

Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s poteškoćama u razvoju

Hodonj, Andrej

Doctoral thesis / Disertacija

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:322118>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)





Andrej Hodonj

**STRUKTURIRANJE
INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA
UČENIKA S POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

DOKTORSKI RAD

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Andrej Hodonj

**Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s
poteškoćama u razvoju**

Doktorski rad

Osijek, 2023.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Andrej Hodonj

The structuring of individualized curriculum for students with disabilities

Doctoral thesis

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Andrej Hodonj

**Strukturiranje individualiziranog kurikuluma učenika s
poteškoćama u razvoju**

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, posebne pedagogije

Mentor: izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2023.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Andrej Hodonj

The structuring of individualized curriculum for students with disabilities

Doctoral thesis

Social Sciences, Pedagogy, Special Pedagogy

Supervisor: Goran Livazović, Associate Professor

Osijek, 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Osijek, 2023.

Potpis doktoranda

Andrej Hodonj



INFORMACIJE O MENTORU

Rođen u Osijeku 1982. godine. Diplomirao 2004. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku te 2011. godine stekao akademski stupanj doktora znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, znanstvenog polja pedagogije, znanstvene grane socijalna pedagogija s temom „Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od akademske godine 2008/2009. godine djelatnik Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku u statusu asistenta (2008.), poslijedoktoranda (2011.), docenta (2012.) i izvanrednog profesora (2018.).

Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku nositelj kolegija Socijalna pedagogija, Pedagogija adolescencije, Pedagogija slobodnog vremena, Medijska pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Statistika u pedagoškim istraživanjima, Metodologija pedagoških istraživanja, Upravljanje i autonomija škole, Temeljne akademske vještine i Domska pedagogija.

Predavač na Poslijediplomskom doktorskom studiju *Pedagogija i kultura suvremene škole* Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku od akademske godine 2013/2014. te pozvani predavač na Poslijediplomskom doktorskom studiju *Kurikulum suvremene škole* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao i vanjski suradnik Sveučilišta u Grazu, Austrija u 2021. godini.

Od 2009. do 2013. godine član znanstveno-istraživačkog projekta „Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi“ pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, prema programu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske pod brojem 130-1301761-1765, a od 2017. godine član znanstveno-istraživačkog projekta „Hrvatski monitor nasilja“ Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, financiranog od Hrvatske zaklade za znanost.

Obnašao funkciju voditelja Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku od 2013. do 2014. godine i od 2020. do danas, a od 2014. do 2017. godine funkciju prodekana za nastavu Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Od 2013. do 2018. godine i od 2021. godine do danas član je Povjerenstva za doktorski studij *Pedagogija i kultura suvremene škole* Filozofskog fakulteta u Osijeku. Od 2013. do 2018. godine tajnik je i član Upravnog odbora Hrvatskog pedagoškog društva. Član međunarodnog Stručnog tima za provedbu

Reakreditacijskog postupka visokih učilišta Republike Hrvatske u 2014. godini i 2020. godini na poziv Agencije za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske.

Sudjelovao na više desetaka međunarodnih i domaćih znanstveno-stručnih skupova u području pedagogije, uz pozvana predavanja na znanstvenim skupovima Akademije znanosti i umjetnosti Republike Mađarske te Akademije znanosti i umjetnosti Republike Slovenije. Objavio 40 znanstvenih i 2 stručna rada, 1 knjigu, 6 priručnika te 2 prikaza knjiga. Član Uredničkog odbora časopisa „Školski vjesnik“ koji izdaje Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. Pozvani urednik posebnog tematskog izdanja švicarskog međunarodnog časopisa „Societies“ (indeksiran u WOS-u i SCOPUS-u). Recenzent za niz prestižnih svjetskih i nacionalnih časopisa (PLOS ONE, Current Psychology, Journal of Family Psychology, Canadian Journal of School Psychology, Child and Adolescent Mental Health, Perspectives in Psychiatric Care, SAGE Open) te metodološki recenzent časopisa „Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje“ (indeksiran u WOS-u). Stručni konzultant i autor niza stručnih programa i elaborata u području znanosti, odgoja i obrazovanja. Dobitnik nagrada i priznanja tijekom studija i profesionalnog rada. Dobitnik *Nagrade za znanstveni rad* Filozofskog fakulteta u Osijeku u 2020. godini. Nositelj nagrade *Best presentation award* 2014. godine na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji SGEM International Scientific Conference on Social Sciences & Arts s temom izlaganja *The pedagogical perspective of contemporary adolescent risk behaviors* u Albeni, Bugarska. Služi se engleskim, njemačkim i talijanskim jezikom u govoru i pismu te pasivno francuskim i mađarskim jezikom.

izv. prof. dr. sc. Goran Livazović

Ovaj rad posvećujem svojim roditeljima koji su me bezuvjetno podržavali u mojem profesionalnom razvoju.

Također rad posvećujem svim odgojno-obrazovnim djelatnicima svoje školske ustanove, učenicima i roditeljima koji su me nadahnuli na ovo istraživanje i oblikovali moj znanstveni interes u području pedagogije djece s teškoćama u razvoju.

Sažetak

U radu se istražuje praksa poučavanja i učenja, strategije rada učitelja, primjereni programi odgoja i obrazovanja te načini podrške i vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća u području individualiziranog kurikulumu. Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju polazi od inicijalnog stanja (sposobnosti, vještine, potrebe, interesi, predznanja), prilagodbe ciljeva, po potrebi sadržaja i aktivnosti učenika, načina učenja i poučavanja te kontinuiranog praćenja. Znanstveno istraživanje provedeno je na hotimičnom uzorku dijela osnovnih škola u Virovitičko-podravskoj županiji, jednoj osnovnoj školi u Osječko-baranjskoj županiji te jednoj osnovnoj školi u Vukovarsko-srijemskoj županiji među stručnim suradnicima školskih ustanova, učiteljima razredne nastave, pomoćnicima u nastavi i učenicima koji imaju rješenje o primjerenom obliku školovanja (redoviti program uz individualizirani pristup te redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke) u okviru prvog obrazovnog ciklusa. Proveden je intervju s 13 stručnih suradnika škole (8 pedagoga, 2 psihologa, 1 logoped, 1 socijalni pedagog, 1 edukacijski rehabilitator), 19 učitelja razredne nastave i 8 pomoćnika u nastavi o kvaliteti podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Analizom sadržaja/dokumenta obuhvaćeno je 39 individualiziranih kurikulumu iz triju nastavnih predmeta, tj. 13 kurikulumu Hrvatskog jezika, 13 kurikulumu Matematike te 13 kurikulumu Prirode i društva. Analizirano je 36 dokumenata inicijalne procjene (12 dokumenata inicijalne procjene iz Hrvatskog jezika, 12 dokumenata inicijalne procjene iz Matematike i 12 dokumenata inicijalne procjene iz Prirode i društva). Rezultati istraživanja prikazani su u obliku deskriptivne analize primjerenih programa odgoja i obrazovanja, obrazovnih postignuća učenika te sociodemografskih značajki učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole i pomoćnika u nastavi. Učinjena je kvalitativna analiza individualiziranog kurikulumu i inicijalne procjene učenika. Strukturiranjem inicijalne procjene učenika utvrđena je prisutnost tri središnje kategorije, a to su: znanje, podrška, sposobnosti i vještine. Analizom individualiziranih kurikulumu iz svih triju nastavnih predmeta utvrđena je prisutnost 388 nastavnih sadržaja, 1141 ishoda učenja i poučavanja, 715 aktivnosti učenika, 379 strategija podrške, 131 zapažanja učitelja razredne nastave o načinu praćenja usvojenosti nastavnih sadržaja. Kvalitativnom analizom intervjua za ispitivanje kvalitete podrške utvrđeno je da odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi) učenicima s teškoćama pružaju potporu u okviru šest tematskih područja, a to su: podrška roditeljima, metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije učenika s

teškoćama u razvoju, planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikulumu, unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama u razvoju, socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju i podrška stručnih suradnika škole. Jednako je tako utvrđeno da ne postoji povezanost između slabijih obrazovnih postignuća učenika i njihovih teškoća jezične, govorne i glasovne komunikacije, specifičnih teškoća u učenju i intelektualnih teškoća. Također se može utvrditi da učenici s teškoćama u razvoju nisu ostvarili slabija postignuća, već prosječne rezultate u nastavnom predmetu Matematika. S druge strane u nastavnim predmetima Hrvatski jezik te Priroda i društvo većina učenika s teškoćama u razvoju ostvarila je uspješna obrazovna postignuća, a koja se kreću od dobar do odličan. Međutim primjećuje se i nedovoljni uspjeh kod učenika s intelektualnim teškoćama. S obzirom na to može se zaključiti kako ostvarivanje odgojno-obrazovnih postignuća individualiziranog kurikulumu u području nastavnih predmeta Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo nije ujednačeno. Ako promatramo odnos spola i obrazovnih postignućima učenika, može se primijetiti da postoji neujednačenost u njima, točnije rečeno, dječaci imaju bolja obrazovna postignuća u svim trima nastavnim predmetima u odnosu na djevojčice. Jednako tako može se zamijetiti kako je praksa poučavanja i učenja učenika s teškoćama u razvoju prilagođena njihovim potrebama, interesima i mogućnostima, a u skladu s vrstom primjerenog programa odgoja i obrazovanja. Kvaliteta podrške koju pružaju učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole i pomoćnici u nastavi, prije svega, uvelike ovisi o potrebi unaprjeđivanja rada učenika s teškoćama u razvoju o kojoj govore svi odgojno-obrazovni djelatnici, a što utječe na osuvremenjivanje kurikulumu, kao i prilagodbu načina učenja i poučavanja učenikovim sposobnostima i mogućnostima. Ovim istraživanjem u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja prikazuju se suvremene znanstvene spoznaje u pedagogiji usmjerenoj na učenike s teškoćama u razvoju. Jednako tako pruža se uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole unutar prvog obrazovnog ciklusa, njihova obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške od strane učitelja, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi. Teoretičarima i znanstvenicima rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u produblivanju znanstvenih spoznaja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, integrirane i diferencijalne pedagogije te pedagogije djece s teškoćama u razvoju, a praktičarima u strukturiranju individualiziranog kurikulumu, njegovoj implementaciji, praćenju i vrednovanju.

