije u radu s pojedinim učenicom (Udvari-Solner, 1996). Drugi izvor dodaje da iako nastavnici jesu vrlo važni za situacijsku procjenu i rješavanje problema u trenutku, uspješna inkluzija ovisi o cijeloj školi, odnosno o svim nastavnicima i stručnjacima iz pojedine škole (Vislie, 2003, Waldron i McLeskey, 2010 prema Nilsen, 2016). Nastavnici, dakle, donose vrlo važne odluke jer imaju prilike provesti najviše vremena s učenicima i imaju određeni stupanj autonomije. Oni katkad mogu i prepoznati do tada nedijagnosticiranu teškoću promatrajući kako dijete uči, opažajući njegove osobine i motiviranost (Krampač-Grljušić, 2017). Kim i suradnici (2015) u svome su istraživanju došli do rezultata koji pokazuju da su odnosi i komunikacija učenika s oštećenjima sluha i njihovih nastavnika od velike važnosti za bolju prilagodbu i školski uspjeh učenika. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju nastavnicima predstavlja izazov te je za uspješno inkluzivno obrazovanje potrebno imati određeno iskustvo (Sharma i sur., 2012). U istom radu, autori navode važnost nastavnikovih stavova, sposobnosti, ali naravno i kompetencija koje omogućuju ostvarivanje potpune inkluzije.

Učeniku također pomažu partnerski odnosi među nastavnicima koji se međusobno savjetuju i grade planove zajedno, ali i njihova suradnja sa stručnim timom škole (Mitchell, 2008). Za potrebnu pomoć učenicima i nastavnicima, na raspolaganju im stoji već spomenuti stručni tim svake škole koji može pripomoći u implementaciji promjena. Stoga uz odnos s nastavnicima, učenici u školi

ulaze u interakciju s drugim stručnjacima kao što su stručnjaci za govor, logopedi (Brackett, 1997). Svaka škola prema financijskim mogućnostima i individualnim potrebama ima različite stručnjake u stručnom timu. Stručni suradnici koji mogu biti zaposleni u školi su: pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila te knjižničar (NN 34/2014). Svi navedeni stručnjaci sudjeluju u razvoju punog potencijala svakog učenika, a posebno učenika s teškoćama u razvoju. Stručni suradnici imaju brojne uloge i zadatke u školi. U kontekstu učenika s teškoćama u razvoju, neke od najvažnijih uloga su pružanje savjetodavne podrške učenicima, nastavnicima te roditeljima, zalaganje za dječja prava te aktivno sudjelovanje u samovrednovanju škole u svrhu unapređenja inkluzije u školi (MZO, 2021). Prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* poslovi koje su stručni suradnici dužni obavljati su: “neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima, stručno-razvojne i drugi stručni poslovi u skladu sa zahtjevima struke te ostali poslovi koji proizlaze iz neposrednoga odgojno-obrazovnog rada ili drugih zakona” (NN 34/2014). S obzirom na to da stručni suradnici i usmjeravaju nastavnike kako raditi s učenicima s teškoćama, zabrinjavajuć je podatak iz istraživanja Šimek i suradnica (2020) u kojem se navodi da se školski pedagozi ne osjećaju dovoljno kompetentno za rad s učenicima s teškoćama, a posebno naglašavaju dojam neznanja u radu s učenicima oštećena sluha i učenicima iz autističnog spektra. Zbog toga treba raditi na edukaciji svih stručnjaka, a ne samo nastavnika.

Uz ostale aktere, učenika s teškoćama u razvoju na socijalizaciju potiče njegov pomoćnik u nastavi koji mu ujedno pruža i pedagošku podršku (Carter i sur., 2008, Groom i Rose, 2006, Healy, 2011, Howard i Ford, 2007, Keating i O’Connor, 2012, Liston i sur., 2009, Wasburn-Moses i sur., 2013, Webster i Blatchford, 2015 prema Sharma i Salend, 2016). Pomoćnici u nastavi važni su za učenika kojemu pomažu, ali u velikom broju slučajeva od velike su pomoći i nastavnicima (Drandić i Radetić Paić, 2020). Drandić (2017) u svome istraživanju navodi 7 kategorija u kojima pomoćnici u nastavi obogaćuju odgojno-obrazovni proces, a to su: “odgojno-obrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi; poticanje socijalizacijskih aktivnosti u razredu; suradnja sa svim sudionicima u inkluzivnom procesu; spremnost na dodatnu edukaciju; međusobno povjerenje; spremnost na dodatni angažman te dobrobit inkluzije za sve učenike.” Iz navedenih kategorija može se zamijetiti sveobuhvatnost utjecaja pomoćnika u nastavi. Službena uloga pomoćnika u nastavi prema *Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* je da: “pruža potporu učenicima koji svladavaju nastavni plan i program/kurikulum škole koju pohađaju, ali imaju teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu

potporu pomoćnika u nastavi” (NN 22/2020). Uz pomoćnike u nastavi, učenicima oštećena sluha mogu pomagati i stručni komunikacijski posrednici. Uloga stručnih komunikacijskih posrednika jest davanje “komunikacijske potpore gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima u onom sustavu komunikacije koji preferira gluhi, nagluhi ili gluhoslijepi učenik: hrvatski znakovni jezik, prilagođeni hrvatski znakovni jezik ili ostale sustave komunikacije koji se temelje na hrvatskome jeziku” (NN 102/2018). Navedene osobe provode mnogo vremena s učenicom kojemu pomažu te čine velik dio obrazovanja, ali i života učenika kojemu pomažu.

4.2. Odnos učenika oštećena sluha s vršnjacima

Učenici s oštećenjima sluha sve se češće uključuju u redovite razredne odjele sa svojim vršnjacima. Kim i suradnici (2015) u svome su istraživanju došli do rezultata u kojima navode da učenici oštećena sluha u redovitim školama imaju manje samopouzdanja, sporije uče nove pojmove te imaju slabiju emocionalnu regulaciju. Zbog toga je tim učenicima potrebna dodatna potpora i od strane njihovih vršnjaka. Kad učenici oštećena sluha dolaze u redovitu školu, postoji mogućnost da ostali učenici nisu upoznati s teškoćom koju novi učenik ima. Upoznavanje učenika s teškoćom se može učiniti na različite načine. Hižak (2014) navodi nekoliko načina upoznavanja ostalih učenika s različitošću, konkretno s učenicom oštećena sluha. Jedan od načina je provođenje edukativnih radionica ili aktivnosti. Hižak je u istom radu opisala konkretan primjer aktivnosti za upoznavanje ostalih učenika s učenicom oštećena sluha koja ujedno može ocrtati i kako se učenici s teškoćom osjećaju. Aktivnost se provodi tako da svi učenici pokriju uši rukama i slušaju priču koju nastavnik ili nastavnica čita jako tiho. Nakon toga učenici dobivaju zadatak prepričati priču koju su čuli. Učenici se tada mogu poistovjetiti s učenicom oštećena sluha i mogu razumjeti što mu predstavlja problem u svakodnevnom komuniciranju. Za starije učenike korisno je učenicima dati osnovne informacije o novom učeniku te organizirati razgovor ili raspravu o ravnopravnosti učenika s teškoćama u razvoju (Bakota i Čilić Burušić, 2014).

Osim upoznavanja vršnjaka s teškoćom, postoji još načina na koje se ostale učenike može uključiti kako bi učeniku s oštećenjima sluha olakšali u radu, ali i u slobodnom vremenu. Jedan od načina je organizacija vršnjačke podrške u školi. To omogućuje svim učenicima razvoj životnih vještina i odgovornosti. Uz socijalne beneficije, vršnjačka podrška uzrokuje i bolji akademski uspjeh te aktivnije sudjelovanje u nastavi (MZO, 2021). Vršnjačka podrška ili grupni rad učenicima također

omogućuje evaluaciju vlastita rada, međuovisnost svih članova grupe, ali i individualnu odgovornost za dio zajedničkog rada (Mitchell, 2008). U istom radu, Mitchell navodi i vršnjačko podučavanje kao dobru metodu organiziranja vršnjačke podrške gdje svi učenici mogu nešto naučiti. Također, organizirano druženje pod odmorima, zajednički rad na projektima te zajedničko pisanje domaćih zadaća doprinosi uključivanju učenika oštećena sluha u vršnjačke skupine (Dulčić, 2012 prema Bakota i Čilić Burušić, 2014). Zbog toga je važno raditi na još boljem prihvaćanju učenika oštećena sluha u budućnosti, ali i na kvalitetnijem osmišljavanju nastave. Uz sve navedene postupke vršnjačkih aktivnosti, od velike je pomoći manji broj učenika u razrednom odjelu u kojem je učenik s oštećenjima sluha kako bi se postigla uspješna inkluzija (Cawthon, 2001).

Rezultati istraživanja stavova učenika prema učenicima oštećena sluha pokazali su da velika većina učenika ima pozitivan stav prema tim učenicima te da ih izrazito dobro prihvaćaju (Mikić i sur., 2017). Ipak, pokazalo se da manje pozitivan stav prema učenicima oštećena sluha imaju oni učenici koji u razredu zbilja imaju učenika s tom teškoćom. Taj je podatak poražavajuć i upućuje na velik prostor za napredak cijelog sustava.

4.3. Uloga roditelja u obrazovanju učenika oštećena sluha

Roditelj u životu svakog djeteta ima veliku ulogu, a posebno u životu djeteta s teškoćama u razvoju. Kod učenika s oštećenjima sluha koji su uključeni u rehabilitaciju, roditelj je nužna poveznica između djeteta, rehabilitacije i školovanja te osoba uz pomoć koje dijete dolazi do ostvarenja uspjeha u redovitom školovanju (Paradice i Adewusi, 2002 prema Kelić, 2014). Roditelj je i prva osoba od koje dijete uči govor jer se govor uči prema modelu, a najbliži govorni model su najčešće upravo roditelji. Kad se učenik uključi u sustav odgoja i obrazovanja, modeli više nisu samo roditelji, već i odgajatelji te učitelji.

Partnerski odnos između ustanove i roditelja djetetu te spremnost za suradnju omogućuje kvalitetnu komunikaciju koja je ključna za uspješnu inkluziju djeteta (MZO, 2021). U posljednjih nekoliko desetljeća roditelji više ne prepuštaju školama samostalno vođenje njihova djeteta kroz obrazovanje, već je poželjno, a sada već i uobičajeno da je roditelj ravnopravno uključen u taj proces (Škutor, 2014). Potrebno je da roditelj u potpunosti razumije djetetovu teškoću kako bi mu mogao pomoći u učenju, ali i kako bi mogao objasniti teškoću nastavnicima te samom djetetu (Kelić, 2014). Nastavak podrške kod kuće osigurava bolju implementaciju svega što je učenik učio

u školi (Brackett, 1997). Roditelji svojim očekivanjima te osiguranim kanalima podrške uvelike utječu na uspjeh djeteta (Agyire-Tettey i sur., 2017).

Ne zanemarujući dobrobiti partnerstva škole i obitelji koje omogućuje cjelovit razvoj djeteta, ipak valja naglasiti da ta suradnja nije nešto što može eliminirati sve probleme i djetetove teškoće, već je to samo alat kojime se odgojno-obrazovni proces može bolje prilagoditi pojedinom učeniku (Kušević, 2016). Dapače, tim se pristupom roditelji koji ne mogu sudjelovati u aktivnostima škole redovito kao ostali, prikazuju nemarnima i nedovoljno angažiranima. Stoga s temom partnerstva i zahtjevima koje škola stavlja pred roditelje, ali i zahtjevima koje roditelji stavljaju pred školu, treba biti oprezan i jasno odrediti očekivanja prema svim akterima.

Roditelj djeteta s teškoćama ima svoja prava i obveze. Neka od prava su dobivanje uvida u obrazloženja za postupke koji se koriste na nastavi, kao i dobivanje uvida u individualizirani kurikulum. Također, roditelj na vlastiti zahtjev može dobiti smjernice za pružanje podrške svome djetetu. Roditeljima je potrebno pružanje informacija i osiguravanje resursa, a za to je ključna suradnja škole i roditelja (Borders, 2019 prema Fernández-Gavira i sur., 2021). Obveze roditelja su praćenje napretka svoga djeteta, pružanje podrške te omogućavanje podrške stručnjaka, ali i prikupljanje sve djetetove dokumentacije (MZO, 2021). Učenici s teškoćama roditeljima mogu donositi veliku radost, ali u pojedinim situacijama i veliki emocionalni stres te je zbog toga korisna organizacija podrške roditeljima učenika oštećena sluha (Mitchell, 2008).

Učenje nije rezervirano samo za učionicu, već se događa i u svakodnevnim situacijama i spontano (Wenger, 1998 prema Buli-Holmberg i Jeyaprathaban, 2016). U navedenim situacijama dok nema terapeuta, tu ulogu dijelom preuzima roditelj. Važno je da roditelj može i na taj način podupirati dijete kako bi se iskoristio puni potencijal svakodnevnih situacija za učenje (Kelić, 2014).

Najučinkovitija metoda za uključivanje roditelja kao terapeuta u svakodnevnim situacijama je pozivanje roditelja na opservaciju terapije (Brackett, 1997).

5. Načini prilagodbe nastave

Učenici oštećena sluha imaju određene specifičnosti u funkcioniranju i u usvajanju novih sadržaja, kao što je već navedeno ranije u ovom radu. Zbog toga je važno učenike potaknuti na ostvarenje njihovih punih potencijala i olakšati im pohađanje redovite škole prilagodbom pristupa u određenim aspektima. Uz pojedine prilagodbe svi učenici mogu imati koristi u radu, stoga ih je vrijedno spomenuti i u kontekstu kvalitetne nastave u cijelom razrednom odjelu, ali ipak s posebnim naglaskom na učenike oštećena sluha.

Problemi koji se učestalo pojavljuju u odgoju i obrazovanju učenika s oštećenjima sluha su: nedovoljno zastupljeni alternativni načini davanja uputa za nastavne zadatke, izvršavanje više različitih zadataka istovremeno te ostavljanje osmišljanja cijelog načina prilagodbe kao i provođenja iste jednoj osobi, umjesto da više stručnjaka sudjeluje u stvaranju odgovarajućeg rješenja (Udvari-Solner, 1996). Problema u praksi, naravno, ima još, ali ima i rješenja.

U nastavku ovog poglavlja predstaviti će se konkretni načini prilagodbe nastave učenicima oštećena sluha. Naprije će biti riječi o prilagodbi govora i nastavnih materijala, o tome što naglasiti u radu s učenicima oštećena sluha, ali i o tome kako koristiti tehnologiju i igre u nastavi. Nakon toga slijedi dio o primjerenom vrednovanju učenika oštećena sluha kako bi učenici imali priliku postići što bolje rezultate. Na samome kraju poglavlja slijedi dio o produženom stručnom postupku kao dijelu redovitog obrazovanja koji uvelike može pomoći u praćenju redovite nastave učenicima koji imaju oštećenje sluha.

5.1. *Prilagodba govora i nastavnih postupaka*

Kako bi učenik oštećena sluha mogao pratiti nastavu, potrebno je da razumije govor. Pribanić (2014) navodi kako je poželjno pri komunikaciji s učenikom održavati kontakt očima te pojačati mimiku i geste koje prate govor. Važno je učeniku sporije i razgovijetnije govoriti te birati kratke i jasne rečenice u izražavanju (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Kako bi se učenik mogao fokusirati na čitanje s usana, potrebno je izbjegavati izvođenje dviju ili više radnji istovremeno (Pribanić, 2014). Također, važno je da nastavnik dok govori ne drži predmete poput knjige ili mikrofona ispred lica kako bi učenici mogli čitati s njihovih usana (Mpofu i Sylod Chimhenga, 2013). Za uspješno čitanje s usana potrebno je osigurati dobru rasvjetu koja osvjetljava govornika i osigurati optimalnu udaljenost govornika, oko 1-1,5 metar (NCVVO, 2010). Nadalje, kod praćenja govora na nastavi

učeniku raspored sjedenja može olakšati ili otežati razumijevanje. Na primjer, amfiteatralni raspored klupa u razredu također olakšava praćenje nastave učeniku, kao i sjedenje blizu ploče i nastavnika (Romić, 2014). Osim prilagodbi poput rasporeda sjedenja, potrebno je načiniti preinake i u korištenju tehnologije. Ako se koriste video materijali na nastavi, poželjno je da imaju titl zbog lakšeg praćenja materijala (Mpofu i Sylod Chimhenga, 2013).

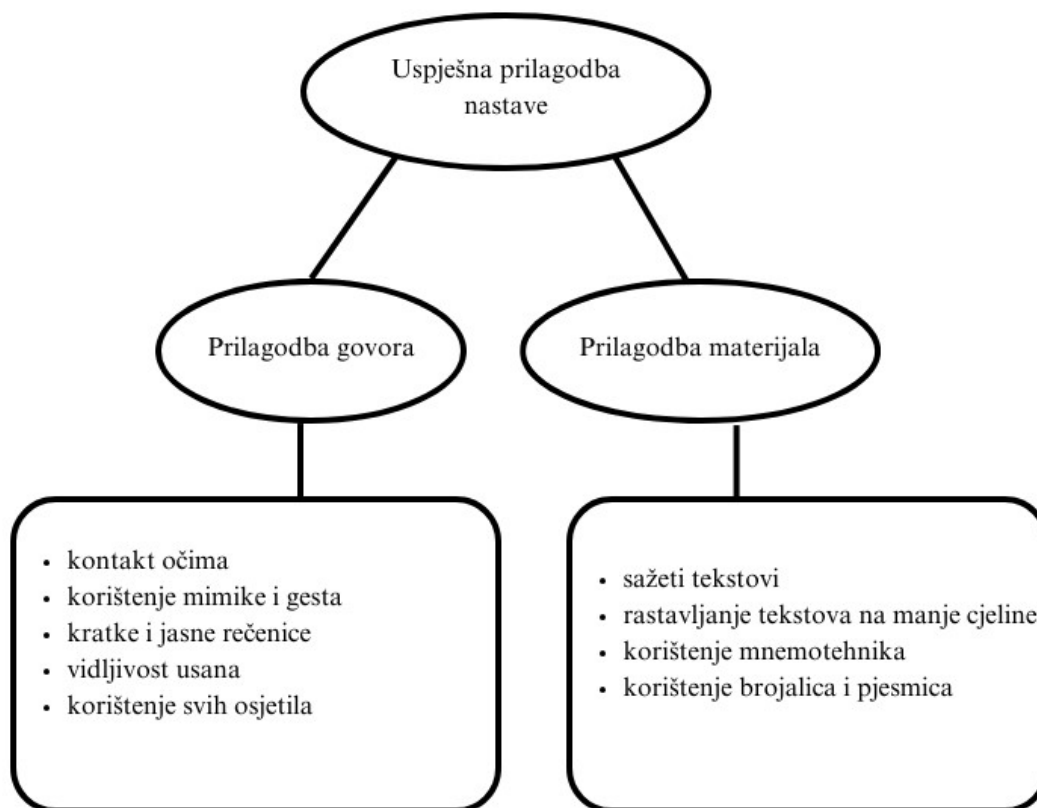
Osim prilagodbe video materijala, korisno je prilagoditi i materijale poput radnih listića. Radni listići su materijali koji se mogu prilagoditi svakome učeniku prema njegovim specifičnim potrebama. Adaptacija materijala učenicima olakšava učenje i zbog toga su više motivirani za rad (Bateman i Bateman, 2002, Hitchcock i sur., 2002 prema Buli-Holmberg i Jeyaprabhan, 2016). Materijali i tekstovi korišteni u nastavi mogu se prilagoditi na način da se opširni tekstovi sažimaju, jezično pojednostavljuju, razdvajaju na manje cjeline, da se istaknu najvažnije informacije te da se vizualno organiziraju sadržaji, navode Bakota i Čilić Burušić (2014). Novi sadržaji trebaju se uvoditi postupno, što je korisno za sve učenike, ali posebno za učenike s teškoćama (MZO, 2017). Uz postupno uvođenje novog sadržaja važno je sve ponoviti dovoljno puta. Zrilić (2013) naglašava važnost ponavljanja poruka kako bi učenici upamtili sve važne informacije. Još jedan od načina lakšeg učenja novih pojmova, naglašava Romić (2014), su mnemotehnike koje olakšavaju učenje kod svih učenika, a posebno učenika s teškoćama u razvoju. Mnemotehnike su se pokazale kao najučinkovitija metoda učenja i njihovo se korištenje pokazalo se vrlo korisnim u dohvaćanju činjeničnog znanja na ispitima, navodi Mitchell (2008).

Kod prilagodbe nastave učenicima oštećena sluha mogu biti vrlo korisni principi Verbotonalne teorije koja se inače koristi u rehabilitaciji. Verbotonalna metoda je “jedan od oralnih pristupa u rehabilitaciji slušanja i govora djece i odraslih s oštećenjem sluha, a podržava i terapiju ostalih jezično-govorno-glasovnih poremećaja te učenje stranog jezika” (Pribanić, 2014:37). Pri korištenju te metode, mnogo se pažnje pridaje tijelu kao receptoru i transmitteru te napetosti samog tijela, ali i ostalim strukturalnim elementima govora kao što su vrijeme i frekvencija (ibid). Neka od glavnih obilježja govora su ritam i intonacija, a to su ujedno i obilježja na kojima se temelji govor (Dulčić i sur., 2021). Opažanje ritma i intonacije govora pomaže kod razvoja slušanja, a posljedično i govora. Petar Guberina (1995), začetnik verbotonalnog sistema navodi da je ritam: “vodič u usvajanju dobrog govora”. Ritam i intonacija prenose se niskim frekvencijama, što je posebno važno za učenike oštećena sluha jer su ti učenici osjetljivi upravo na te frekvencije, a uz pomoć njih razvijaju slušanje. Kako bi se kod učenika oštećena sluha izvježbalo opažanje ritma i

intonacije, preporučuje se korištenje ritmičnih brojalica i pjesmica u nastavi (Čolić i Klarić Bonacci, 2021). Brojalice i pjesmice vrlo su pamtljive i lagane za učenje, a imaju velik učinak na kvalitetu slušanja kod učenika oštećena sluha. Slušanje se može vježbati i poboljšavati, a upravo je ovo način za postizanje poboljšanja. Korištenjem navedenih struktura koje koriste sva obilježja govornog jezika i naglašavaju suprasegmentalnost, omogućuje se veći napredak u govoru učenika nego učenje zasebnih fonema (Brackett, 1997).

Osim korištenja cjelovitih rečeničnih struktura te svih njihovih obilježja u usvajanju fonema, cjelovitost je važna i kod podraživanja osjetila. Verbotonalna metoda uključuje korištenje svih osjetila koja pomažu u percepciji prostora - vida, sluha, dodira, vestibularnog osjetila i propriocepcije, stoga je važno uključiti navedena osjetila pri rehabilitaciji i razvoju slušanja i govora (Dulčić i sur., 2021). Korištenje cijelog tijela i poticaj na izražavanje pokretom može pomoći čak i u poboljšanju izgovora pojedinih glasova, odnosno makromotorika cijelog tijela utječe na mikromotoriku govornog aparata (Kršić i Merey Sarajlija, 2021). Verbotonalna teorija zagovara cjelovit pogled na čovjeka (Guberina, 1995), koji omogućuje skladan cjeloviti razvoj ne samo govora, već i ostalih karakteristika čovjeka. *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2017) naglašava važnost korištenja multisenzoričkih podražaja u nastavi kako bi se sadržaji lakše zapamtili, a interes učenika povećao. Uz Verbotonalnu teoriju razvijen je i strukturalno audiovizualni pristup (SGAV) koji se koristi pri učenju stranih jezika. Prema tom je pristupu temelj učenja stranog jezika govor u stvarnim situacijama, odnosno učenje unutar određene strukture ili rečenice (Dulčić i sur., 2021). Taj pristup polazi od slušanja i govorenja jezika, a ne od pisanja (ibid). Navedene je principe moguće primijeniti u redovitoj nastavi učenja stranih jezika. Strani se jezici u školama još uvijek većinom uče uz čitanje i pisanje, a govor dolazi na zadnjem mjestu. Ponavljanjem onoga što osoba čuje, posebno ponavljanjem cjelovitih rečenica ili izraza, a ne učenjem zasebnih riječi, otvara se drugačija perspektiva u učenju stranog jezika.

Kako bi rehabilitacija, ali i nastava učenika s oštećenjima sluha prema verbotonalnoj metodi bila uspješna, potrebno je osigurati inkluziju govorom, odnosno osigurati dovoljno podražaja i prilika za učenje u čemu pomaže upravo uključivanje učenika u redovitu školu (Praznik i Valjak, 2014). Naposljetku, ako učenik teško razumije određene zadatke uz prethodno navedene prilagodbe, preporučljivo je da se nastavnik upozna s osnovama znakovnog jezika te učeniku na taj način pruži podršku i olakša komunikaciju (Gudyanga i sur., 2014).