Ključne riječi: individualizirani kurikulum, učenici s teškoćama u razvoju, učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole, pomoćnici u nastavi

Summary

The paper examines the practice of teaching and learning, teaching strategies, appropriate educational programs, and ways to support and assess educational achievement in the individualized curriculum. The structuring of the individualized curriculum for students with disabilities begins with the initial status (abilities, skills, needs, interests, prior knowledge), modification of goals, if needed, student activities and content, modes of learning and teaching, and ongoing monitoring. The scientific research was conducted on a deliberate sample of elementary schools in Virovitica-Podravina County, 1 elementary school in Osijek-Baranja County, and 1 elementary school in Vukovar-Srijem County. Specifically, the research was conducted among the school's professional associates, elementary school teachers, special education teacher assistants and students with the regular program with individualized approach and regular program with content adjustment and individualized procedures within the first educational cycle. Thirteen professional staff members (8 pedagogues, 2 psychologists, 1 speech therapist, 1 social pedagogue, and 1 educational rehabilitator), 19 elementary school teachers, and 8 special education teacher assistants were interviewed about the quality of support provided to students with disabilities. The analysis of relevant curricula included 39 individualized curricula for Croatian language, Mathematics, and Nature and Society, i.e., 13 curricula for Croatian language, 13 for Mathematics, and 13 for Nature and Society curricula. In addition, 36 initial assessments were analyzed (12 initial assessments in Croatian language, 12 in Mathematics, and 12 in Nature and Society). The research findings are presented in the form of a descriptive analysis of individualized education programs, students' academic achievements, and sociodemographic characteristics of elementary school teachers, school associates, and special education teacher assistants. A qualitative analysis of the individualized curriculum and initial student assessment was conducted. The restructuring of the students' initial assessment revealed three central categories, i.e.: knowledge, support, skills and abilities. The analysis of the individualized curricula of all three subjects revealed 388 teaching contents, 1141 learning and teaching outcomes, 715 student activities, 379 support strategies, and 131 observations of elementary school teachers as they monitor the implementation of the teaching content. Qualitative analysis of the interviews conducted to examine the quality of supports revealed that educators (class teachers, professional associates, and special education teacher assistants) support students with disabilities in six thematic areas. The six thematic areas were parental support, methods and techniques of empowering and encouraging the motivation of students with disabilities, plans and procedures for adapting the individualized curriculum,

improving students' work methods, socializing students with disabilities, and support provided by the school's professional associates. No correlation was found between the lower educational level of the students and their difficulties in the areas of speech, language and speech communication, specific learning difficulties and intellectual disabilities. It can also be noted that the students with disabilities did not perform worse in Mathematics but achieved average results. On the other hand, in Croatian language and Nature and Society, most students with disabilities successfully achieved the planned educational goals, with results ranging from good to excellent. However, students with intellectual disabilities also achieved inadequate results. It can be concluded that the educational outcomes of the individualized curricula in Croatian language, Mathematics, and Nature and Society are not uniform. Inequality between gender and academic achievement of students was found, i.e., boys perform better than girls in all three subjects. In addition, instruction for students with disabilities is adapted to their needs, interests, and abilities and is consistent with the nature of each individualized education program. The quality of support provided by elementary teachers, professional associates, and special education teacher assistants depends primarily on the need to improve the work of students with disabilities. This need is discussed by all educators when it comes to modernizing curricula and adapting learning and teaching methods to students' abilities and opportunities. This study presents modern scientific findings in pedagogy for students with disabilities. It also provides insights into appropriate educational programs for elementary students in grades 1 through 4 within the first cycle of education, their educational performance, teaching and learning practices, and the quality of support provided by teachers, professional associates, and special education teacher assistants. The results of this study can help theorists and researchers to deepen their scientific knowledge in the field of inclusive education, integrated and differentiated pedagogy, and pedagogy for children with disabilities, as well as practitioners in structuring, implementing, monitoring, and evaluating the individualized curriculum.

Keywords: individualized curriculum, students with disabilities, elementary school teachers, school professional associates, special education teacher assistants

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE.....	5
2.1. Teorijska polazišta inkluzivne perspektive	5
2.1.1. Pristupi inkluzivne perspektive u praksi	5
2.1.2. Inkluzivna praksa u pojedinim zemljama svijeta	10
2.1.3. Implementacija Indeksa inkluzivnosti u praksi	13
2.2. Pluralizam teškoća u razvoju.....	17
2.2.1. Pristupi definiranja teškoća u razvoju	17
2.2.2. Modeli teškoća u razvoju u odgojno-obrazovnoj praksi	21
2.2.3. Perspektive segregacije	25
2.2.4. Perspektiva integracije i začeci razvoja inkluzije.....	29
2.2.5. Suvremeni oblici podrške za učenike s teškoćama u razvoju	34
2.3. Teorijska polazišta kurikuluma	38
2.3.1. Pojmovno određenje kurikuluma	38
2.3.2. Kurikulumski diskurs u odgoju i obrazovanju	41
2.3.3. Suvremeni pristup kurikulumskoj paradigmi	45
2.3.4. Strukturiranje individualiziranog kurikuluma i njegova primjena u praksi	53
3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	62
3.1. Cilj i problem istraživanja	62
3.2. Hipoteze istraživanja	62
3.3. Uzorak istraživanja.....	63
3.4. Instrument.....	63
3.5. Postupak	65
4. REZULTATI.....	67
4.1. Deskriptivna analiza rezultata	67
4.1.1. Analiza i strukturiranje teškoća u razvoju prema primjerenom programu odgoja i obrazovanja i obrazovnim postignućima učenika	67
4.1.2. Analiza sociodemografskih obilježja učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi	70

4.2.	Kvalitativna analiza individualiziranih kurikuluma.....	73
4.2.1.	Analiza inicijalne procjene individualiziranog kurikuluma.....	77
4.2.2.	Analiza nastavnih sadržaja individualiziranog kurikuluma.....	97
4.2.3.	Analiza ishoda učenja individualiziranog kurikuluma.....	106
4.2.4.	Analiza aktivnosti učenika individualiziranog kurikuluma.....	123
4.2.5.	Analiza strategija podrške individualiziranog kurikuluma.....	130
4.2.6.	Analiza načina i oblika ostvarivanja individualiziranog kurikuluma.....	135
4.3.	Kvalitativna analiza nestrukturiranih intervjua za ispitivanje kvalitete podrške.....	142
4.3.1.	Podrška roditeljima.....	147
4.3.2.	Metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije učenika s teškoćama u razvoju.....	154
4.3.3.	Planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikuluma.....	162
4.3.4.	Unaprjeđivanje oblika rada učenicima s teškoćama u razvoju.....	172
4.3.5.	Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju.....	182
4.3.6.	Podrška stručnih suradnika škole.....	185
5.	RASPRAVA.....	197
6.	ZAKLJUČAK.....	212
7.	POPIS LITERATURE.....	217
8.	PRILOZI.....	237
9.	ŽIVOTOPIS AUTORA.....	315

1. UVOD

Sustav didaktičko-metodičke podrške i kurikulumski pristup inkluzivnom odgoju i obrazovanju predmetom su istraživanja suvremenih pedagoga. U ovom radu razmotrit će se ta složena i kompleksna kurikulumska teorija i praksa, a koja se odnosi na razvoj, stvaranje i primjenu individualiziranog kurikuluma u okviru prvog obrazovnog ciklusa hrvatskog jezika, matematike te prirode i društva.

Istraživanje kurikulumskog pristupa u diferencijalnoj pedagogiji nije dovoljno istraženo u Republici Hrvatskoj. Stoga se javlja potreba produbljivanja znanstvenih spoznaja u tom pedagojski važnom području. Analizirajući individualizirane kurikulume i strategije podrške učenika s teškoćama u razvoju, Heiskanen, Alasuutari i Vehkakoski (2019) utvrdili su njihov izostanak u radu s učenicima. To upućuju na potrebu promjene paradigme prema inkluzivnom pristupu, a ujedno i osuvremenjivanje individualiziranog kurikuluma različitim pristupima učenja i poučavanja koji će učenicima s teškoćama omogućiti stjecanje znanja, vještina i kompetencija za uspješno snalaženje u svakodnevnom životu. U tom procesu neophodni su učitelji razredne nastave kao „promicatelji nove paradigme škole kreativno inovativnog karaktera“ (Pivac, 2009, str. 119) kao stručnjaci u području razvoja kurikuluma, oblikovanja razrednog ozračja i odgojno-obrazovnog procesa (Jurčić, 2012). Osim učitelja, ulogu imaju i stručni suradnici škole (pedagozi, psiholozi, edukatori-rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi) u neposrednom radu s učenicima, roditeljima i učiteljima (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Oni provode različite oblike edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka (Kudek-Mirošević i Granić, 2014), sociopedagoške intervencije (Bouillet, Bićanić, Ivančan, Novosel Guszak, Rovis Brandić i Sitar, 2018), terapiju poremećaja glasa (Jozipović, Ramljak i Renić, 2020), istražuju i vrednuju školsku praksu, analiziraju odgojnu situaciju (Jurić, 2004) te pružaju podršku darovitim učenicima (Rak, 2012). Osim učitelja i stručnih suradnika škole, ulogu u pružanju potpore imaju i pomoćnici u nastavi koji predstavljaju određeni „most suradnje i podrške“ prema ostvarivanju napretka i uspjeha učenika s teškoćama u razvoju. Istraživanja (Romstein i Velki, 2017) ukazuju na to da su pomoćnici u nastavi većim djelom usmjereni na unaprjeđivanje obrazovnih postignuća u učenika. Oni pružaju potporu u komunikaciji, obavljanju osobne higijene, objedovanju te izvršavanju školskih zadataka i aktivnosti (Puškarić i Vrban, 2017).