Slika 1. Prilagodba govora i nastavnih materijala (Mpfu i Sylod Chimhenga, 2013; Bakota i Čilić Burušić, 2014; Romić, 2014; Pribanić, 2007; Čolić i Klarić Bonacci, 2021; Dulčić i sur., 2021)

Za učenike kojima je jedno osjetilo oštećeno, potrebno je staviti naglasak na preostala osjetila kako bi bili sigurniji u primanju informacija. Ipak, kod oštećenja sluha vrijedi da je potrebno povezati sva osjetila i stvoriti cjelovitu sliku, ali i dalje nastaviti podraživati i slušne stanice kako bi se očuvali slušni ostaci (Fewell i Sandall, 1983). Nužno je da nastavnici prilagode svoj način davanja uputa učenicima i pronađu alternativne metode davanja uputa za nastavne zadatke kako bi svi učenici mogli ispuniti svoj zadatak (Bateman i Bateman, 2002, Hitchcock i sur., 2002 prema Buli-Holmberg i Jeyaprathan, 2016). Uz alternativne metode davanja uputa potrebno je obratiti pozornost na učenikovo neposredno okruženje, brzinu usvajanja gradiva, nastavnih i ispitnih materijala jer je sve navedene segmente potrebno prilagoditi učeniku (MZO, 2017). Važno je prilagoditi način prikazivanja informacija i za učenike oštećena sluha obratiti pozornost na zorno

prikazivanje svih novih sadržaja. Korištenje načela zornosti u nastavi koje podrazumijeva zorno prikazivanje sadržaja u obliku tablica i umnih mapa može uvelike pomoći pri učenju kod svih učenika, a posebno je korisno kod učenika oštećena sluha (Romić, 2014). Također, umjesto davanja uputa usmenim putem, preporučuje se zapisivanje važnih uputa kako bi učenik bio siguran u njihovu ispravnost, ali također kako bi se provjerilo razumijevanje istih (Romić, 2014). Kod teškog razumijevanja zadanih uputa, nastavnik učeniku može prikazati model rada, odnosno potaknuti učenika da promatranjem nastavnika samostalno shvati koji je zadatak u pitanju (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Osim pružanja modela rada, korisno je uključiti praktičan rad u nastavu kako bi učenik dubinski shvatio gradivo (Agyire-Tettey i sur., 2017). Saepul Hidayat i suradnici (2020) u svome su istraživanju došli do spoznaje da je demonstracija, odnosno pružanje modela rada najučinkovitija metoda učenja kod učenika oštećena sluha. Pri korištenju te metode vrlo je važno uključiti učenike u proces učenja jer istraživanja pokazuju da rezultati izostaju ako učenici nisu aktivni sudionici procesa (Iline, 2013). Također, uklanjanje vizualnih barijera može učeniku pomoći da nesmetano prati događaje u razredu te se na taj način osjeća uključeno i samouvjerenost i postaje aktivni sudionik učenja (Fewell i Sandall, 1983).

5.2. Asistivna tehnologija u nastavi

Asistivna tehnologija podrazumijeva sva tehnološka pomagala koja se koriste na nastavi u svrhu unapređenja nastavnog procesa. Upravo zbog pomoći dobivene asistivnom tehnologijom, većina učenika oštećena sluha u gospodarski razvijenim zemljama može pohađati redovite škole (Takala i Sume, 2018). Uz tehnologiju poput slušnih aparata i umjetne pužnice, učenici mogu koristiti i tablete te određene mobilne aplikacije kao pomagala za usvajanje novih sadržaja. Baglama (2018) tvrdi da tehnologija na nastavi smanjuje distrakcije te povećava interes za nastavnim sadržajima. Zbog toga se koristi kao pomoć u kvalitetnijem usvajanju jezičnih sadržaja. Istraživanje Ciftci (2009 prema Baglama, 2018) pokazalo je da su učenici koji su imali tehnološku podršku na nastavi poboljšali svoje vještine pisanja i sastavljanja rečenica. Također, uz pomoć tehnologije učenici imaju veći stupanj autonomije na nastavi (Cacheiro, 2014 prema Fernández-Gavira i sur., 2021). Oni uz pomoć tehnoloških pomagala brže uče i postižu bolje rezultate nego koristeći samo klasične metode učenja (Demirhan, 2008 prema Baglama, 2018).

Tehnologija pronalazi svoje mjesto i u podučavanju u bučnom okruženju, konkretno FM sustav slušanja u kojemu nastavnik ima mikrofona, a učenik sluša izgovoreno (Brackett, 1997). Takva vrsta asistivne tehnologije koja se koristi uz slušni aparat ili umjetnu pužnicu učenicima oštećena sluha iznimno olakšava praćenje nastave (Zanin i Rance, 2016). Tehnološka pomagala već su se pokazala izuzetno korisnima u nastavi, a očekuje se još veći razvoj tehnologije u nastavi te samim time i veća pomoć učenicima s teškoćama u razvoju (Mitchell, 2008).

Ipak, dokazano je da korištenje isključivo virtualnih načina usvajanja znanja uzrokuje manje usvojenog znanja kod učenika, stoga je potrebno tehnološka pomagala koristiti uistinu samo kao pomagala uz tradicionalnu nastavu (Thompson i sur., 2012 prema Riviera, 2017). U radu s učenicima s teškoćama u razvoju, posebno je važno razviti fleksibilnost i moći pronaći ravnotežu između tradicionalnog obrazovanja i obrazovanja potpomognutog tehnologijom (Riviera, 2017).

5.3. Specifičnosti prilagodbe nastave u različitim nastavnim predmetima

Većina dosad navedenih postupaka poput osiguravanja primjerene glasnoće govora te preinaka u rasporedu klupa u razredu primjenjiva je u svim nastavnim predmetima. Ipak, postoje određene specifičnosti koje mogu unaprijediti nastavu u pojedinim predmetima. Takala i Sume (2018) u rezultatima svoga istraživanja navode da nastavnici jezičnih predmeta uključuju mnogo vježbi slušanja i vježbi za širenje vokabulara. Na satu književnosti hrvatskog jezika potrebno je staviti naglasak na razumijevanje teksta. Učenici u tu svrhu mogu napraviti dramatizaciju, prepričavati tekst ili rješavati nastavni listić koji provjerava dubinsko razumijevanje teksta. Čitanje lektire od posebne je važnosti da učenici razviju naviku čitanja (Šmit, 2014). Na satu jezika, potrebno je pripremiti mnogo zadataka koji pomažu učenicima da usvoje primjenu pojedinih jezičnih pravila navodi Šmit u istome radu (2014). Na satu stranog jezika potrebne su brojne vježbe slušanja, ali tema slušanja mora biti poznata te po mogućnosti pročitana od strane nastavnika kako bi čitanje bilo razgovijetno. Također, korisne su vježbe sastavljanja rečenica ili križaljki koje su priprema za pisanje sastavaka (Palčić Strčić, 2014). Košćec Bousfield (2014) opisuje nastavu likovne kulture. Učenici oštećena sluha često imaju vrlo razvijenu vizualnu percepciju zbog nedostatka slušnih podražaja te je u nastavi potrebno poticanje njihove kreativnosti i samostalnosti bez serviranja jednoznačnih rješenja (Dulčić i sur., 2013 prema Košćec Bousfield, 2014). Kod nastave matematike pokazalo se korisnim korištenje pametne ploče te korištenje matematičkih alata i vizualnih

pomagala u radu (Takala i Sume, 2018). Autori u istom istraživanju navode da nastavnici na sportskim aktivnostima mnogo koriste govor tijela te da im pomaže raspoređivanje učenika u manje skupine kako bi svi lakše mogli pratiti nastavu.

5.4. *Vrednovanje postignuća učenika*

Važno je učenicima oštećena sluha pružiti priliku da pokažu što su usvojili tijekom nastave i samostalnoga rada. U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/2010) navedeno je da kod svih učenika s teškoćama treba vrednovati učenikov odnos prema radu i postavljenim zadacima te prema odgojnim vrijednostima. Šmit (2014) navodi da je konkretno pri ocjenjivanju učenika oštećena sluha potrebno obratiti posebnu pozornost na učenikov napredak te osigurati priliku za redovito usmeno ispitivanje manjih cjelina.

Pogreške u odgovorima učenika koje su se pojavile zbog postojanja teškoće potrebno je ispraviti, ali ne zbog njih i oduzimati bodove za znanje i razumijevanje određenog dijela gradiva. Ocjenjuje se sadržaj i poznavanje pravopisa, ali gramatičke pogreške koje su nastale uslijed teškoće ne treba kažnjavati (NCVVO, 2010). Svakako se naglasak ne treba stavljati na pogreške, već učenikovo znanje i mogućnosti. Posebnu ulogu u vrednovanju imaju opisne ocjene koje prate one brojčane te detaljno opisuju znanje učenika kao i eventualne teškoće s kojima se učenik susretao u procesu vrednovanja (NN 112/2010). Za procjenu učenikova znanja Mitchell (2008) također preporučuje formativno ocjenjivanje jer smatra da se na takav način motivira učenike i bilježi njihov napredak kroz vrijeme. Bilježenje napretka je vrlo važno za razvoj učenikova samopouzdanja jer potiče razvoj novih znanja i vještina te omogućuje praćenje kvalitete i uspješnosti nastavnog procesa (NN 112/2010). Rezultati istraživanja potvrđuju pojavnost boljeg uspjeha učenika uz korištenje formativnog ocjenjivanja (Ysseldyke, 2001 prema Mitchell, 2008). Zbog toga je učenike potrebno ohrabrivati pri vrednovanju te nagraditi njihov trud da se nastave truditi i raditi i u samostalnom učenju (Bakota i Čilić Burušić, 2014).

Pri odabiru načina vrednovanja valja učeniku osigurati način ispitivanja njegova znanja na način na koji ga teškoća najmanje ometa. Učenici s teškoćama u govorno-jezičnoj komunikaciji često će bolje rezultate pokazati kod pisanog ispitivanja, a učenici s teškoćama u pisanju lakše će pokazati svoje znanje pri usmenom ispitivanju (NN 112/2010). Kod usmenog ispitivanja nastavnicima se

savjetuje da najprije najave provjeru na vrijeme, zatim da postavljaju kratka i jasna pitanja te da osiguraju učenicima dovoljno vremena za odgovaranje. Pisane provjere također trebaju biti pravovremeno najavljene, a pitanja trebaju biti sastavljena od jednostavnijih prema sve složenijima te je učenicima potrebno osigurati dovoljno vremena za rješavanje zadataka, navode Bakota i Čilić Burušić (2014). Osim osiguravanja dodatnog vremena na ispitima, za najbolje rezultate učenicima oštećena sluha potrebno je osigurati i primjeren tempo usvajanja gradiva (Romić, 2014). Ako učenik ima vrlo slabo razvijen vokabular, preporučuje se dozvoliti korištenje rječnika pri pisanju pisanih provjera (Mpofu i Sylod Chimhenga, 2013).

Potrebno učniku izaći u susret i pružiti priliku da se izrazi na način na koji to najbolje može te da vrednovanjem ne gubi samopouzdanje, već da ga stvara. Samopouzdanje učenika uvelike utječe i na njegov uspjeh u školi, ali i u životu, stoga treba omogućiti ozračje u kojemu se učenik osjeća ugodno i sposobno.

5.5. *Produženi stručni postupak*

Kao što je ranije navedeno, 1980. godine učenici oštećena sluha počinju se uključivati u redovitu nastavu, a tada je uz nastavu u redovite škole prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* uvršten i produženi stručni postupak kao jedan od načina inkluzije pri uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovitu školu (Praznik i Valjak, 2014). Prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, produženi stručni postupak je “jedan od dodatnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih programa za učenike s teškoćama koji se organizira u posebnim odgojno-obrazovnim grupama prije i/ili nakon redovite nastave u redovitoj ili posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi” (NN 34/2014).

Produženi stručni postupak uključuje aktivnosti pomoći u učenju, edukacijsko-rehabilitacijske programe te strukturirano slobodno vrijeme (Eurydice, 2023). Prema navedenom pravilniku (NN 34/2014), nastavnici u sklopu provedbe produženog stručnog postupka “izvode edukacijskorehabilitacijske programe i postupke, provođenje organiziranog slobodnog vremena, vođenje kreativnih radionica, a mogu izvoditi i izvannastavne aktivnosti”.

Uključivanje učenika s oštećenjem sluha u redovite škole dobilo je novi značaj uz organizaciju produženog stručnog postupka jer taj program omogućuje potporu i dodatan rad sa stručnjacima organiziran prema dobnim skupinama učenika u homogenim ili heterogenim skupinama (Praznik i

Valjak, 2014). Produženi stručni postupak provode najčešće stručnjaci edukacijskorehabilitacijskog profila ili drugi odgojno-obrazovni stručnjaci osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama (Eurydice, 2023). Bouillet (2010) naglašava važnost cjelodnevne nastave u sklopu produženog stručnog postupka s ciljem pomoći učenicima oštećena sluha kako bi mogli pratiti redovitu nastavu sa svojim vršnjacima.

Osim produženog stručnog postupka, u školama se organizira i dopunska nastava za učenike oštećena sluha kao pomoć pri usvajanju gradiva pojedinog predmeta te rad uz potpunu pozornost nastavnika u obliku individualnog rada ili rada u manjoj skupini (Romić, 2014).