Takva šarolika lepeza pružanja podrške odgojno-obrazovnih djelatnika učenicima s teškoćama u razvoju upućuje na promišljanje o potrebi unaprjeđenja kvalitete podrške, strukturiranja te sukonstrukcije individualiziranog kurikuluma u nastavnom procesu. To ukazuju suvremeni istraživači pedagogije u zemlji i inozemstvu. Hrvatski istraživači

naglašavaju potrebu godišnjeg i mjesečnog planiranja individualiziranog kurikulumu (Kudek-Mirošević i Granić 2014; Ivančić i Stančić, 2018), korištenja strategija podrške, metoda i postupaka učenja i poučavanja (Peko, Sablić i Livazović, 2006; Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012; Martan, Skočić-Mihić i Puljar, 2016; Bouillet i Kudek-Mirošević, 2016; Kudek-Mirošević i Bukvić, 2017) te nužnost profesionalnog razvoja i podrške stručnih suradnika škole i pomoćnika u nastavi (Ivančić i Stančić, 2010). S druge strane inozemni stručnjaci ukazuju na djelotvornost strateškog planiranja (Gross i White, 2003), autonomiju učitelja u izboru strategija podrške (Potrer, 2002; Karten, 2010; Rotter, 2014), redefiniranje i osuvremenjivanje kurikulumske prakse učenja i poučavanja (Rotter, 2014; Johnson, 2015; Hoover, Erickson, Patton, Sacco i Tran, 2018; Fu, Lu Xiao i Wang, 2020) didaktičko-metodički pristup (Nolet i McLaughlin, 2005; Billingsley, Brownell, Israel i Kamman, 2013; Wearmouth, 2017; Fiore i Fiore, 2018; Mitchell i Thorpe, 2018), prilagodbu ciljeva te praćenje učenja i poučavanja učenika (Dempsy, 2012; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos i Silveira-Maia, 2013; Rakap, 2015; Rowland, Quinn i Steiner, 2015; Musyoka i Diane Clark, 2017; Evans, 2020b), edukacijsko-rehabilitacijsku podršku (Billingsley, Brownell, Israel i Kamman, 2013; Fiore, Fiore, 2018), prilagodbu sadržaja individualiziranog kurikulumu (Isaksson, Lindqvist i Bergström, 2007), vrednovanje i procjenjivanje učenika (Billingsley, Brownell, Israel i Kamman, 2013; Fiore i Fiore, 2018;), suradnju učitelja (Nielsen, 2016; Bhroin i King, 2020), iskustvo učitelja u implementaciji individualiziranog kurikulumu (Al-Shammari i Hornby, 2020) te neke poteškoće kvalitetnoj i učinkovitoj realizaciji individualiziranog kurikulumu u odgojno-obrazovnom procesu (More i Barnett, 2014; Sobsey, 2017; Rätty, Vehkakoski i Pirttimaa, 2019).

Jednako tako pri strukturiranju individualiziranog kurikulumu potrebno je promišljati o kvaliteti podrške koja je osigurana učenicima s teškoćama, a u svrhu unaprjeđivanja inkluzivne prakse. Tu su tematiku uglavnom istraživali inozemni istraživači, ali postoji i manji broj istraživanja iz Republike Hrvatske. Istraživanja s prostora Republike Hrvatske uglavnom su usmjerena na istraživanje prisutnosti teškoća u razvoju (Belošević, 2010), redefiniranje i rekonceptualizaciju primjerenih programa odgoja i obrazovanja (Fuchs, Vican i Milanović Litre, 2011; Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO), 2021), načine i oblike suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019), potrebu profesionalnog razvoja učitelja (Kudek-Mirošević, 2018; Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022), načine i oblike pružanja podrške stručnog suradnika škole (Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč, 2001; Bizjak-Igrec, Galić i Fajdetić, 2014) i zadovoljstvo učenika školom (Buljubašić-Kuzmanović, 2015). S druge strane inozemni istraživači proučavali su ulogu tima za podršku (Yell i Busch, 2012;

Banks, 2015) i timske suradnje (Dove, Hingsfield i Cohan, 2014), podršku stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora (Takala, Pirttimaa i Törmänen, 2009; Cowne, Frankl i Greschel, 2019), pedagoga (Davison Avilés, Russell-Chapin i Rybak, 2015) i psihologa (Kasky-Hernández i Cates, 2015; Hamlet, 2017) u školskoj ustanovi.

Osim toga istraživači ukazuju na učinkovitost i pozitivan utjecaj manjih razrednih odjela na obrazovna postignuća učenika (Arico III, 2011; Blatchford i Webster, 2018; Laitsch, Nguyen i Younghusband, 2021). Tako učitelji imaju priliku pružiti podršku učenicima s teškoćama u razvoju pri socijalizaciji i uključivanju u vršnjačku interakciju (Padeliadu i Lampropoulou, 1997; Blecker i Boakes, 2010; Yao, Liu, Wang i Du Xin, 2018; Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti i Savolainen, 2020; Kaczorowski i Kline, 2021). Međutim postoje i negativni stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika koji ukazuju na neprihvatljivost uključivanja učenika s teškoćama u vršnjačke odnose s učenicima prosječnih intelektualnih sposobnosti (Mukhopadhyay, 2014; Saloviita, 2020; Liu, Yao, Wang i Du, 2020). Oni su mišljenja da učenici s teškoćama trebaju biti uključeni u posebne razredne odjele ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. Takva se praksa segregacije ili pak individualnog poučavanja učitelja primjenjuje u nekim irskim školama (Rose i Shvelin, 2020). Svakako treba reći kako takav pristup nije u skladu sa suvremenom inkluzivnom paradigmom odgoja i obrazovanja jer se isključivanjem učenika s teškoćama u razvoju iz vršnjačke skupine kod njih javljaju određene emocionalne teškoće, nedostatak samopoštovanja i negativne slike o sebi (Olsson, Sand i Stenberg, 2019). Stoga, kako bi se oni osjećali ugodno, sretno i zadovoljno u školskom i razrednom ozračju, izuzetno je bitna socijalizacija s učenicima prosječnih intelektualnih sposobnosti (Zvoleyko, Kalashnikova i Klimenko, 2016).

Da bi podrška učenicima s teškoćama u razvoju bila učinkovita i kvalitetna, nužno je ne samo pružanje potpore u okviru školskog i razrednog ozračja već je potrebno uzeti u obzir obiteljsko ozračje u kojem dijete svakodnevno boravi, odnosno uključiti roditelje u partnerske odnose pružanja različitih oblika potpore djetetu. S tim u vezi pojedini istraživači naglašavaju da je potrebno njegovati uspješnu i kvalitetnu suradnju između učitelja i roditelja (Solvason i Proctor, 2021) kao i pružati roditeljima emocionalnu podršku. S druge strane istraživanja (Zagona, Miller, Kurth i Love, 2019; McCarthy, Blackburn, Mukherjee, Fleming, Allely, Kirby i Cook, 2022) upućuju kako roditelji iskazuju nezadovoljstvo zbog izostanka podrške, uključivanja učenika u posebni razredni odjel te nedostatka profesionalnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Roditelji, naime, vrlo teško prihvaćaju teškoće u razvoju, ponekad prikrivajući iste od škole kako dijete ne bi dobilo odgovarajuću potporu koja mu je potrebna tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Hercigonja Novković i

Kocijan-Hercigonja, 2022). Veliku ulogu u tom procesu osnaživanja i osvješćivanja roditelja za prihvaćanje teškoća u razvoju kod svojeg djeteta imaju stručni suradnici škole za koje takav oblik suradnje predstavlja velike izazove i teškoće. Stoga je potrebno unaprijediti profesionalne kompetencije stručnih suradnika škole i učitelja razredne nastave kako bi se uspješno nosili s izazovima koji su pred njima u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima, a sve s ciljem uspješnog i kvalitetnog implementiranja inkluzivne pedagogije u okviru razrednog i školskog ozračja (Bodvin, Verschueren i Struyf, 2018; Vilbas i King-Sears, 2021).

Uzimajući u obzir kurikulumski pristup, u ovom istraživanju analizirat će se individualizirani kurikulumi prvog obrazovnog ciklusa hrvatskog jezika, matematike te prirode i društva, kao i pedagoško-didaktički oblici podrške odgojno-obrazovnih djelatnika učenicima s teškoćama u razvoju.

2. METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE

2.1. Teorijska polazišta inkluzivne perspektive

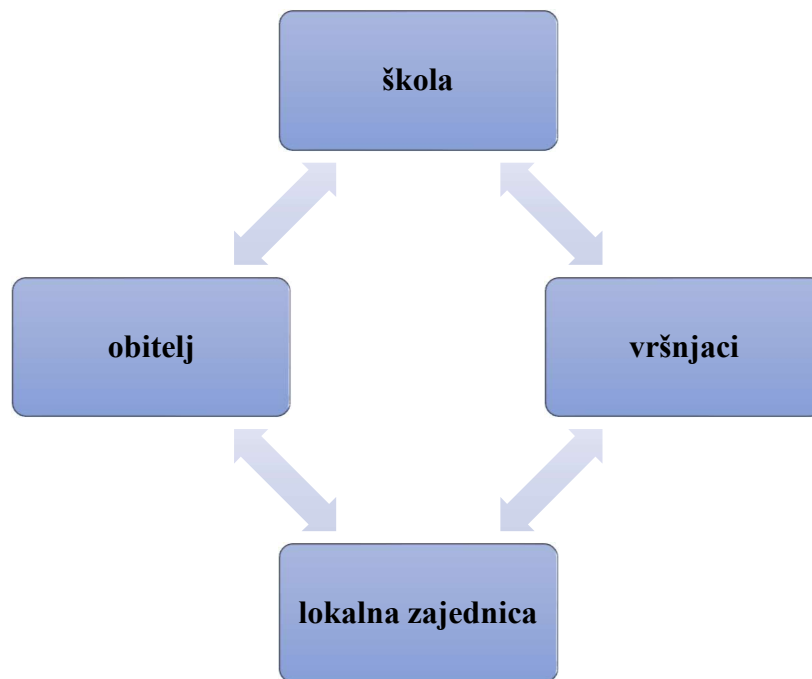
2.1.1. *Pristupi inkluzivne perspektive u praksi*

Opće je prihvaćeno stajalište da u definiranju inkluzivne perspektive postoje brojna oprečna mišljenja teoretičara i znanstvenika diferencijalne pedagogije. U prilog tomu piše Woolley (2018), koji ukazuje da perspektiva inkluzije treba uzeti u obzir socioemocionalni razvoj djeteta te njegove dobne i spolne različitosti. Corbett (2011) također naglašava potrebu istraživanja inkluzije kroz strateško planiranje i programiranje, pružanje podrške stručnih suradnika škole u učenju i poučavanju učenika te unaprjeđenje inkluzivne prakse. Jednako tako Loreman, Forlin, Chambers, Sharma i Deppeler (2014) te Rix (2015) zasnivaju inkluziju na socijalizaciji u okviru razrednog i školskog okruženja, prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju te jačanju socijalnih kompetencija kroz suradnju i partnerske odnose među učenicima, učiteljima i roditeljima (McConkey i Mariga, 2010; Mariga, McConkey i Myezwa, 2014).

Suprotno tome, Walton (2016) te Armstrong, Armstrong i Spandagou (2010) problematiziraju o perspektivi inkluzivnog obrazovanja s aspekta unaprjeđivanja efikasnosti kulture škole te načina učenja i poučavanja u okviru školskog i razrednog ozračja. U tom pogledu oni ukazuju na utjecaj profesionalnih, političkih, medijskih i globalizacijskih čimbenika na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Profesionalni čimbenici zasnivaju se na istraživačkom učenju i poučavanju učenika te njegovoj teorijskoj i praktičnoj primjeni u nastavnom procesu. S druge strane politički, medijski i globalizacijski čimbenici uključuju implementaciju i upoznavanje šire javnosti s obrazovnim politikama, inkluzivnim vrijednostima i pružanjem podrške učenicima s teškoćama u razvoju kroz sredstva javnog priopćavanja, suvremene medije ili društvene mreže.

S druge strane Spandagou (2020a), Schuelka i Lapham (2019), Jansen, Otten, van der Zee i Jans (2014) u definiranju perspektive inkluzivnog obrazovanja usmjeravaju se na *socijalno-ekološki pristup* (engl. *social ecological model*) koji se zasniva na pružanju podrške učenju i poučavanju učenika u školskom, obiteljskom i vršnjačkom okruženju te potpori u lokalnoj zajednici. U tom smislu praksa ukazuje na nužnost pružanja podrške učenicima s teškoćama u okviru njima poznatog okruženja. U školi učenici stječu nove spoznaje, znanja i vještine uz podršku učitelja i stručnih suradnika škole koji im osiguravaju nužne preduvjete za kvalitetno i učinkovito praćenje nastavnog procesa prilagodbom nastavnih sadržaja na njima primjeren i prihvatljiv način. U uskoj vezi sa školom jesu vršnjaci. Uključivanjem učenika s teškoćama u

vršnjačku interakciju oni razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije, unaprjeđuju komunikacijske vještine te razvijaju timske i suradničke odnose. Obitelj kao primarno okruženje podrške učeniku osigurava sigurnost i zaštitu. Roditelji razvojem i unaprjeđivanjem svojih kompetencija, odgojnih metoda i strategija kod učenika s teškoćama u razvoju imaju mogućnost razviti njegovo samopouzdanje i samopoštovanje. Svakako, tu je i podrška lokalne zajednice koja kroz svoje inkluzivne programe i različite projekte i udruge pruža podršku svim dionicima sustava odgoja i obrazovanja u uključivanju i socijalizaciji učenika s teškoćama te osnaživanju roditeljskih kompetencija.



Slika 1. Socijalno-ekološki pristup prema Spandagou (2020a)

Istražujući razvoj inkluzivnog obrazovanja, Haug (2017, str. 206) piše o njegovoj vertikalnoj i horizontalnoj dimenziji. Prema njegovom mišljenju, horizontalna dimenzija inkluzije temelji se na institucionalnoj podršci učenicima s teškoćama u razvoju, tj. „inkluziji u pravom smislu riječi“. S druge strane vertikalna dimenzija uključuje razumijevanje političkog i društvenog konteksta inkluzije u odgoju i obrazovanju. Haug (ibid.) naglašava potrebu inkluzivne prakse učenja i poučavanja te unaprjeđivanje kompetencija učitelja. U tom kontekstu, piše o strategiji podrške učenicima s teškoćama (engl. *impairment-oriented teaching strategies*) u kojima se učenje i poučavanje temelji na razlikovnim oblicima potpore, metodama i pristupima zasnovanim na individualiziranom kurikulumu, a s ciljem stjecanja znanja, vještina i kompetencija učenika. S druge strane strategija suvremenog učenja i poučavanja (engl. *good all-round teaching*) podrazumijeva podršku i uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u

redoviti razredni odjel s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti (engl. *mainstreaming education*) te primjenu suvremenih, interaktivnih i inovativnih metoda i oblika rada u nastavnom procesu. S obzirom na to praksa učenja i poučavanja učenika s teškoćama u razvoju podrazumijeva korištenje prilagođenog individualiziranog kurikuluma uz uporabu suvremenih i inovativnih metoda rada u redovitom razrednom odjelu bez mogućnosti isključivanja učenika s teškoćama iz vršnjačke skupine ili nekog oblika odgojno-obrazovnog rada.

S druge strane D'Alessio i Cowan (2013) naglašavaju kako je potrebno uzeti u obzir kroskulturološki aspekt perspektive inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U tom pogledu, Berlach i Chambers (2010) napominju da je potrebno razmotriti obrazovnu politiku definiranja identifikacije, praćenja i pružanja podrške učenicima u postojećim kurikulumskim dokumentima jer se pokazalo da je potrebno unaprijediti njezinu implementaciju u odgojno-obrazovnoj praksi. To potvrđuju i neki istraživači (Cigman, 2007; Romstein i Sekulić-Majurec, 2015) koji ukazuju na pristup obrnute inkluzije (engl. *reverse inclusion*) i inkluzivni pristup (engl. *universalist principle*) u odgoju i obrazovanju. Pristup obrnute inkluzije zasniva se na uključivanju učenika s teškoćama u posebne razredne odjele i posebne odgojno-obrazovne ustanove. U takvim ustanovama i odjelima učenici s teškoćama imaju veću mogućnost socijalizacije i vršnjačke interakcije s vršnjacima jednakih mogućnosti i sposobnosti, a manje pretpostavke od isključivanja iz vršnjačke skupine, kao što je to slučaj u redovitom razrednom odjelu. S druge strane inkluzivni pristup zasniva se na odgoju i obrazovanju učenika u skladu s njihovim sposobnostima i mogućnostima u redovitom razrednom odjelu s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti. Praksa odgoja i obrazovanja pokazala je kako još uvijek nismo skloni prihvatiti u potpunosti inkluzivni pristup, već se i dalje usmjeravamo na pristup obrnute inkluzije. Učitelji često učenika s teškoćama u razvoju vide kao nekoga tko ometa ili remeti nastavni proces u redovitom razrednom odjelu te su skloni ne uzimati u obzir njegove sposobnosti i mogućnosti, već isključivo njegove nedostatke i mane. Tu je neophodna uloga stručnih suradnika škole koji će pružiti didaktičko-metodičku podršku i savjetodavni rad učiteljima kako bi se oni uspješno nosili sa svim izazovima i teškoćama koji ih čekaju u razredu (Rix, 2020).

Florian (2015) u tom pogledu ukazuje na određene sličnosti između inkluzivne pedagogije, tj. *inkluzivno-pedagoškog pristupa* (engl. *inclusive pedagogical approach*) i univerzalnog dizajna poučavanja (engl. *universal design for learning*). Pristup inkluzivne pedagogije zasnovan na univerzalnemu dizajnu poučavanja temelji se na individualiziranom kurikulumu te praćenju napretka i uspjeha učenika s teškoćama u razvoju uzimajući u obzir njegove individualne različitosti: motivaciju, interese, vještine, znanja, prilagodbu nastavnih sadržaja i

ciljeva, strategija, metoda, postupaka te načina i oblika vrednovanja (Evans, 2020b; Loughran, 2015; Norwich, 2013). Prema nekim istraživačima (D'Alessio i Cowan, 2013; Hornby, 2014; Spratt i Florian, 2014), taj pristup zasniva se na prilagodbi kurikuluma, identifikaciji, praćenju i potpori učenicima s teškoćama, osiguravanju stručne podrške učiteljima i stručnim suradnicima škole u njihovom profesionalnom razvoju te praksi učenja i poučavanja. Primjer tog autori su demonstrirali pomoću nastave engleskog i francuskog jezika u kojoj su učitelji koristili tehniku muzikoterapije, prilagodbu nastavnih sadržaja te ishoda učenja i poučavanja. Naravno, osim u nastavi stranoga jezika, didaktičko-metodička prilagodba kurikuluma može se implementirati i u drugim nastavnim predmetima. Učitelji razredne nastave mogu koristiti istraživačko učenje, različite oblike projektnih aktivnosti ili nastave te izvanučioničku nastavu kako bi nastavne sadržaje demonstrirali učenicima, ali ujedno ih i povezali sa svakodnevnim životom. Tako će učenici biti vrlo motivirani i zainteresirani za nastavni predmet, a ujedno će im pažnja i koncentracija biti usmjerene na učitelja i nastavne sadržaje koji se obrađuju tijekom nastavnog procesa. Takvim suvremenim načinima učenja i poučavanja učenik s teškoćama bit će uspješniji u zapamćivanju nastavnih sadržaja, a ujedno će razviti svoje socijalne kompetencije.