Nakon što smo se u teorijskom dijelu rada dotaknuli tema poput zajedničkih obilježja učenika oštećena sluha, zakonskog okvira prilagodbe nastave učenicima oštećena sluha te konkretnim načinima prilagodbe nastave, u nastavku slijedi empirijski dio rada.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Problem i cilj istraživanja

U hrvatskoj literaturi prilagodba nastave učenicima oštećena sluha još je uvijek prilično neistraženo područje obrazovanja te je u tome pronađen poticaj za provođenje ovog istraživanja. Istraživački problem ovog rada je uloga nastavnika u redovitim školama u prilagodbi nastave učenicima oštećena sluha. S obzirom na to da su učenici oštećena sluha sve češće uključeni u redoviti sustav obrazovanja, potrebno je odrediti najbolje uvjete za razvoj punih potencijala tih učenika. Cilj ovog istraživanja je utvrditi načine prilagodbe te sve čimbenike koji mogu utjecati na prilagodbu nastave učenicima oštećena sluha koji su uključeni u redoviti sustav obrazovanja. Kako bi se ostvario cilj ovog istraživanja, na samome početku oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakvi su odnosi unutar škole s učenicima oštećena sluha?
2. Koje se metode i nastavni postupci koriste u radu s učenicima oštećena sluha?
3. Kako se nastavnici osjećaju u radu s učenicima oštećena sluha?
4. Postoje li stručna usavršavanja na temu rada s učenicima oštećena sluha i pohađaju li ih nastavnici?

Od navedenih se istraživačkih pitanja polazilo kod razrade seta pitanja za intervju.

6.2. *Postupci i instrumenti istraživanja*

U provedbi ovoga istraživanja koristi se kvalitativna paradigma. Na samom početku provođenja kvalitativnog istraživanja, važno je obratiti pozornost na etičnost istraživanja zbog korištenja odgovora sudionika u istraživačke svrhe (Čorkalo Biruški, 2014). Zbog toga je prije samog provođenja istraživanja, nacrt poslan na odobrenje etičkom povjerenstvu. Odobrenje istraživanja od strane etičkog povjerenstva nalazi se u prilogima na kraju rada (Prilog 4.). Također, prije same provedbe istraživanja bilo je važno upoznati sudionike s temom i postupcima istraživanja. Sve važne informacije o istraživanju mogli su pročitati prije provedbe istraživanja na *Pozivu na sudjelovanje u istraživanju* (Prilog 1.). Sve ostale informacije izrečene su im uživo prije provedbe samih intervju, a uz to su potpisali i *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* (Prilog 2.).

Potpisivanjem suglasnosti sudionici su pristali na sudjelovanje u istraživanju te su pristali na snimanje intervju diktafonom uz korištenje transkripata snimki pri iznošenju rezultata istraživanja, a potpisivanjem suglasnosti zajamčena je i anonimnost svih sudionika.

Za analizu podataka u ovom je istraživanju korištena kvalitativna metoda za koju je karakterističan manji broj sudionika te dubinsko razumijevanje problema istraživanja (Baker i Edwards, 2012). Cresswell (2002 prema Buljan, 2021) definira kvalitativno istraživanje kao: “vrstu znanstvenog pristupa u kojem se korištenjem metoda intervju, analize teksta ili opažanjem i bilježenjem ponašanja prikupljaju tekstualni ili slikovni podaci i analiziraju iskustva, procesi ili obrasci”. U ovom je istraživanju korišten fenomenološki pristup koji se temelji na osobnim iskustvima sudionika (Buljan, 2021), točnije iskustvima osnovnoškolskih nastavnika koji imaju iskustva u radu s učenicima s oštećenjima sluha. Kvalitativna metoda koja je korištena u ovome radu je tematska analiza. Pri korištenju tematske analize, dobiveni odgovori se analiziraju, potom grupiraju prema podudarajućim temama, a nalazi istraživanja se prikazuju vrlo detaljno (Braun i Clarke, 2006).

Podaci za ovo istraživanje prikupljeni su provedbom strukturiranih dubinskih intervju sa sudionicima. Za metodu prikupljanja podataka odabran je intervju jer se njime mogu dobiti sveobuhvatni iskazi s mnogo informacija. Svi intervjui bili su provedeni individualno. Od ukupno 11 sudionika, s njih 5 je intervju bio proveden uživo, dok je s preostalih 6 sudionika intervju proveden online, asinkrono preko Google Forms opcije. Vrijeme sastajanja sa sudionicima

dogovarano je prema mogućnostima i slobodnom vremenu sudionika, a mjesto održavanja intervjua je bilo radno mjesto sudionika, odnosno škola u kojoj rade. Intervjui provedeni uživo snimani su diktafonom zbog zabilježavanja svih informacija iznesenih tijekom intervjua. Niti jedan sudionik nije odustao za vrijeme provođenja samog intervjua.

Popis pitanja koji je korišten pri provedbi ovog istraživanja je sastavljen od 21 pitanja. Popis je moguće pogledati u cijelosti u prilogima na kraju rada (Prilog 3.). Pitanja su raspoređena prema unaprijed određenim tematskim cjelinama. Sudionici su intervjuirani tijekom travnja 2023. godine. Intervjui provedeni uživo trajali su između 15 i 35 minuta i bili su provedeni u tihoj prostoriji bez prisutnosti drugih osoba osim istraživačice i jednog sudionika.

6.3. Uzorak

Uzorak istraživanja čine nastavnici nekoliko redovitih osnovnih škola u Zagrebu koji imaju iskustva u radu s učenicima oštećena sluha. Poziv na sudjelovanje u istraživanju upućen je u više od 50 osnovnih škola Grada Zagreba, a na poziv se odazvalo nekoliko škola koje imaju učenike oštećena sluha među svojim učenicima. Istraživanje je provedeno na ukupno 11 sudionika s različitim brojem godina rada s učenicima oštećena sluha. Relevantni podaci o sudionicima navedeni su u tablici na sljedećoj stranici.

Tablica 3. Podaci o sudionicima

	Radno mjesto sudionika ²	Radni staž sudionika iskazan u godinama	Broj iskustava u radu s učenicima oštećena sluha
S1	Učitelj razredne nastave	34	1
S2	Učitelj razredne nastave	5	1
S3	Učitelj razredne nastave	40	Više od 5
S4	Učitelj razredne nastave	30	Više od 1
S5	Nastavnik hrvatskog jezika	25	Više od 5
S6	Nastavnik povijesti	26	1
S7	Nastavnik hrvatskog jezika	26	1
S8	Nastavnik biologije i kemije	12	1

² Zbog dodatne zaštite identiteta sudionika, identitetski marker roda je uklonjen kako bi se minimizirala mogućnost ciljanoga pretraživanja stranica škola i pokušaja otkrivanja identiteta sudionika.

S9	Nastavnik glazbene kulture	27	1
S10	Nastavnik engleskog jezika	20	1
S11	Učitelj informatike	1	1

6.4. Obrada podataka

Provedeni intervjui su snimani mobitelom, a potom su transkribirani, a transkripti su dalje obrađeni. Odgovori prikupljeni preko opcije Google Forms korišteni su u izvornom obliku. Prilikom izrade empirijskog dijela rada odgovori sudionika obrađeni su dubinskom analizom podataka. Odgovori su grupirani u teme koje su proizašle iz istraživačkih pitanja te su obuhvaćene pitanjima za intervju. Odgovori sudionika kodirani su unutar tema, a tablica tema i kodova može se pronaći na samome kraju ovog rada (Prilog 5.). Podaci prikupljeni istraživanjem organizirani su u tematske cjeline, a odgovori sudionika su grupirani po kodovima i popraćeni citatima. Na temelju toga stvorit će se slika o korištenim načinima prilagodbe nastave učenicima oštećena sluha u redovitim školama Grada Zagreba te će biti povezani s teorijskim dijelom rada i dosadašnjim saznanjima o temi.

Tematske cjeline koje su se istaknule prilikom prikupljanja podataka su:

1. Međuljudski odnosi u kontekstu rada s učenicima oštećena sluha
2. Nastavne metode i pomagala koja se koriste u radu
3. Stavovi i osjećaji nastavnika pri radu s učenicima oštećena sluha
4. Stručna usavršavanja na temu rada s učenicima oštećena sluha

7. Rezultati i rasprava

7.1. *Međuljudski odnosi u kontekstu rada s učenicima oštećena sluha*

Kao što je već navedeno u teorijskome dijelu rada, međuljudski odnosi imaju velik utjecaj na osobni uspjeh svakog učenika, a to je posebno izraženo kod učenika s teškoćama. Zbog toga je važno učenicima oštećena sluha osigurati potporu i ugodno ozračje koje će ih potaknuti na ostvarivanje njihovih punih potencijala. Stvaranje ugodnog ozračja je proces koji traje i zahtijeva trud. U tom procesu ne sudjeluju samo nastavnici već i stručni suradnici, vršnjaci i roditelji. U ovome dijelu rada prikazat će se kako nastavnici koji predaju učenicima oštećena sluha u redovitim školama doživljavaju međuljudske odnose tih učenika s njima samima, ali i s vršnjacima te na koji način oni mogu pridonijeti poboljšanju tih odnosa.

Prije nego što nastavnici mogu uspostaviti kontakt i uspješnu suradnju s učenikom, važno je da nastavnik raspolaže sa svim važnim informacijama o djetetu i njegovoj dijagnozi. Prema iskazima sudionika, svi sudionici ovog istraživanja upućeni su u stanje učenika oštećena sluha s kojim rade. Sudionik S1 navodi da *“učenica nema prilagodbu, već samo individualizaciju, a u informacije o dijagnozi i načinu rada me uputila naša logopedinja”* (op.a. sudionik poznaje razliku između prilagodbe sadržaja i prilagodbe individualiziranih postupaka, no to ne znači da učenica nema prilagodbe prostora, vremena, vrednovanja i slično, već samo da nema prilagodbu sadržaja). Još jedan sudionik navodi sličan odgovor: *„logopedinja koja je s njima u PSP-u me upozнала s time što bi bila prilagodba za njih“* (S4). Za nastavnike koji predaju u višim razredima situacija je vrlo slična, ali oni informacije nasljeđuju od učitelja nižih razreda koji su do tada radili s učenikom, stoga sudionik S5 navodi: *„stručna služba i učiteljice nižih razreda su nas upoznavale s pojedinim učenicima i njihovim teškoćama“*. Među sudionicima je bilo i nastavnika koji su se tek nedavno našli u novonastaloj situaciji predavanja učenicima oštećena sluha te jedan od tih nastavnika navodi: *“još uvijek čekamo konačan nalaz, razrednik i pedagog nas o svemu obavještavaju”* (S8). Sudionik S7 koji se također našao u novonastaloj situaciji i učenik još nema potpunu dijagnozu, navodi da *“Učenik ima i teškoće vida i teškoće nepoznata porijekla koje su otkrivene tek pred 3 mjeseca. I teškoća sluha nastala je tek pred 3 mjeseca. Učenik nema pomoćnika budući da se tek uspostavlja dijagnoza. Do sada je bio zdrav.”* Nakon toga navodi: *“Budući da učenik ne čuje uopće, a gubi i vid te motoriku, ograničenja su ogromna.”* iz čega vidimo da neizvjesnost i komorbiditet uzrokuje

poteškoće i veliku konfuziju u radu. Nastavno na teorijski dio rada u kojem je navedeno da rad s učenicima oštećena sluha može postati izazovniji ako učenik ima neku dodatnu teškoću, iz ovog odgovora može se uočiti kompleksnost samog problema komorbiditeta u kojemu je ključna komunikacija nastavnika s ostalim stručnjacima kako bi učenik dobio što bolje uvjete koji su primjereni njemu.

Iz navedenog prikaza odgovora proizlazi da su svi nastavnici informirani o situaciji i dijagnozi koju pojedini učenik ima. To zasigurno proizlazi iz toga da sve škole koje su sudjelovale u istraživanju imaju potpune stručne timove te iz toga da je komunikacija među njima kvalitetna i usmjerena na dobrobit djeteta. Sve škole sudionice u svome stručnome timu imaju pedagoga, logopeda i knjižničara, dok jedna škola uz sve navedene ima zaposlenog i psihologa. S obzirom na to da sve škole sudionice imaju potpune stručne timove, bilo je zanimljivo čuti odgovore na pitanje kome se nastavnici obraćaju za stručno savjetovanje u radu s učenicima oštećena sluha. Sudionici se u pravilu obraćaju stručnoj službi vlastite škole, kao što je slučaj kod sudionika S6: *“stručnoj službi, pedagogu i logopedu”*, a neki se osim stručnih suradnika, u višim razredima obraćaju i razredniku (S7, S9). Osim suradnje nastavnika s drugim stručnjacima unutar škole, pojedini nastavnici surađuju i sa stručnjacima izvan vlastite ustanove: *„stručnim suradnicima u školi i s kolegicama iz SUVAG-a i znali smo se susretati na dnevnoj bazi tako da je suradnja bila vrlo uspješna“*, navodi sudionik S5.