Svakako važnu ulogu u tomu imaju iskustvo i kompetencije učitelja. Stoga istraživači (Bouillet i Bukvić, 2015; Harriott, 2004; Manrique, Dirani, Frere, Moreira i Arezes, 2019; Mónico, Mensah, Grünke, Garcia, Fernández i Rodríguez, 2018) ukazuju na potrebu unaprjeđivanja profesionalnog razvoja učitelja i studenta učiteljskih studija na fakultetima u kontekstu inkluzije kako bi mogli kvalitetno pružati podršku učenicima s teškoćama. U skladu s tim, istraživanja (Avramidis, Toulia, Tsihouridis i Strogilos, 2019; Leifler, 2020; Sharma i Sokal, 2015; Štemberger i Riccarda Kiswarday, 2017) ukazuju na unaprjeđenje profesionalnih kompetencija učitelja stručnim usavršavanjem. Učitelji su nakon stručnog usavršavanja imali pozitivna iskustva prema inkluziji i pružanju podrške učenicima s teškoćama. Jednako tako osjećali su se vrlo motiviranima i spremnima za prilagodbe kurikuluma, poučavanje, vrednovanje obrazovnih postignuća učenika te razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Slično ističu Nikčević-Milković i Jurković (2017) te Saloviita i Consegna (2019), koji naglašavaju potrebu „promjene sustava obrazovanja u skladu sa zahtjevima suvremene škole“ (Liasidou, 2012, 9). U tom smislu ukazuju na potrebu profesionalnog razvoja učitelja, izostanak podrške stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila, nedostatak nastavnih sredstava i pomagala za rad s učenicima, manji broj učenika u razrednom odjelu te potrebu unaprjeđenja međusektorske suradnje. Unatoč tomu, pojedina istraživanja (Pettersson i Ström,

2019) ukazuju na uspješnu suradnju između učitelja i stručnih suradnika škole u pružanju savjetodavne pomoći i podrške roditeljima.

Praksa pokazuje kako je suradnja u okviru školske ustanove nužna i neophodna da bi se učenicima s teškoćama mogla pružiti kvalitetna i učinkovita podrška. Naravno, pritom je izuzetno važno iskustvo i profesionalni razvoj učitelja te stručnih suradnika škole. Međutim valja napomenuti da nemaju sve škole iste i jednake uvijete za ostvarivanje inkluzije u odgoju i obrazovanju. Neki učitelji ukazuju na izostanak stručnih suradnika u školama, dodatnih obrazovnih materijala za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te potrebu stručnog usavršavanja. Sve je to izuzetno važno unaprijediti i poboljšati kako bi naše škole ostvarile inkluziju u pravom smislu riječi, a ne samo na deklarativnoj razini. Svakako treba raditi i na razvoju svijesti kod učitelja kako bi prihvatili učenika s teškoćama u svojem razrednom odjelu jer se vidi da još uvijek nije u potpunosti razvijeno stajalište o jednakosti obrazovnih prilika u redovitom razrednom odjelu. Naime još uvijek postoji razvijen pristup da učenici s teškoćama u razvoju trebaju biti obrazovani u posebnom razredu ili ustanovi, a što nije u skladu sa suvremenom inkluzivnom paradigmom. Učitelji su vrlo često u strahu kada su u pitanju učenici s teškoćama i perspektiva inkluzije, ponajprije zbog nedostatka profesionalnih kompetencija, što uvelike utječe na njihovo formiranje stajališta prema toj problematici. Tu svakako važnu zadaću ima ravnatelj škole u pogledu razvoja kulture odgojno-obrazovne ustanove, a on ujedno svojim djelovanjem utječe na razvoj kompetencija kod odgojno-obrazovnih djelatnika. Naravno, tu su stručni suradnici kao potpora i podrška učitelju u svim oblicima pedagoško-didaktičke prilagodbe te razvoja i kreiranja individualiziranog kurikuluma. Oni kao nositelji razvojnih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja mogu učitelju pomoći unaprijediti kompetencije za rad u razredu te ukazati na potrebu obogaćivanja metoda i postupaka učenja i poučavanja u skladu sa suvremenim pristupom. Učitelji će tako imati pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju, kao i uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redoviti sustav obrazovanja. Veliku ulogu u inkluzivnoj podršci ima i vršnjačka interakcija, kao i sklapanje prijateljstava između učenika s teškoćama i učenika prosječnih intelektualnih sposobnosti. Na takav način učenici s teškoćama razvijaju osjećaj pripadnosti skupini, samopouzdanje i samopoštovanje. Međutim taj proces osvješćivanja djece prosječnih intelektualnih sposobnosti zahtjeva stalan rad u obliku različitih pedagoških radionica u razrednom odjelu kako bi se kod njih razvio osjećaj empatije, prihvaćanja različitosti, tolerancije i jednakosti. Jednako tako rad s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju nužan je i neophodan kako bi se inkluzija kvalitetno razvijala. Roditeljima je važno ukazati i poučavati ih različitim odgojnim metodama i strategijama kako bi se mogli nositi s teškoćama svojega djeteta, a ujedno ih i uključiti u

različite oblike školskih aktivnosti ili školske priredbe u kojima oni mogu dati svoj određeni doprinos. U svakom okruženju (školi, društvu vršnjaka i obiteljskom domu), ako se inkluzivni pristup primjenjuje u skladu sa suvremenim konceptom, učenik s teškoćama moći će ostvariti sve svoje potencijale. Međutim ako se inkluzija ne primjenjuje na odgovarajući i primjereni način, može se reći da se ostvaruje samo na deklarativnoj razini.

2.1.2. Inkluzivna praksa u pojedinim zemljama svijeta

Inkluzivna praksa pružanja podrške učenicima s teškoćama različita je u svim zemljama svijeta. Analizirajući pristupe na putu ostvarivanja „inkluzivne ere“, mogu se vidjeti obrazovne nejednakosti, neprihvatanje različitosti učenika s teškoćama u razvoju, isključivanje iz vršnjačke skupine te nedostatak stručne pomoći i podrške (Pozo-Armentia, Reyer, Gil Cantero, 2020, str. 2). U europskim zemljama, dijelovima južnoafričkog i australskog kontinenta učenici s teškoćama još su uključeni u posebne razredne odjele ili posebne odgojno-obrazovne ustanove te se inkluzija provodi samo na deklarativnoj razini ne usmjeravajući se na potrebe djeteta, već na potrebe školske ustanove i njezinih odgojno-obrazovnih djelatnika. U zemljama Sjeverne Amerike uvelike je razvijeno zakonodavstvo pružanja podrške učenicima s teškoćama u razvoju, ali još se uvijek javlja i ima prostora za napredak i unaprjeđenje inkluzivne prakse. S druge strane na prostoru azijskih zemalja tek se naziru počeci inkluzivne prakse na prostorima Kine, Indonezije i Indije. Međutim još uvijek na nekim prostorima Azije, ponajprije u Indiji, treba unaprijediti trend podrške učenicima s teškoćama u razvoju kako bi imali kvalitetan odgoj i obrazovanje u skladu sa suvremenom paradigmom odgoja i obrazovanja.

Pojedini istraživači (Graham, 2019; Romstein i Sekulić-Majurec, 2015, str. 43) ukazuju na primjenu inkluzije u praksi isključivo na deklarativnoj razini (engl. *fauxclusion*), gdje je „dijete s teškoćama u razvoju samo fizički smješteno u redovitu odgojno-obrazovnu instituciju bez mogućnosti stvarnog sudjelovanja u aktivnostima neposrednog okruženja“. Takav pristup prema Romstein i Sekulić-Majurec (2015) može se još nazvati i prikrivena ekskluzija.

Nedvojbeno primjeri australske, južnoafričke i grčke interpretacije inkluzivne prakse u nekim školskim ustanovama idu u tom smjeru jer su posebni razredni odjeli postali inkluzivni razredni odjeli. U tim se zemljama još uvijek može govoriti o perspektivi segregacije utemeljenoj na diskriminaciji, nejednakosti i etiketiranju učenika unatoč zakonodavnoj promjeni pristupa prema učenicima s teškoćama u razvoju (Armstrong i sur., 2010; Armstrong, 2011; Walton, 2016). To se vidi i u jednoj engleskoj školi u kojoj neki učenici koji ostvaruju školski neuspjeh ne mogu ostvariti svoje potencijale u praktičnim vještinama i znanjima u

odnosu na ostale učenike (Armstrong, 2011). Slična pojava primjećuje se i u australskim „inkluzivnim odjelima“ za suspenziju učenika s nastave gdje se radi o strategiji pedagoške mjere udaljavanja učenika koji iskazuju neprihvatljive oblike ponašanja iz odgojno-obrazovnog procesa, a ne o perspektivi inkluzije i podrške učenicima s poremećajima u ponašanju (Graham, 2019). U prilog tomu govore podaci Australskog instituta za zdravlje (2017, prema Spandagou, 2020a) u kojima je vidljivo povećanje od 75% u broju formiranih posebnih razrednih odjela te otvorenih posebnih odgojno-obrazovnih ustanova u razdoblju od 2003. do 2015. godine.

S druge strane na primjeru Finske kao jedne od skandinavskih zemalja može se vidjeti kako je podrška za učenike s teškoćama razvijena u smjeru redovitog i posebnog razrednog odjela ili posebne odgojno-obrazovne ustanove. Učenici s teškoćama mogu ostvariti individualizirani pristup (engl. *general support*), prilagodbe kurikuluma (engl. *intensified support*) te specifične oblike podrške (engl. *special support*). Učitelji učenicima s teškoćama pružaju podršku u kreiranju plana učenja te usmjeravaju i individualno poučavaju učenika. Međutim ako se radi o učenicima s višestrukim teškoćama u razvoju, pristupa se specifičnim oblicima podrške te ih se uključuje u posebne razredne odjele ili ustanove za učenje i savjetovanje (engl. *center for learning and consulting*) uz prethodnu izradu i kreiranje individualiziranog kurikuluma (Takala i Head, 2017).

Na prostoru Ujedinjenog Kraljevstva podrška učenicima s teškoćama u razvoju usmjerena je na njihove sposobnosti i mogućnosti te razvoj osobnosti, talenata, mentalnog i tjelesnog razvoja učenika. Potreba za obrazovnom podrškom kod učenika može biti: okolina, obiteljske okolnosti, zdravstvene teškoće i socijalne ili emocionalne teškoće. Prepoznavanje i otkrivanje učenika regulirani su Zakonom o učenicima s teškoćama (engl. *Code of Practice*). U Sjevernoj Irskoj podršku učenicima s teškoćama pružaju stručni suradnici škole koji prikupljaju potrebne podatke s ciljem utvrđivanja primjerenog oblika školovanja i pružanja podrške djetetu, a nakon toga Učiteljsko vijeće razmatra potrebu stručne procjene i podrške te daje svoje mišljenje i prijedlog praćenja za učenika. Na prostoru Walesa može se govoriti o podršci (engl. *school action*) te dodatnoj edukacijsko-rehabilitacijskoj podršci (engl. *school action plus*). Podrška podrazumijeva prepoznavanje učenika s teškoćama u razvoju, dok se kod dodatne edukacijsko-rehabilitacijske podrške uključuju i vanjski stručnjaci kao oblik potpore učeniku. U Škotskoj se može govoriti o osobnom planiranju učenja koje je istovjetno individualiziranom kurikulumu, a zasniva se na mogućnostima i sposobnostima djeteta (Wearmouth, 2017).

U Sjevernoj Americi, prije svega na prostoru SAD-a i Kanade, podrška učenicima s teškoćama u razvoju dobro je regulirana kroz zakonske i podzakonske akte. U SAD-u roditelji mogu školovati svoje dijete u javnoj ili privatnoj školi (engl. *charter school*). U tom pogledu

potpora učenicima s teškoćama pruža se u njihovom školskom uspjehu, teškoćama u razvoju, problemima u ponašanju, a zanemaruje se podrška učenicima različitog kulturnog i jezičnog podrijetla (Latinoamerikancima, Afroamerikancima i Indijancima). Takav pristup uvelike utječe na kvalitetu i učinkovitost inkluzije te stvaranje i kreiranje individualiziranog kurikulumu u skladu s potrebama svih učenika jer pojedine škole ne uzimaju u obzir potrebe djeteta, već njegova obrazovna postignuća. S obzirom na to, kod pojedinih ravnatelja pojavljuje se strah od neuspjeha njihove školske ustanove, tako da istražuju sve moguće načine kako ne uključiti određene učenike s višestrukim teškoćama u razvoju u svoju školu, a sve zbog opasnosti od zatvaranja ako rezultati njihove škole budu na najnižoj razini cijele države (Harriott, 2004; Waitoller i Thorius, 2015). U Kanadi su učenici s teškoćama u razvoju uključeni u redovite razredne odjele te time imaju jednake mogućnosti odgoja i obrazovanja kao i djeca prosječnih intelektualnih sposobnosti. Međutim kako svaka kanadska provincija ima svoje strategije podrške, tako se javlja potreba unaprjeđenja sustava odgoja i obrazovanja u kontekstu inkluzije u školama. S obzirom na to, ukazuje se potreba unaprjeđenja i razvoja suvremenih te inovativnih strategija učenja i poučavanja u nastavnom procesu, profesionalnog razvoja učitelja, navodi se nedostatak sredstava i programa za rad s djecom s teškoćama te potreba razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija kod učenika (Sokal i Katz, 2015).

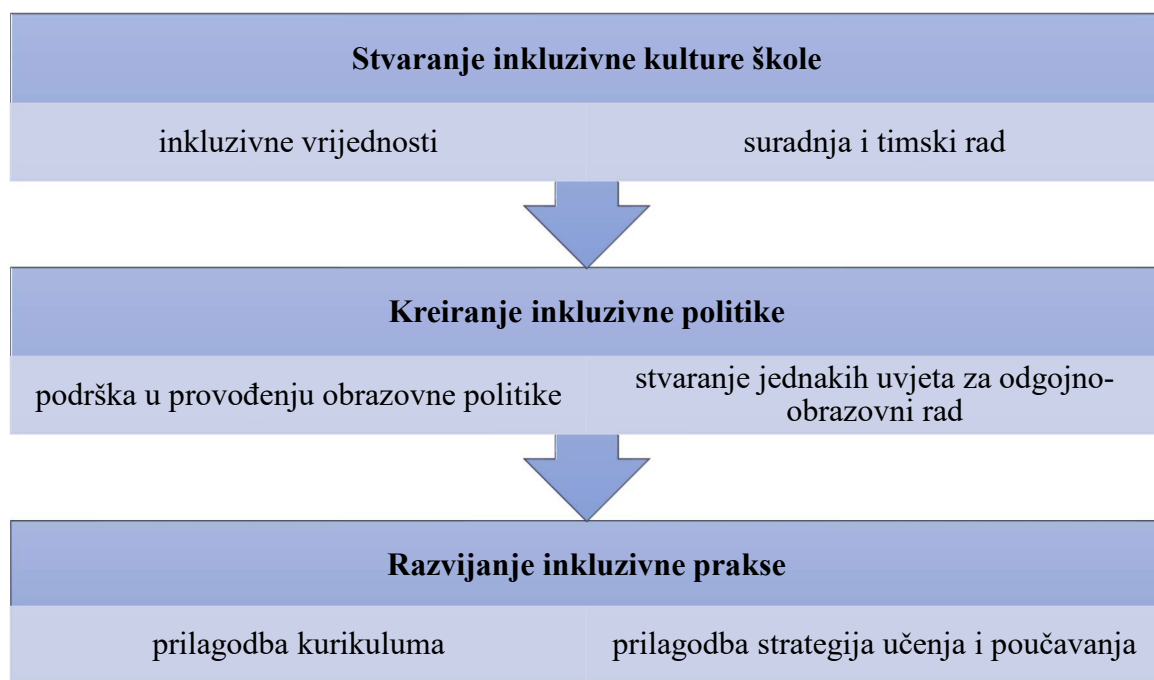
S druge strane u azijskim zemljama (Indiji, Kini i Indoneziji) inkluzivna praksa još je u svojim razvojnim začetcima te zahtjeva intenzivan rad stručnjaka, obrazovne politike i prakse kako bi se kvalitetno i uspješno implementirala u školske ustanove. Takav je primjer prema nekim istraživanjima (Sharma i Das, 2015) Indija u kojoj gotovo 1–4% učenika s teškoćama u razvoju još uvijek ne pohađa školu i nema odgovarajuću podršku. Iako su postojale brojne inicijative nadležnih državnih vlasti da se učenici s teškoćama uključe u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, neznatan broj njih počeo je pohađati školske ustanove. Razloge tomu istraživači (Sharma i Das, 2015) vide u nerazumijevanju pristupa inkluziji i teškoćama u razvoju, nedostatku profesionalnih kompetencija učitelja, nedovoljnoj zastupljenosti stručnih suradnika u školama te izostanku financijske potpore i pomoći države. Na prostoru Kine i Indonezije autori (Heung i Grossman, 2007) ukazuju na primjenu tradicionalne perspektive učenja i poučavanja učenika s teškoćama u razvoju te problem neodgovarajućeg sustava podrške i prilagodbe individualiziranog kurikulumu. Takva se pojava može primijetiti u Hong Kongu koji je usmjeren na pristup integrativnog odgoja i obrazovanja bez razrađenog sustava kurikulumske prilagodbe. Nasuprot tome, na prostoru Indonezije konceptom „škole prilagođene učenicima“ (Heung i Grossman, 2007, str. 169) dolazi do razvoja sustava rane intervencije, prilagodbe kurikulumu učenicima, različitih oblika stručnog usavršavanja za učitelje te osnivanja

regionalnih centara podrške. Unatoč razvoju inkluzivne podrške, u objema azijskim državama ukazuje se potreba promjene društvenih i kulturnih polazišta, primjene suvremenih strategija, metoda i postupaka te izmjene zakonske regulative.

Posve je jasno da suvremeni obrazovni trendovi još uvijek nisu u potpunosti prihvatili primjenu inkluzivnih vrijednosti u okviru odgojno-obrazovne prakse, već se usmjeravaju na teorijsku osnovu i njezinu deklarativnu primjenu u nastavnom procesu i radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Kao rezultat toga u školskim ustanovama promovira se inkluzivni pristup, a učenici se zapravo uključuju u poseban razredni odjel ili ustanovu, nemaju odgovarajuću potporu i podršku stručnih suradnika škole, izostaju nastavna sredstva i pomagala za rad s učenicima, izostaju učinkovite i kvalitetne smjernice za praćenje i prepoznavanje učenika te nedostaju učinkoviti programi stručnog usavršavanja za učitelje. Sve to ukazuje i navodi na zaključak da je potrebna promjena „stavova, prihvaćanje različitosti, razvijanje društvene svijesti o teškoćama u razvoju te stvaranje pozitivnih pristupa“ (Collet, 2018, str. 26) prema perspektivi inkluzivnog odgoja i obrazovanja te primjeni koncepta indeksa inkluzivnosti u praksi.

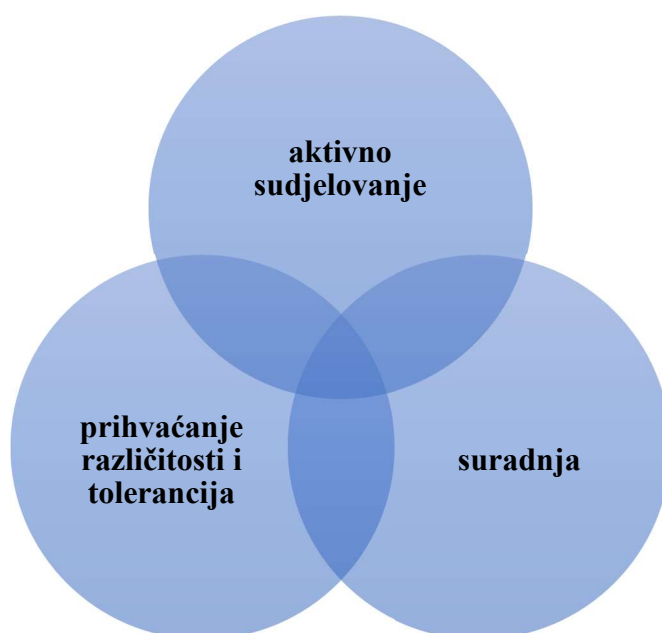
2.1.3. Implementacija Indeksa inkluzivnosti u praksi

Kako bi se unaprijedilo inkluzivnu praksu i sustav podrške za učenike s teškoćama u razvoju, nužne su smjernice koje bi škole mogle implementirati u svojoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Tako se sprječava svaka mogućnost teorijskog i deklarativnog provođenja inkluzije u školskom okruženju. Takve smjernice razvili su Booth i Ainscow (2002) u svojem *Indeksu inkluzivnosti*, tj. „ciklusu akcijskog istraživanja“ (Carrington i Duke, 2014, str. 190). Indeks se zasniva na stvaranju inkluzivne kulture škole, kreiranju inkluzivne politike i razvijanju inkluzivne prakse. Prva dimenzija stvaranja inkluzivne kulture škole temelji se na inkluzivnim vrijednostima te suradnji i timskom radu. Druga dimenzija kreiranja inkluzivne politike podrazumijeva stvaranje jednakih uvjeta za odgojno-obrazovni rad učenika i podršku u okvirima obrazovne politike. Posljednja, treća dimenzija, podrazumijeva razvijanje inkluzivne prakse koje uključuje prilagodbu kurikuluma te strategija učenja i poučavanja učenicima s teškoćama u razvoju.