Uz rad s ostalim stručnjacima, nastavnici surađuju i s roditeljima svih učenika, a katkad posebnu pozornost i podršku trebaju roditelji učenika s određenom teškoćom. Zato je važan način i kvaliteta suradnje s roditeljima. Pojedini sudionici su izuzetno zadovoljni sa suradnjom koju ostvaruju s roditeljima učenika oštećena sluha. Neki nastavnici češće kontaktiraju s roditeljima učenika oštećena sluha jer smatraju da to djeci uvelike pomaže te da se takvom suradnjom može usmjeriti učenje i rad kod kuće. Sudionik S4 vrlo raznježeno ističe specifičnost suradnje s roditeljima učenika oštećena sluha: *„jako lijepo surađujem općenito s roditeljima, a s roditeljima ove djece imam posebno lijepi odnos, ti roditelji kao da su posebno zahvalni što njihovu djecu tretiram kao i ostale“*. Iz navedenoga se može vidjeti posebnost odnosa i emocije koje proizlaze iz zajedničkog usmjeravanja i omogućavanja napretka učenika oštećena sluha. Svaki je učenik poseban i ima svoje vlastite osobine. Nastavno na to, sudionik S3 navodi da čestoća suradnje s roditeljima ne ovisi samo o teškoći koju učenik ima već i o karakteru učenika te o sklonostima i radnim navikama učenika, stoga izdvaja: *„surađujem prema potrebi, ovisno o učeniku, kad je nastava bila online smo*

kontaktirali online, a sada opet uživo“. Neki sudionici odgovorili su da ne surađuju s roditeljima ili da surađuju, ali vrlo rijetko (S8, S10, S11). Tome može biti tako zbog toga što su navedeni sudionici nastavnici predmetne nastave i manje vremena provode s učenicima za razliku od razrednika ili učitelja u razrednoj nastavi. Također, ti su sudionici odgovarali na pitanja online te je moguće da su zbog načina ispitivanja uvjeti suradnje s roditeljima kod tih sudionika slabo objašnjeni. Osim suradnje s roditeljima i razvoja ostalih međuljudskih odnosa koji su važni za obrazovanje učenika oštećena sluha, za napredak i ostvarenje uspjeha učenika oštećena sluha važni su i njihovi vršnjaci.

Pri dolasku učenika oštećena sluha u novi razred redovite škole, ostali učenici katkad ne znaju što očekivati jer je to često pojava s kojom se susreću po prvi puta. Zbog toga je važno pripremiti sve učenike na novu situaciju te ih upoznati s teškoćom i pružiti im priliku da pitaju što ih zanima. Sudionici ovog istraživanja kao nastavnici koji predaju i učenicima oštećena sluha, a i svim ostalim učenicima, osjećaju da je i njihova uloga važna u razvijanju odnosa i prijateljstva između učenika. Neki od nastavnika koji su učenike oštećena sluha uveli u razredni odjel odmah po polasku u prvi razred, morali su najprije uputiti roditelje u cijelu situaciju kako bi oni to mogli prenijeti djeci.

Sudionik S4 je nastavno na prethodni dio o važnosti suradnje s roditeljima, a vezano upravo uz temu upoznavanja ostalih učenika s teškoćom, u sklopu roditeljskog sastanka obavijestio roditelje o najvažnijim informacijama i naveo kako mogu svoju djecu senzibilizirati prema učenicima oštećena sluha. Stoga navodi: *„na prvom roditeljskom sastanku su roditelji informirani o tome da će u razredu biti učenici oštećena sluha i rečeno im je da malo upoznaju djecu s time*“ (S4). Oni nastavnici koji su naknadno u razred dobili učenike oštećena sluha spontanije su obrađivali takve teme, odnosno sudionik S2 navodi: *„na satu razrednika sam uveo temu raznih oštećenja, pa tako i slušno*“. Na taj su način učenici upoznali teškoću i naučili kako se odnositi prema učenicima s različitim teškoćama, a u razredu su naučili konkretno kako se odnositi prema učeniku koji slabije čuje. Neki nastavnici smatraju da nemaju ulogu u tome kao na primjer sudionik S8: *“Dobro se snalaze. Ne treba im pomoć.”* Tomu je tako vjerojatno jer taj nastavnik učenici oštećena sluha predaje samo 1 predmet i nije njezin razrednik, stoga je osjećaj odgovornosti za edukaciju i senzibilizaciju učenika u razredu slabiji. Sudionik S1, kao učitelj razredne nastave koji mnogo više vremena provodi s učenicima, smatra da ipak ima odgovornost za odnose u razredu te je učenike obavijestio o situaciji: *„moja uloga u interakciji s drugim učenicima je bila da im objasnim o čemu se radi, djeca su to prihvatila i za sada nisu imali nikakva izigravanja naših dogovora, a što će*

dalje biti s njihovim pubertetom to ćemo vidjeti“. Prihvatanje različitosti nešto je što se uči i na čemu se može raditi. Stoga sudionik S7 navodi, vezano uz interakcije učenika oštećena sluha s ostalim učenicima: *“Moja je uloga senzibilizacija učenika i uključivanje u skupne aktivnosti prema mogućnosti učenika.”*, što pokazuje svijest o odgovornosti nastavnika za međusobne odnose unutar razreda čak i kod predmetnih nastavnika koji s učenicima provode samo nekoliko sati tjedno.

Nakon što nastavnik upozna sve učenike s teškoćom oštećena sluha, odnosi se dalje sami razvijaju, naravno uz eventualne potrebne intervencije. Ipak, svi sudionici su u svojim odgovorima naveli da su učenici oštećena sluha vrlo dobro prihvaćeni među vršnjake i da su ostali učenici tolerantni što zasigurno osigurava ugodno razredno ozračje. Neki od odgovora koji su se istaknuli su: *„nisu oni ovdje imali nikakvih problema, u pravilu su bili dobro prihvaćeni, neki su čak bili fakini u razredu“* (S5) i *„u tom razredu nikad nije bilo ruganja na njezin račun, njima je njezin izgovor čudan, ali oni su nju prihvatili kao svoju, vrlo su brižni i nježni prema njoj, pomažu joj“* (S1). Iz odgovora se može vidjeti da su učenici empatični i da u razredima nema problema s prihvaćanjem različitosti, što je zasigurno rezultat kvalitetne informiranosti učenika od strane nastavnika, ali i kontinuiranoga rada. Sudionik S3 naglašava veliku važnost tolerancije i kolegijalnosti ostalih učenika u razredu u kojem je učenik oštećena sluha:

„treba jako puno raditi, to ide polaganim tempom, kad ih dobijem u prvom razredu to obično budu jako zatvorena djeca, budu neki u grču i treba im vremena da se oslobode i onda naravno jako puno raditi sa razredom da ih prihvate i da imaju strpljenja za takve učenike kojima treba više vremena i kojima je izuzetno važan taj poticaj drugih učenika kada reagiraju i na njihov mali napredak“ (S3).

Pojedini učenici s jakim oštećenjem sluha ili s dodatnim poremećajima kojima je potrebna veća potpora, kao dodatan vid međuljudske podrške imaju pomoćnike u nastavi ili stručne komunikacijske posrednike koji im pomažu u radu. Učenici oštećena sluha kojima predaju sudionici ovog istraživanja većinski nemaju pomoćnike, ali učenica sudionika S1 ima stručnog komunikacijskog posrednika. Sudionik S1 navodi da ta osoba uvelike olakšava praćenje nastave i razumijevanje učenici oštećena sluha te da ostvaruju ugodnu suradnju, a osim ugodne suradnje, stručni komunikacijski posrednik potiče učenicu na druženje s vršnjacima.

Kao što je navedeno u teorijskome dijelu rada, učenici oštećena sluha ostvaruju bolje rezultate uz potporu iz njihove okoline, a potpora i tolerancija vršnjaka koji čine da se učenik osjeća

prihvaćenim uvelike doprinose ugodnome ozračju u radnome okruženju. Uz razvoj tolerancije drugih učenika, manji broj učenika u razredu u kojem je učenik oštećena sluha uvelike doprinosi kvaliteti rada. Učenicima oštećena sluha često jako smeta buka te je potrebno što je moguće više minimizirati postojanje buke u razredu, što su neki nastavnici i osvijestili, stoga S4 navodi: „*buku uvijek moram svesti na minimum i sami mi se nekad znaju požaliti da im smeta i da ne razumiju, tako da im rad u paru ili u grupi malo stvara problem, ali taj razred je već toliko super i disciplinski i već su naučeni na pravila ponašanja*“. Sudionici S6 i S7 navode da se oni uopće ne trude umanjiti buku u razredu. To je vjerojatno posljedica toga što učenica s kojom oni rade ne nosi slušna pomagala te joj buka zbog toga ne smeta kao kod onih učenika koji koriste slušna pomagala koja im pojačavaju zvukove. Broj učenika u razredu propisan je pravilnikom i nije koristan samo zbog smanjenja buke, već i zbog uključenosti svih učenika u nastavu. Sudionik S5 navodi: „*što ih je manje u razredu to će više puta biti prozvan svaki učenik pa tako i učenik oštećena sluha*“. Pravilnikom (NN 73/2010) je propisano da u razredu s 3 djece s teškoćama može biti najviše 24 učenika. Sudionik S4 navodi da predaje u razredu od 24 učenika u kojem je učenik oštećena sluha i još 2 učenika s drugim teškoćama, dakle unutar okvira propisanih pravilnikom. Taj je sudionik imao više iskustava u radu s učenicima oštećena sluha, ali i s drugim teškoćama te se zbog toga dobro snalazi, ali ipak bi kvaliteta nastavnog procesa zasigurno bila bolja kada bi broj učenika u razredu bio manji upravo zbog razloga koji je S5 naveo iznad. Ostali sudionici navode da u razredu s učenikom oštećena sluha ima otprilike 17 učenika (S7, S9, S1), što je u skladu s brojkama propisanim pravilnikom. Osim međuljudskih odnosa unutar razreda, ali i škole, čija se važnost istaknula u ovom potpoglavlju, za ovaj rad su izuzetno važne nastavne metode i pomagala u nastavi.

7.2. *Nastavne metode i pomagala koja se koriste u radu*

Za rad s učenicima oštećena sluha važno je poznavati njihove specifičnosti i potrebe te se njima voditi u organizaciji nastave. Sudionik S3 posebno je svjestan važnosti informiranja o svim specifičnostima učenika: „*prilagođavam se učeniku koliko najviše mogu i moram dobro znati koje su teškoće kod učenika da bih znao osmisliti prilagodbu*“. Nastavnici jedino uz sve informacije o djetetu i volju i želju za napretkom djeteta mogu osmisliti kvalitetnu prilagodbu.

U teorijskome dijelu navedene su prilagodbe nastave koje se redovito koriste u praksi, a neke od njih koriste i sudionici ovog istraživanja. Primjerice, prilagodbe vezane uz prostorni raspored klupa

su zastupljene kod svih sudionika. Sam raspored klupa kod većine nije u potpunosti izmijenjen i postavljen u polukružni oblik, već sudionici naglašavaju da: „oni trebaju sjediti uvijek naprijed”, kako je naveo sudionik S4, a zatim nastavlja: “to su djeca koja su dobila odgodu za upis u školu i sad su viši od ostalih pa nam je to malo nezgodno, ali ipak sjede naprijed i nekako se organiziramo“. I ostali sudionici svjesni su važnosti blizine učenika oštećena sluha govorniku, a na nastavi je govornik vrlo često nastavnik. Sudionik S11 navodi: “*uvijek obraćam pozornost na to da se približim djetetu i da koliko mogu radim s njime i 1 na 1*”, a time učeniku osigurava potporu i otvorenost i dostupnost za dodatna pitanja. Sudionik S1 navodi: „*sjedi blizu meni uz svoju asistenticu, okrenuta je i prema meni i prema razredu*“, ističući važnost mogućnosti kontakta očima ne samo s nastavnikom, već i s ostalim učenicima iz razreda. Nastavno na to, sudionik S5 naglašava važnost odabira učenika s kojim će učenik oštećena sluha sjediti u klupi: „*svi su u prvim klupama i sjede s učenicima koji su mirni i savjesni kako im oni ne bi bili dodatni faktor ometanja*“. Time se osigurava potpora učeniku oštećena sluha ako nešto nije čuo na nastavi i potrebno mu je nešto ponoviti.