Slika 2. Dimenzije Indeksa inkluzivnosti prema Boothu i Ainscowu (2002)

Norwich (2013, str. 55) ukazuje na neke vrijednosne postavke Indeksa inkluzivnosti: „u revidiranom Indeksu inkluzivnosti, koji ponovno naglašava vrijednosnu osnovu inkluzije, prioritetno se postavljaju određene vrijednosti: aktivno sudjelovanje, suradnja te prihvaćanje različitosti i tolerancija“.



Slika 3. Revidirani Indeks inkluzivnosti prema Norwichu (2013)

U perspektivi Indeksa inkluzivnosti neki istraživači (Brown i Palaiologou, 2016; Graham, Medhurst, Tancredi, Spandagou i Walton, 2019) ukazuju na važnost participacijskog pristupa te perspektive socijalne inkluzivnosti. Naglasak je na sprječavanju diskriminacije i predrasuda, prihvaćanju različitosti, razvijanju emocionalnih i socijalnih kompetencija kod djece, jednakosti te dječjih prava. U tom kontekstu Braunsteiner i Mariano-Lapidus (2017) ukazuju kako učitelji primjenom Indeksa inkluzivnosti razvijaju svijest prepoznavanja i uočavanja diskriminacije, pozitivan stav prema inkluziji i svoje profesionalne kompetencije.

O implementaciji Indeksa inkluzivnosti u praksi pišu Carrington i Duke (2014) na primjeru Australije i zemalja Pacifičkog otočja. Oni ukazuju na važnost prilagodbe inkluzivnih vrijednosti u kulturnom, jezičnom i etničkom kontekstu. U tom pogledu ističu neophodnost međuresorne suradnje između škola i kreatora obrazovne politike, a u svrhu unaprjeđenja inkluzivne kulture škole. Praksa pokazuje kako se inkluzivna kultura škole može unaprijediti i razvijati kroz različite oblike rada s učenicima (Vijeće učenika, sat razrednog odjela, učenički forumi, fokus grupe, razgovor ili intervju) te samovrednovanjem učenika, roditelja i učitelja, a sve s ciljem stvaranja inkluzivnog razvojnog plana.

Način primjene Indeksa inkluzivnosti još su istražili Alborno i Gaad (2014) na području Ujedinjenih Arapskih Emirata. Oni su pomoću dimenzija Indeksa inkluzivnosti intervjuirali odgojno-obrazovne djelatnike, učenike i roditelje o njihovim stavovima prema inkluzivnom pristupu. Učitelji ukazuju na nedostatak podrške i potrebu razvoja svojih profesionalnih kompetencija. Roditelji također upućuju na izostanak podrške, kao i potrebu razvijanja socijalnih i emocionalnih vještina kod učenika s teškoćama. S druge strane učenici izražavaju pozitivne stavove prema konceptu inkluzije zbog uključivanja u vršnjačku interakciju, kao i različite oblike školskih i razrednih aktivnosti. Konačno, stručni suradnici škole ukazuju na veću mogućnosti individualnog rada s učenicima, a ravnatelji škola smatraju izuzetno bitnim i važnim motiviranje te poticanje učitelja na promjenu paradigme poučavanja u nastavnom procesu prema inkluzivnom pristupu.

Norwich, Goodchild i Lloyd (2001) također ukazuju kako je većina lokalnih zajednica na području Ujedinjenog Kraljevstva razvila strategiju primjene Indeksa inkluzivnosti. Škole na tim prostorima Indeks inkluzivnosti primjenjuju u okviru školskog kurikulumu i to suradnjom na unaprjeđivanju obrazovnih postignuća učenika. Tako, primjerice, Osnovna škola „Wood“ u Engleskoj ostvaruje suradnju s posebnom odgojno-obrazovnom ustanovom. U tom smislu primjenjuje politiku uključivanja učenika iz posebne odgojno-obrazovne ustanove.

Organiziraju zajedničke načine i oblike potpore učenicima te uključuju učenike u različite oblike izvannastavnih aktivnosti u skladu s njihovim interesima i sklonostima.

Primjenu Indeksa inkluzivnosti u hrvatskim osnovnim i srednjim školama analizirali su Ristić Dedić, Matić i Ančić (2014) među učenicima, roditeljima, učiteljima i stručnim suradnicima. Oni su proučavali inkluzivnu praksu u školama, strategije podrške i uključenost u lokalnu zajednicu. Utvrdili su visoku razinu svijesti primjene Indeksa inkluzivnosti u osnovnoj školi i gimnaziji, dok je kod strukovnih škola još uvijek potrebno razvijati i unaprjeđivati inkluzivnu praksu. Na gotovo sličan način, Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) pomoću Indeksa inkluzivnosti analizirali su kvalitetu inkluzije i njezin utjecaj na školsko i razredno ozračje, zajedničke aktivnosti učenika, podršku stručnih suradnika škole i dodatnu izobrazbu za pružanje potpore učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali kako su se kod učitelja kojima je bila osigurana podrška stručnih suradnika škole javili pozitivni dojmovi o perspektivi inkluzije te osjećaj kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Dakle važnu ulogu u stvaranju inkluzivne kulture škole imaju organizacijski aspekti, točnije rečeno, vodstvo školske ustanove koje svojim organizacijskim sposobnostima i kompetencijama uvelike utječe na vrijednosti, suradnju i timski rad u inkluzivnoj školi (Ainscow i Sandill, 2010).

Praksa pokazuje kako istraživanje implementacije Indeksa inkluzivnosti uvelike unaprjeđuje kulturu odgojno-obrazovne ustanove prema inkluzivnom putu. Jednako tako učenici, roditelji i odgojno-obrazovni djelatnici iskazuju pozitivne stavove nakon što je škola započela s primjenom Indeksa inkluzivnosti. Međutim tu treba uzeti u obzir kvalitetu odnosa među djelatnicima u školskoj ustanovi. Svakako, ako određena školska ustanova ima nezdrave odnose koji remete i ometaju međusobnu komunikaciju, to utječe i na implementaciju Indeksa inkluzivnosti te će ona biti izuzetno neuspješna. Stoga je potrebno što više raditi na razvijaju kvalitetnih komunikacijskih vještina kod svih dionika nastavnog procesa kako bi oni mogli uspješno međusobno razgovarati o svojoj nastavnoj praksi. U tome važnu ulogu imaju razvojno-pedagoški djelatnici u školi, posebice stručni suradnici škole koji organizacijom različitih oblika stručnog usavršavanja mogu potaknuti učitelje na razvijanje vlastitih profesionalnih kompetencija. U tom smislu stručni suradnici trebaju biti otvoreni za suradnju, timski rad i komunikaciju sa svojim kolegama učiteljima. Također trebaju imati razumijevanje za kolege učitelje koji su vrlo zbunjeni i u strahu prihvaćaju promjene obrazovnog sustava. Oni su ti koji će savjetovati učitelje, ukazati im na potrebu osuvremenjivanja nastavnih metoda ili strategija podrške u nastavnom procesu te im pružiti sve odgovarajuće oblike potpore pri uključivanju inkluzije u nastavni proces i rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ako su djelatnici škole otvoreni za suradnju, tada će i učinkovitost provedbe Indeksa inkluzivnosti biti uspješnija među učenicima i roditeljima. U tom pogledu najvažniji utjecaj na stvaranje i kreiranje dobre školske klime ima ravnatelj koji kreira školski etos, njezinu kulturu i ozračje. Naravno, on bi trebao imati dobro razvijene komunikacijske, socijalne i emocionalne te organizacijske kompetencije. Sve to čini ulogu jednog dobrog ravnatelja škole. On svojim znanjima, vještinama i sposobnostima te spremnošću za prihvaćanje promjena u današnjem suvremenom društvu globalnih i svjetskih promjena ima velik utjecaj na svoje djelatnike. Naravno, ravnatelj treba imati i određenu dozu empatičnosti i suosjećajnosti kako bi mogao razviti i prihvatiti inkluzivnu kulturu u svojoj školi jer ako to izostaje, ne može poticati inkluzivnu kulturu kod svojih djelatnika koji trebaju pružati podršku učenicima s teškoćama u razvoju različitih sposobnosti i mogućnosti.

Svakako inkluzivna praksa i kultura ovise o svim dionicima procesa odgoja i obrazovanja da bi se učenicima s teškoćama pružila učinkovita podrška u nastavnom procesu. Međutim pritom treba uzeti u obzir pluralizam osobitosti teškoća u razvoju kod učenika.

2.2. Pluralizam teškoća u razvoju

2.2.1. Pristupi definiranja teškoća u razvoju

U inkluzivnoj pedagogiji te raznim odgojno-obrazovnim sustavima pronalazimo razlike u terminologiji pojma učenici s teškoćama u razvoju. Pojedini istraživači (Bach, 2005; Briggs, 2004; Danforth, Taff i Ferguson, 2008; Foreman, 2009; Graham 2019; Graham i sur., 2019; Wearmouth, 2017) ističu potrebu tumačenja teškoća u razvoju kao poremećaja, oštećenja ili invaliditeta oslanjajući se time na etiketiranje i diskriminaciju učenika. U skladu s tim Bach (2005) navodi stupnjeve oštećenosti (njem. *Beeinträchtigung*), a to su: ometenost (njem. *Behinderung*), smetnje (njem. *Störungen*) i ugroženost (njem. *Gefährungen*). Pema njegovom mišljenju, mogu se razlikovati ometenost i smetnje kao oštećenja individualne dispozicije (somatska, emocionalna i kognitivna) te ugroženosti kao prikraćenosti zbog uvjeta ponašanja i doživljavanja (materijalni, socijalni i kulturni) i razine opterećenja uvjetovanih zahtjevima okruženja (prezahjevna, smanjena zahtjevnost i protunormni zahtjevi). Osim toga može se govoriti još o abnormalnosti, aberantnosti, defektnosti, devijantnosti, hendikepiranosti (engl. *handicap*), idiotizmu (engl. *idiocy*), imbecilnosti (engl. *imbecility*), insuficijentnosti, kretenizmu (engl. *cretinism*), maloumnosti (engl. *feeble-mindedness*), ometenosti/oštećenju/odstupanju u razvoju, paraliziranosti (engl. *paralysis*), nedostatku,

spastičnosti (engl. *spasticity*), psihofizičkom ili somatopshičkom oštećenju, uočljivosti i zakočenosti.