Osim samog rasporeda sjedenja u razredu, učenicima su od velike pomoći modificirane nastavne metode koje su namijenjene izvođenju kvalitetnije nastave i postizanju boljih rezultata kod učenika. Na samome početku sudionici izražavaju najveću važnost prilagodbe govora: „moramo sporije govoriti, artikuliranije govoriti, po potrebi ponavljati i uvijek održavati kontakt pogledom”, navodi sudionik S5. Sudionik S4 ističe: „*moram paziti da kad dajem neku uputu da sam okrenut prema razredu, znači da im ne okrećem leđa i da mi vide lice, moram biti glasan i razgovijetan*“. Na taj se način ostvaruje kvalitetna komunikacija i osigurano je neometano prenošenje informacija. Nastavno na to, sudionik S3 naglašava:

„trebam provjeriti je li učenik razumio uputu, roditeljima na vrijeme najaviti provjere znanja, odrediti stil učenja koji učeniku odgovara i koristiti jednostavne rečenice koje su učeniku razumljive, provjeriti svakodnevno je li zabilježio što je za zadaću, povezivati znanje stečeno u različitim predmetima znači tu korelaciju uvijek napraviti i iznositi upute na jasan i razumljiv način“ (S3).

Uvijek je važno provjeriti razumijevanje uputa kod učenika kako bi se osiguralo prenošenje točnih informacija i pravovremeno ispunjavanje nastavnih zadataka. Sudionik S11 zbog toga navodi da u radu s učenicima oštećena sluha pozornost najviše obraća upravo na učenikovo razumijevanje

zadataka i novih sadržaja. U boljem razumijevanju sadržaja mogu pomoći nastavni postupci i metode. Među njima sudionik S4 ističe: „*demonstracija je jako bitna i zapisivanje je isto bitno*“. Sudionik S1 navodi: „*zapisivanje uputa se radi svakodnevno, mnemotehnike i metoda demonstracije se koristi koliko i sa drugima*“, što pokazuje razumijevanje potreba učenika oštećena sluha. Metoda demonstracije je poželjna u nastavi sa svim učenicima, a tako i s učenicima oštećena sluha kojima to posebno koristi za razumijevanje, a zapisivanje uputa može im olakšati rad kod kuće i razumijevanje zadataka. Učenici oštećena sluha najčešće trebaju individualizirane postupke, ali ne i prilagodbu sadržaja ako nemaju dodatne teškoće koje to zahtijevaju. Sudionik S5 navodi: „*njima sa slušnim oštećenjem nije bilo potrebno prilagoditi sadržaj, nego samo postupke, dakle imali su samo individualizaciju*“. Neki sudionici navode da u radu koriste i prilagodbu materijala, misleći na ispitne materijale, ali samo kod učenika koji imaju dodatne teškoće (S7, S8, S9). Nastavnici u takvim slučajevima smanjuju broj ispitnih pitanja ako pojedina pitanja nisu ključna za provjeru znanja i razumijevanja cjeline, što također potvrđuje izostanak potrebe prilagodbe sadržaja. Neki se postupci prilagodbe razlikuju prema predmetima. Sudionik S3 ističe razliku između dviju skupina predmeta: „*drugačije je kad imamo odgojne predmete, a drugačije je kad imamo hrvatski, matematiku i prirodu, tamo se koncentriramo na sam sadržaj, a kod odgojnih predmeta da riješe određene probleme prema svojim mogućnostima*“. Time potiče učenike na različitost razmišljanja, a ne na samu reprodukciju sadržaja u svim predmetima. Neki navode probleme usvajanja sadržaja u pojedinim predmetima: „*problem je na glazbenom, nekad je i taj učenik tužan jer vidi da mu ne ide pa njemu toleriram da mi nauči samo tekst i onda bude baš sretan*“ (S4). Slično iskustvo ima i sudionik S1, uz dodatak teškoća u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi: „*iako joj teško ide glazbeni jer ona čuje ritam, ali melodiju ne može pjevati, tjelesni zahtijeva posebnu pažnju, ali ona to sve više-manje odradi*“. Ostali sudionici ovog istraživanja navode da se prilagodba prema predmetima ne razlikuje ili da ne znaju razlikuje li se jer predaju samo jedan predmet učeniku oštećena sluha (S6, S8, S10, S11).

Uz navedene nastavne metode, postupke i različitosti prema predmetima, u teorijskome dijelu rada istaknuta je važnost tehnoloških pomagala u radu. Sudionici ovog istraživanja većinom navode korištenje tehnologije na nastavi. Sudionici ističu važnost korištenja tehnologije u radu s učenicima oštećena sluha. Većina sudionika koristi pametnu ploču i projektor u radu s učenicima oštećena sluha, a sudionik S10 konkretno navodi: „*koristim pametnu ploču koju nam je osigurala škola*“. Sudionik S1 ističe: „*imamo pametnu ploču koju koristimo kao projekciono platno, FM sustav su*

mi spomenuli, ali na kraju nije prikladan za nju“, navodi S1. Sudionik S5 je imao u svome razredu učenike oštećena sluha prije desetak godina i navodi: „*koristio se i FM sustav prije jedno 10 godina, tad je to bilo češće*“. FM sustav više ne koristi nitko od sudionika ovoga istraživanja. U novije vrijeme pojavile su se druge tehnologije koje koristi većina sudionika: audio i video zapisi, tableti i računala (S11). Sudionik S3 naglašava važnost načela zornosti u radu s učenicima oštećena sluha: „*koristim računalo i pametnu ploču, ta zornost je kod njih izuzetno važna, prije sam koristio grafoskop pa je ta zornost isto bila izuzetno važna*“. Uz pomoć tehnologije učenici imaju veću motivaciju za rad i učenje im je zanimljivije. Kako bi se utvrdilo što su učenici naučili, nastavnici na različite načine vrednuju njihovo znanje.

Za učenika oštećena sluha načini vrednovanja kod većine su sudionika isti kao i kod ostalih učenika (S1, S2). Sudionik S5 također navodi da kod vrednovanja nema razlike, ali uz neke modifikacije: „*vrednovanje je bilo jednako često kao i kod ostalih, ali uvijek su bili uključeni u dopunsku nastavu i tad su odrađivali usmena ispitivanja kako bi im bilo lakše i kako ne bismo bili ograničeni vremenom*“. Svi sudionici navode da je sadržaj koji se vrednuje opsegom jednak kao i kod ostalih učenika jer učenici oštećena sluha kojima predaju imaju mogućnosti i znanja da prate redovite sadržaje. Sudionik S4 navodi promjene samo kod pisanja diktata: „*kod diktata stojim blizu njih ili im dam već napisani tekst samo da ga prepisu i tako mi je savjetovala i logopedinja*“. Isti sudionik objašnjava: „*kod njih je problem razumijevanje riječi, tako da su kod testova samostalni, ali neke riječi im treba objasniti baš značenje*“ (S4). Za učenike oštećena sluha vokabular i razumijevanje riječi je čest problem, stoga se treba prilagoditi učeniku i pojasniti mu što ne razumije, ali svakako zahtijevati usvojenost sadržaja.

U školi u kojoj postoji organiziran produženi stručni postupak, učenici oštećena sluha ga pohađaju. Samo jedna od nekoliko škola čiji su se zaposlenici odazvali sudjelovanju u istraživanju ovog istraživanja ima produženi stručni postupak i sudionici zaposleni u toj školi navode veliku korist i napredak učenika uz pomoć tog programa.

Osim nastavnih metoda koje koriste, nastavnici svojom osobnošću, ali i stavovima utječu na suradnju s učenicima i oblikuju njihov odnos, o čemu detaljnije govori sljedeće potpoglavlje.

7.3. Stavovi i osjećaji nastavnika pri radu s učenicima oštećena sluha

Nakon što nastavnik dobije uvid u potpune informacije o učeniku, tada u neposrednom radu s učenicima i sam stvara odnos s učenicima te ostvaruju suradnju. Većina nastavnika navodi da je njihova komunikacija s učenicima oštećena sluha kvalitetna. Na primjer, sudionik S1 kaže: „*moja komunikacija s njom je jako dobra, to je zdravo normalno dijete sa svojim emocijama i nemamo nikakvih problema*“. Sudionik S4 također navodi pozitivno iskustvo: „*dobro se razumijemo, u početku se trebalo priviknuti da ja njih razumijem i oni mene, ali sad se odlično razumijemo*“. U oba slučaja nastavnici dobro komuniciraju s učenicima oštećena sluha. Sudionik S8 navodi suprotno iskustvo: „*nedostatna s obzirom na prirodu predmeta gdje se sluša, pjeva, ne piše se*“. Iz navedenoga je vidljivo da predmet koji nastavnik predaje uvelike može utjecati na komunikaciju s učenicima, a samim time i na učenikov uspjeh. Ulogu u ostvarivanju komunikacije ima i stupanj oštećenja sluha koje učenik ima, ali naravno ovisi i o tome ima li učenik dodatne teškoće koje ga mogu ometati u komunikaciji.

Naposljetku, i sami nastavnici razvijaju komunikaciju, a samim time često i poseban odnos s učenicima oštećena sluha. Svaki odnos budi neke osjećaje kod osoba u tome odnosu. Sudionici ovog istraživanja većinom navode negativne osjećaje poput osjećaja nedovoljne kompetentnosti i preopterećenosti (S6, S7, S9, S10). Sudionik S1 navodi i osjećaj straha pri početku rada s učenicima oštećena sluha, u svome iskazu navodi: „*prvo sam bio u strahu, na kraju sam se navikao i više o tome ne razmišljam, posebno jer ima asistenticu*“. Sudionik S4 također ističe sličan razvoj situacije: „*meni je to jedan pozitivan izazov, ispočetka sam se bojao, ali kad sam upoznao djecu jako su topli i motivirani i onda kad vidite da dijete napreduje onda i vi imate tu pozitivnu emociju*“.

Neki nastavnici ipak osjećaju pozitivne osjećaje poput motiviranosti i ispunjenosti, čemu svjedoči sudionik S3:

„osjećam se ispunjeno zato što baš to smatram kao produžetak svog učiteljskog zvanja, to mi je nešto što mi pruža osjećaj kao da sam učitelj plus, to što možda drugi nemaju prilike za to, a ja sam evo baš sretan i zadovoljan kad mi je netko došao u prvom razredu kao jako zatvoreno dijete koje ne otvara usta na glazbenom, a on sad pjeva i zadovoljan je“ (S3).

Neki sudionici osjećaju i pozitivne i negativne osjećaje u radu s učenicima oštećena sluha. Sudionik S5 navodi: „*osjećam dodatan pritisak, ali je puno situacijama u kojima se osjećam ispunjeno i zadovoljno, posebno kad i roditelji to prepoznaju*“, a nakon toga dodaje i: „*osjećam se različito, ovisno o situaciji, osjećam se kompetentnije nego prije zahvaljujući edukacijama*“ (S5). Upravo su stručna usavršavanja i edukacije tema idućeg potpoglavlja.

7.4. *Stručna usavršavanja na temu rada s učenicima oštećena sluha*

Stručna usavršavanja su dio posla nastavnika koji ih priprema za konkretne situacije u praksi, povećava razinu samopouzdanja u radu te osigurava veću autonomiju. Rad s učenicima oštećena sluha je specifičan i zbog toga je važno da nastavnici dobiju sve potrebne informacije o obilježjima učenja i funkcioniranja tih učenika. Sudionici ovog istraživanja zainteresirani su za edukacije, no neki ih još ne polaze zbog izuzetno novonastale situacije gdje još nije potpuno utvrđena dijagnoza djeteta. Ipak, jedan sudionik navodi: „*vjerojatno postoje, ali ja nisam išao jer svaku generaciju imam novu teškoću s kojom se naučim raditi prije nego što mi se pruži prilika za stručno usavršavanje*“ (S1) te smatra da on kao učitelj nikada ne može biti stručan kao osobe stručne za pojedino područje te to prepušta njima.

Neki sudionici ne pohađaju stručna usavršavanja (S2, S6, S8, S9 i S11), najviše zbog novosti situacija u kojima su se našli, ali i u nedostatku bolje informiranosti. Neki od njih imaju interes, ali ne pronalaze stručna usavršavanja. Sudionik S2 ističe: „*nisam imao stručna usavršavanja na tu temu, mislim da bi ih trebalo biti više*“. S druge strane, sudionik S3 informiran je i navodi: „*uglavnom Agencija za odgoj i obrazovanje ima stručne skupove koje pratim, isto tako dosta surađujemo sa Poliklinikom SUVAG, imali smo edukacije na tu temu i mislim da je to to*“, a sudionik S5 također ističe kvalitetnu suradnju sa SUVAG-om kao velik doprinos: „*dobili smo dodatne informacije kolega iz SUVAG-a na edukaciji i osigurana nam je oprema za rad s učenicima oštećena sluha, imali smo tu sreću, to nemaju sve škole*“. Neke škole imaju češće i kvalitetnije prilike za stručno usavršavanje, ali ipak je na pojedincu samome da se pokuša samostalno usavršavati i tražiti stručna usavršavanja kako bi svojim učenicima mogao pružiti najbolji mogući tretman. U školama koje imaju kvalitetan stručni tim, stručni suradnici pomažu učiteljima i nastavnicima u radu, ali i surađuju s drugim ustanovama te planiraju stručna usavršavanja uz pomoć drugih stručnih suradnika (NN 34/2014).

Sudionici su dali velik doprinos ovome istraživanju i time omogućili ovu analizu rezultata i raspravu. Neki od njih snalaze se izuzetno dobro u situacijama u kojima su se našli i daju sve od sebe, dok drugi imaju prostora za napredak i edukacijom i vremenom će postajati iskusniji i bolji u radu s učenicima oštećena sluha. Rad s učenicima oštećena sluha pun je prilika, ali i nekih ograničenja. Pri provedbi ovog istraživanja također je uočeno nekoliko ograničenja istraživanja o čemu govori sljedeće poglavlje.

7.5. Ograničenja istraživanja

Pri provedbi ovog istraživanja, identificirano je nekoliko ograničenja. Jedno od njih je provođenje intervjua sa sudionicima u različitim uvjetima. Dio sudionika odgovarao je na pitanja uživo, dok su preostali sudionici odgovarali na pitanja putem opcije Google Forms. Sudionici koji su odgovarali na pitanja asinkrono imali su neograničeno vrijeme za obrazlaganje odgovora, dok su sudionici koji su odgovarali na pitanja uživo imali vremensko ograničenje. Ipak, mana kod asinkronih intervjua jest izostanak mogućnosti postavljanja potpitanja koja mogu biti korisna za dubinsko razumijevanje pitanja sudioniku, a potom i jasnije tumačenje dobivenih odgovora istraživaču. Također, kod sudionika koji su na pitanja odgovarali online postoji mogućnost davanja poželjnih odgovora zbog vremenskog odmaka na što je bilo teško utjecati.

Drugo ograničenje odnosi se na različitost stručnog iskustva u radu s učenicima oštećena sluha. U početku je cilj bio prikupiti nastavnike koji imaju 5 ili više godina radnog iskustva s učenicima oštećena sluha. Tijekom prikupljanja uzorka otkriveno je da takvih sudionika nema mnogo. Tada je promijenjen prvobitni plan i istraživanje je preregistrirano, odnosno odstupilo se od početnog kriterija pri odabiru sudionika. Mnogi zainteresirani sudionici tek su se nedavno susreli s navedenom problematikom te su prihvaćeni i sudionici koji se po prvi puta susreću s problematikom rada s učenicima oštećena sluha. U ovome istraživanju prisutna heterogenost sudionika prema iskustvu što je zasigurno utjecalo na dobivene odgovore. Osim heterogenosti prema godinama iskustva u radu s učenicima oštećena sluha, prisutna je i razlika sudionika prema radnome mjestu. Dio sudionika predaje u razrednoj nastavi, a dio u predmetnoj nastavi. Zbog toga neki sudionici provode više vremena s učenicima i samim time bolje poznaju učenikove potrebe te su više uključeni u suradnju s obiteljima, što utječe na njihove odgovore u ovome istraživanju.

Različitošć sudionika u uzorku imala je i prednosti i nedostataka, jer su neki uvidi sadržajno obogatili nalaze, ali istovremeno su onemogućili poopćavanje rezultata.

Treće ograničenje jest sam broj sudionika. Broj sudionika prikupljenih u ovom istraživanju iznosi 11 sudionika iz samo nekoliko škola na više od 50 ukupno kontaktiranih škola u Gradu Zagrebu. Kod kvalitativnih istraživanja katkad može biti dovoljan i samo jedan sudionik za dubinsko razumijevanje problema, ali ipak se preporučuje istraživanje i prikupljanje sudionika dok god se pojavljuju novi odgovori na postavljena pitanja (Baker i Edwards, 2012). U ovome su se istraživanju neki odgovori ponavljaju kod više sudionika, ali ne može se znati ima li još dodatnih odgovora do kojih bi se došlo da je intervjuirano više sudionika. Neovisno o ograničenjima, ovaj je rad donio dubinski uvid u svakodnevnu praksu rada s učenicima oštećena sluha te prikaz nastavnih postupaka koji su se praktičarima pokazali kao najuspješniji.

8. Zaključak

Rad s učenicima oštećena sluha kompleksan je, a mnogim nastavnicima to predstavlja velik izazov. U teorijskome dijelu rada opisana su obilježja učenika oštećena sluha, obuhvaćen je pojam inkluzije te razvoj inkluzije u praksi. Teorijski dio obuhvaća i prikaz značaja kvalitete odnosa učenika oštećena sluha s njegovom okolinom. Uz odnose s okolinom, kako bi učenik uistinu ostvario svoje pune potencijale, navedeni su načini na koje nastavnici svojom prilagodbom mogu olakšati rad učenicima oštećena sluha, a to su: prilagodba govora i nastavnih postupaka, korištenje tehnologije kao pomagala u učenju te vrednovanje prema učenikovim mogućnostima. U empirijskome dijelu rada izneseni su rezultati istraživanja provedenog u nekoliko zagrebačkih redovitih osnovnih škola s nastavnicima koji imaju iskustva u radu s učenicima oštećena sluha. U radu s učenicima oštećena sluha vrlo su važni odnosi među ljudima koji tvore kulturu škole i određuju ozračje. Sudionici ovog istraživanja vrlo dobro surađuju sa stručnim timovima svojih škola što rezultira primjerenim pristupom svakome djetetu. Također, većina sudionika blisko surađuje s roditeljima posebno učitelji ili razrednici učeniku oštećena sluha, ostali nešto slabije ako predaju samo 1 predmet istome učeniku. Odnosi učenika oštećena sluha s vršnjacima od velike su pomoći u napredovanju i motiviranosti učenika za rad. Učenici sudionika ovog istraživanja prihvaćaju različitosti i pomažu učenicima kojima je to potrebno. Ipak, pojedini sudionici ističu otežanu komunikaciju s učenicima oštećena sluha zbog vrlo nove dijagnoze na temelju koje još uvijek nije utvrđen primjereni način komunikacije i rada s učenicom. Većina sudionika pazi na buku u razredu te ju pokušavaju staviti pod kontrolu. Osim međuljudskih odnosa, potrebno je učenicima oštećena sluha osigurati primjeren način obrazovanja.

Sudionici ovog istraživanja učenicima oštećena sluha prilagođavaju nastavu najprije prilagodbom prostora i govora. Najveći broj sudionika koristi navedene prilagodbe jer su lake za primijeniti, a vrlo su učinkovite. Sudionici većinom obraćaju pozornost na to kako govore i održavaju kontakt očima s učenicima, a posebno učenicima oštećena sluha. Metoda demonstracije je korisna metoda podučavanja za učenike oštećena sluha, ali i za ostale učenike te ju većina nastavnika i koristi iz tog razloga. Osim metode demonstracije, veliku pomoć u razumijevanju sadržaja i poticanju na rad ima tehnologija koju također gotovo svi koriste zahvaljujući dobroj opremljenosti škola. Vrednovanje učenika oštećena sluha kod sudionika ovog istraživanja ne razlikuje se puno od vrednovanja ostalih učenika, iako se u teorijskome dijelu navode prilagodbe koje su korisne i

primjerene za učenike koji imaju oštećen sluh. Prostor za napredak i dodatno informiranje u ovome segmentu postoji.

Stvarajući prilagodbe i razmišljajući o radu s učenicima oštećena sluha, kod nastavnika se pojavljuju određeni osjećaji. Kod većine nastavnika ti su osjećaji pomiješani i osjećaju se ispunjeno u radu s tim učenicima, ali i opterećeno i nedovoljno kompetentno. Navedene negativne osjećaje može se minimizirati radom na sebi i stručnim usavršavanjem koje nastavnicima povećava samopouzdanje. Neki sudionici ovog istraživanja redovito pohađaju stručna usavršavanja i oni uglavnom ističu pozitivne emocije pri radu s učenicima oštećena sluha, a oni koji ističu negativne emocije ne pohađaju stručna usavršavanja. Iz tog je razloga važno proširiti svijest o važnosti stručnih usavršavanja jer ako su nastavnici informirani i znaju što trebaju raditi na nastavi, dobrobit za učenike oštećena sluha je ogromna, a takva je i dobrobit za same nastavnike zbog stečene sigurnosti i autonomije u svome radu.

Naposljetku, doprinos ovoga rada vidljiv je u dubinskoj analizi problematike uključivanja učenika oštećena sluha u redovite škole. Ovim istraživanjem doprinijelo se razumijevanju svakodnevice uključivanja učenika oštećena sluha u redoviti sustav obrazovanja zajedno s jakim i slabim stranama sudionika u tome području njihova profesionalna djelovanja.

Literatura

1. Agyire-Tettey, E. E. M., Cobbina, M. i Hamenoo, E. S. (2017). Academic challenges of students with hearing impairment (SHIs) in Ghana. *Disability, CBR & inclusive development*, 28 (3), 127-150.
2. Baglama, B. (2018). Technologies used in education of hearing impaired individuals. *International journal of emerging technologies in learning*, 13 (9), 53-63.
3. Baker, S. E. i Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Centre for Research Methods.
4. Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2014). Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 39-55.
5. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
6. Booth, T., Ainscow, M. i Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
7. Brackett, D. (1997). Intervention for children with hearing impairment in general education settings. *Language, speech and hearing services in schools*, 28, 355-361.
8. Braun, V. i Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
9. Buli-Holmberg, J. i Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 3 (1), 119-134.
10. Buljan, I. (2021). Izvješćavanje o rezultatima kvalitativnih istraživanja. *Zdravstveni glasnik*, 7 (2), 49-58.
11. Cajner Mraović, I., Gosarić, S. i Kikić, S. (2019). Povezanost školske klime s postupanjem učenika i razlozima za nepostupanje u situacijama nasilja na društvenim mrežama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160 (3-4), 241-263.
12. Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. Doktorska disertacija. Faculty of the University of Missouri-Kansas City.
13. Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 6 (3), 212-225.

14. Chadha S., Cieza A. i Krug E. (2018). Global hearing health: future directions. *Bulletin of World Health Organisation*, 96 (3), 146.
15. Čolić, V. i Klarić Bonacci, N. (2021). Glazbene stimulacije. K. Pavičić Dokoza (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 79-89.
16. Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423.
17. Dostal, H. M. i Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: a simultaneous approach. *Literacy research and instruction*, 53 (3), 245-268.
18. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158 (4), 439-459.
19. Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: Kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu? *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 151-178.
20. Dulčić, A., Mildner, V. i Frankol, D. (2021). Verbotonalna teorija. K. Pavičić Dokoza (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 9-26.
21. Dulčić, A. i Pavičić Dokoza, K. (2014). Djeca s teškoćama sluha, slušanja i govora. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 9-26.
22. Eurydice, (2023). *Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/ukljucenje-djece-i-ucenika-s-posebnim-potrebama-u-redoviti> (pristupljeno 10. svibnja 2023.).
23. Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: the double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42 (3), 123-137.
24. Fernández-Gavira, J., Espada-Goya, P., Alcaraz-Rodríguez, V. i Moscoso-Sánchez, D. (2021). Design of educational tools based on traditional games for the improvement of social and personal skills of primary school students with hearing impairment. *Sustainability*, 13 (22), 12644.

25. Fewell, R. R. i Sandall, S. R. (1983). Curricula adaptations for young children: visually impaired, hearing impaired and physically impaired. *Topics in early childhood special education*, 2 (4), 51-66.
26. Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema. *Filologija*, 24-25, 157-164.
27. Gudyanga, E., Wadesango, N., Hove, E. i Gudyanga, A. (2014). Challenges faced by students with hearing impairment in Bulawayo urban regular schools. *Mediterranean journal of social sciences*, 5 (9), 445-451.
28. Hansen, S. C. (2014). *Teachers' perceptions and experiences of inclusion with deaf and hard of hearing students*. Doktorska disertacija. University of South Dakota, Division of Curriculum and Instruction Special Education Program in the Graduate School.
29. Hatamizadeh, N., Ghasemi, M., Saeedi, A. i Kazemnejad, A. (2008). Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school settings. *Child: care, health and development*, 34 (6), 789–794.
30. Hižak, N. (2014). Učenici oštećena sluha i/ili govora u redovitoj nastavi – primjer dobre prakse. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 145-162.
31. Iline, C. S. (2013). Impacts of the demonstration method in the teaching and learning of hearing impaired children. *IOSR Journal of humanities and social science*, 12 (1), 48-54.
32. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
33. Kelić, M. (2014). Uloga roditelja u integraciji djece s teškoćama sluha, slušanja i govora u redoviti sustav obrazovanja. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 27-37.
34. Kim, S. J., Kwon, M. S. i Han, W. (2015). Development of a school adaptation program for elementary school students with hearing impairment. *Journal of audiology & otology*, 19 (1), 26-33.
35. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6 (21), 23-25.
36. Košćec Bousfield, G. (2014). Prilagodbe u nastavi likovne kulture. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 111-126.

37. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 233-247.
38. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Školska knjiga.
39. Kretschmer, R. R. i Kretschmer, L. W. (1988). Communication competence and assessment. R. R. Kretschmer i L. W. Kretschmer (ur.), *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom*, 5-18.
40. Kršić, S. i Merey Sarajlija, D. (2021). Stimulacije pokretom. K. Pavičić Dokoza (ur.), *Verbotonalni razgovori*, 91-106.
41. Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 25 (2), 179-198.
42. Kuvač Kraljević, J. i Olujčić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*, 35-50.
43. Leskovar, M. (2023). *Jačanje suradnje škola i udruga za djecu s teškoćama*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
44. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. (73/2010). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_06_73_2178.html (pristupljeno; 10. svibnja 2023.).
45. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. (112/2010). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html (pristupljeno; 10. svibnja 2023.).
46. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. (34/2014). Narodne novine. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html (pristupljeno 24. ožujka 2023.).

47. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.* (24/2015). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (pristupljeno 24. ožujka 2023.).
48. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%20C4%87a%20djece%20i%20u%20C4%8Denika%20s%20te%20C5%A1ko%20C4%87ama.pdf> (pristupljeno 8. lipnja 2023.).
49. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018). *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.* (102/2018). Narodne novine.
https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html (pristupljeno 29. svibnja 2023.).
50. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020). *Pravilnik o izmjenama Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.* (22/2020).
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_02_22_549.html (pristupljeno 29. svibnja 2023.).
51. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020). *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava.* (63/2020). Narodne novine.
https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_63_1260.html (pristupljeno 29. svibnja 2023.).
52. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama.*
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> (pristupljeno 24. ožujka 2023.).
53. Mitchell, D. (2008). *What really works in using evidence-based teaching strategy.* Routledge.

54. Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., McDonald Connor, C. i Jerger, S. (2007). Current State of Knowledge: Language and Literacy of Children with Hearing Impairment. *Ear & hearing*, 28 (6), 740-753.
55. Mpofo, J. i Chimhenga, S. (2013). Challenges faced by hearing impaired pupils in learning: a case study of King George VI memorial school. *IOSR Journal of research & method in education*, 2 (1), 69-74.
56. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2010). *Upute za prilagodbu ispitne Tehnologije na ispitima državne mature*. <https://www.ncvvo.hr/wpcontent/uploads/2016/02/Upute-za-prilagodbu.pdf> (pristupljeno 7. lipnja 2023.).
57. Nilsen, S. (2016). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International journal of inclusive education*, 21 (2), 205-217.
58. Nunes, A. D., Silva, C. R., Balen, S. A., Souza, D. L. i Barbosa, I. R. (2019). Prevalence of hearing impairment and associated factors in school-aged children and adolescents: a systematic review. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 85, 244-253.
59. Palčić Strčić, I. (2014). Prilagodbe u nastavi engleskoga jezika. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 91-110.
60. Petriš, A. (2020). *Što znamo o komorbiditetu oštećenja sluha i poremećaja iz spektra autizma*. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
61. Praznik, V. i Valjak, M. (2014). Produženi stručni postupak/potpora odgojno-obrazovnoj integraciji. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 177-184. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka.
62. Pribanić, Lj. (2007). Gluhi učenici i jezik. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (2), 55-66.
63. Pribanić, Lj. (2014). Mogu sve, osim čuti - uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. S. Jelić (ur.), *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*, 17-66.
64. Rekkedal, A. M. (2012). Assistive hearing technologies among students with hearing impairment: factors that promote satisfaction. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17 (4), 499-517.

65. Riviera, J. H. (2017). The blended learning environment: a viable alternative for special needs students. *Journal of education and training studies*, 5 (2), 79-84.
66. Romić, Z. (2014). Rad s učenicima u inkluzivnome obrazovanju. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 163-175.
67. Saepul Hidayat, D., Rahmat, C., Fattah, N., Rochyadi, E., Nandiyanto, A., i Maryanti, R. (2020). Understanding Archimedes law: what the best teaching strategies for vocational high School students with hearing impairment. *Journal of technical education and training*, 12 (1), 229-237.
68. Sharma, U. i Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (8), 118–134.
69. Sharma, U., Loreman, T. i Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12 (1), 12-21.
70. World health organisation (2023). *Deafness and hearing loss*. https://www.who.int/healthtopics/hearing-loss#tab=tab_2 (pristupljeno: 10. svibnja 2023.).
71. Šimek, L., Ledić, J. i Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161 (3-4), 291-314.
72. Škarić, I. (1986). Određenje govora. *Govor*, 3 (2), 3-16.
73. Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 155 (3), 209 - 222.
74. Šmit, K. (2014). Prilagodbe u nastavi hrvatskoga jezika za učenike oštećena sluha. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?*, 79-90.
75. Takala, M. i Sume, H. (2018). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European journal of special needs education*, 33, 134-147.
76. Udvari-Solner, A. (1996). Examining teacher thinking: constructing a process to design curricular adaptations. *Remedial and special education*, 17, 245-254.
77. Vermeulen, J. A., Denessen, E. i Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and teacher education*, 28, 174-181.

78. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
79. Zanin, J. i Rance, G. (2016). Functional hearing in the classroom: assistive listening devices for students with hearing impairment in a mainstream school setting. *International journal of audiology*, 55 (12), 723-729.
80. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru.

Prilozi

Prilog 1. Poziv na sudjelovanje u istraživanju

Poštovani,

Pozivam Vas na sudjelovanje u istraživanju koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na temu „Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha“. U istraživanju mogu sudjelovati svi nastavnici redovitih škola koji imaju ili su imali iskustva u radu s učenicima oštećena sluha. Cilj navedenog istraživanja je otkrivanje nastavnih strategija i metoda koje nastavnici najviše koriste u radu s učenicima oštećena sluha te na koji način su takvi učenici uključeni u redovitu nastavu. Sudionici ovog istraživanja sudjelovat će u strukturiranom intervjuu koji se može provoditi uživo ili online prema dogovoru. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i moguće je odustati od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku.

Razgovor će biti sniman od strane studentice, zapis će biti uništen po transkripciji, a transkripti će biti uništeni po obrani diplomskog rada. Intervjui provedeni uživo bit će snimani diktafonom, a oni provedeni online bit će snimani opcijom za snimanje unutar Zoom aplikacije. Zvučni zapis će do uklanjanja biti pohranjen na osobnim uređajima studentice u zasebnim mapama. Svi prikupljeni podaci su povjerljivi te će pristup zapisima imati isključivo studentica i mentorice. Svi dobiveni podaci proći će proces anonimizacije kako bi identitet sudionika bio sačuvan.

Sudionici će po završetku istraživanja moći dobiti informacije o rezultatima putem maila navedenog u nastavku.

Ako ste zainteresirani za sudjelovanje u istraživanju, molim da se javite na mail:

tea.eterovic@gmail.com

Hvala Vam na sudjelovanju!

Prilog 2. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju studentice Tee Eterović, koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada pod naslovom „Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha“. Mentorica diplomskog rada je dr. sc. Diana Tomić, doc., a komentorica dr. sc. Ana Blažević Simić, doc. Potvrđujem da me studentica informirala o cilju i postupku istraživanja te da je moje sudjelovanje u istraživanju potpuno dobrovoljno i da sam obaviješten/a da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku provođenja istraživanja bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Suglasan/na sam s time da će završni intervju biti sniman diktafonom ili u okviru aplikacije za provođenje online intervjua i da će pristup audio ili video zapisu i transkriptu intervjua imati samo studentica i mentorice. Snimke će biti uništene po transkripciji intervjua, a po obrani diplomskog rada bit će uništeni i transkripti. Informiran/a sam da će se ova suglasnost, kao i transkripti intervjua, čuvati u elektroničkom obliku do datuma obrane diplomskog rada. Suglasan/na sam s time da će se pojedini dijelovi završnoga intervjua citirati ili parafrazirati u diplomskom radu te sam informiran/a da će izvještaj o istraživanju biti oblikovan tako da jamči maksimalan stupanj anonimnosti sudionika koji kvalitativna metodologija omogućava. Također sam upućen/a da tijekom intervjua ne smijem iznositi identificirajuće podatke o obiteljima, svojim kolegama i ustanovi u kojoj radim kako bi se maksimalno osigurala njihova anonimnost. Potvrđujem da dobrovoljno pristajem na sudjelovanje u ovom istraživanju i da sam prije potpisivanja ove Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju imao/la priliku sve eventualne nejasnoće iz ovoga dokumenta razriješiti sa studenticom. Obaviješten/a sam da se za uvid u rezultate istraživanja mogu obratiti studentici na kontakte koje sam dobio/la prije početka istraživanja. Vlastoručnim potpisom potvrđujem da u potpunosti razumijem i prihvaćam navedene upute.

Ime i prezime: _____

Potpis: _____

Prilog 3. Pitanja za intervju

1. Što ste po struci i koliko godina radnog staža imate?
2. Je li Vam ovo prvo iskustvo u radu s učenicima s oštećenjima sluha? Ako nije, koliko ste ih imali do sad?
3. Koliko stručnih suradnika čini stručni tim Vaše škole i kojeg su profila?
4. Koliko je učenika u razredu u kojem je učenik oštećena sluha?
5. Ima li učenik višestruke teškoće i ima li pomoćnika u nastavi? Ako da, kakav je odnos učenika s pomoćnikom te sprečava li ga to u ostvarivanju socijalnih interakcija s vršnjacima?
6. Koristi li učenik oštećena sluha slušno pomagalo? Ako da, koje?
7. Jeste li upoznati s rješenjem o prilagodbi nastave za dotičnog učenika? Ako da, tko Vas je upoznao s njime?
8. Koje su prostorne mjere prilagodbe poduzete u razredu? (mjesto i raspored sjedenja, buka u razredu, prilagodba učionice...)
9. Kakva je Vaša komunikacija s učenikom?
10. Kakva je interakcija učenika s drugim učenicima? Koja je Vaša uloga u tome?
11. Suradujete li s roditeljima učenika? Na koji način? (koliko često, uživo, online, telefonski, kakva je ta suradnja...)
12. Koje sve postupke i metode prilagodbe koristite u radu? (metoda demonstracije, korištenje mnemotehnika, zapisivanje uputa, prilagodba govora, prilagodba tekstova, način vrednovanja...)
13. Na što sve obraćate pozornost u radu s učenicima oštećena sluha? (prostor, buka, razumijevanje uputa, osjećaji učenika, uključenost u vršnjačke aktivnosti...)
14. Na koji način vrednujete učenika oštećena sluha? (pismeno, usmeno, često, rijetko...)
15. Koristite li tehnološka pomagala u radu? Ako da, koja? Tko ih osigurava?
16. Razlikuje li se prilagodba nastave po predmetima? Ako da, na koji način?
17. Kome se obraćate za stručno savjetovanje? U Vašoj školi ili izvan nje?

18. Ima li Vaša škola program produženi stručni postupak? Ako da, pohađa li ga učenik oštećena sluha?
19. Kako se osjećate u radu s učenicima oštećena sluha? (ispunjeno, motivirano, sposobno, pod dodatnim pritiskom, preopterećeno, nedovoljno kompetentno...)
20. Postoje li stručna usavršavanja na temu obrazovanja učenika oštećena sluha u redovitim školama? Pohađate li ih?
21. Na koja sve ograničenja nailazite u radu s učenicima oštećena sluha?

Prilog 4. Odobrenje istraživanja od strane etičkog povjerenstva

Zagreb, 20. travnja 2023.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 20. travnja 2023. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Prilagodba nastave učenicima s oštećenjima sluha

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorice: doc. dr. sc. Diana Tomić i doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Voditeljica istraživanja: Tea Eterović



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Prilog 5. Teme i kodovi

Tema	Kod
Međuljudski odnosi u kontekstu rada s učenicima oštećena sluha	Kvalitetna suradnja sa stručnim timom
	Kvalitetna suradnja s roditeljima
	Suradnja s roditeljima ista kao i kod ostalih učenika
	Prihvaćenost učenika među vršnjake
Nastavne metode i pomagala koja se koriste u radu	Korištenje projektora i pametne ploče
	Korištenje video i audio zapisa
	Korištenje mnemotehnika

	Učenje metodom demonstracije
	Zapisivanje uputa
	Prilagodba govora
	Prilagodba tekstova
	Prilagodba načina vrednovanja
	Sve kao i kod ostalih učenika
Stavovi i osjećaji nastavnika pri radu s učenicima oštećena sluha	Pozitivni osjećaji
	Negativni osjećaji

	Pomiješani osjećaji
Stručna usavršavanja na temu rada s učenicima oštećena sluha	Postoje i pohađam ih
	Postoje i ne pohađam ih
	Ne postoje