O toj problematici Bleidick (1978, prema Biondić, 1993) je svoja stajališta razradio i prikazao u knjizi *Pedagogija osoba s invaliditetom* (njem. *Pädagogik der Behinderten*). Autor u knjizi ukazuje na utjecaj etioloških, fenomenološko-simptomatoloških i pedagoško-didaktičkih čimbenika. S obzirom na to on piše o „sljepoći, slabovidnosti, gluhoći, naglušnosti, tjelesnom invaliditetu, duševnoj zaostalosti, smetnjama u učenju, poremećajima u govoru i ponašanju“ (Biondić, 1993, str. 32).

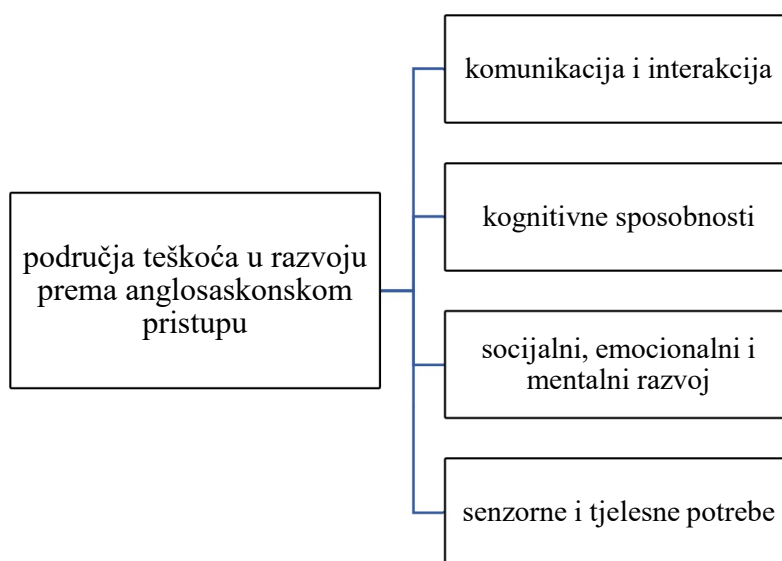
Takav pristup teškoćama u razvoju nije primjeren, prihvatljiv i primjenjiv u suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi. Naime u tim pojmovima može se primijetiti kako se autori uvelike usmjeravaju na promatranje djeteta kroz aspekt zdravstvene skrbi, njege i pomoći, a izostaje pristup zasnovan na jakim stranama, sposobnostima i mogućnostima učenika. Stoga je potrebno analizirati i promotriti neke suvremene pristupe toj problematici, uzimajući pritom u obzir djetetove sposobnosti i mogućnosti te postavke inkluzije.

U tom smislu analizirajući pojmove defektnost, psihofizička ili somatopshička oštećenja, Kovačević, Stančić i Mejovšek (1998) ukazuju na njihovu neprihvatljivost te se zalažu za korištenje termina teškoće socijalne integracije. On prema njihovom mišljenju uključuje poremećaje u ponašanju. S druge strane neki istraživači (Biondić, 1993; Sekulić-Majurec, 1988; Bouillet, 2010) ukazuju na potrebu rane intervencije i korištenje suvremenih termina kao što su djeca s teškoćama u razvoju, razvojnim specifičnostima ili dodatnim odgojno-obrazovnim potrebama. U skladu s tim pojedini znanstvenici i teoretičari (Bouillet 2010; Farrell, 2004; Hornby, 2014; Manor-Binyamini, 2014; Sekušak-Galešev, Stančić i Igrić, 2015; Spooner, 2011; Zovko, 1999) razrađuju vlastite teorijske pristupe. Oni pišu o kognitivnim teškoćama, teškoćama vida i sluha, zdravstvenim i motoričkim teškoćama, specifičnim teškoćama u učenju, jezičnim i komunikacijskim teškoćama, poremećajima u ponašanju te emocionalnim teškoćama.

U njemačkoj pedagogiji podrška učenicima s teškoćama podrazumijeva primjenu pedagoško-didaktičkih oblika podrške u radu s učenicima uz prilagodbu individualiziranog kurikulumu potrebama učenika. U tom kontekstu razlikuju se teškoće u razvoju (njem. *Sonderpädagogischen Förderbedarf*) i posebne obrazovne potrebe (njem. *Sonderschulbedürftigkeit*), a njih čine zdravstvene teškoće,¹ poremećaji autističnog spektra, kognitivne teškoće te teškoće vida i sluha (Walter, 2013).

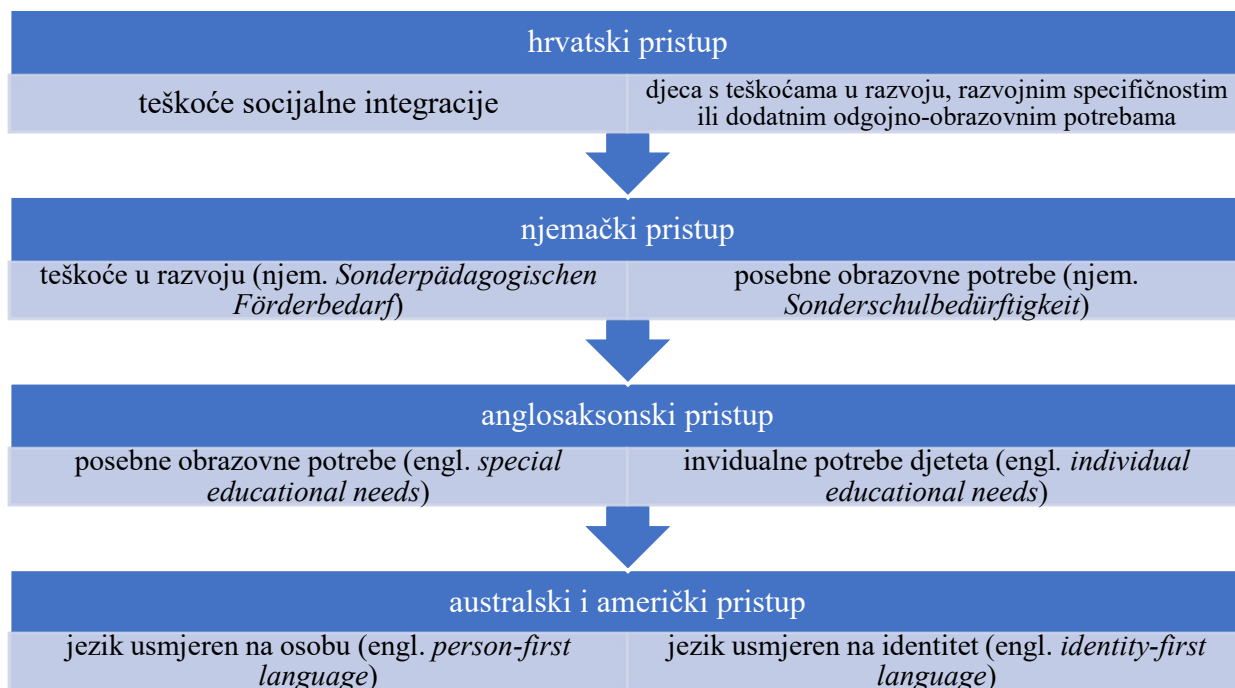
¹ epilepsija, hemofilija, ozljede mozga, poremećaji nastali cijepljenjem, bolesti grla, cistična fibroza, multipla skleroza, oštećenja mišića, paraplegija, cerebralna paraliza, oštećenja kralježnice i dr.

Slično ukazuje anglosaksonska pedagogija koja govori o posebnim obrazovnim potrebama učenika (engl. *special educational needs*), individualnim potrebama djeteta (engl. *individual educational needs*) te podršci stručnog suradnika stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila (engl. *special educational needs coordinator*) (Richards, 2015; Graham i sur., 2019). Neki istraživači (Greenspan, Wieder i Simons, 2003; Frederickson i Cline, 2007) pod tim pojmovima podrazumijevaju „individualne sposobnosti u okviru kojih je potrebna prilagodba individualiziranog kurikuluma s ciljem istraživanja svakodnevnih aktivnosti djeteta“ (Smith, 2018, str. 89), a koji se „usmjerava na dječje potrebe i odgojno djelovanje učenika“ (Biondić, 1993, str. 24) u učenju i poučavanju osobitosti učenika, školsko i razredno okruženje, timsku podršku te strategije podrške. U tom pristupu može se govoriti o četiri područja teškoća u razvoju: komunikacija i interakcija; kognitivne sposobnosti; socijalni, emocionalni i mentalni razvoj; senzorne i tjelesne potrebe djeteta. U području komunikacije i interakcije ukazuje se na važnost razvoja govora i komunikacije te podrške za učenike sa semantičko-pragmatičnim poremećajem. Nadalje, u području kognitivnih sposobnosti govori se o intelektualnim teškoćama (umjerene, teže i teške), specifičnim teškoćama učenja (čitanje, pisanje i računanje), poremećajima autističnog spektra te Downovom sindromu. Područje socijalnog, emocionalnog i mentalnog razvoja podrazumijeva poremećaje prehrane, hiperaktivni poremećaj i emocionalne teškoće. Senzorne i tjelesne potrebe djeteta uključuju teškoće vida, sluha, zdravstvene i motoričke teškoće te poremećaje u ponašanju (Briggs, 2016; Farrell, 2004; Garner, 2009; HFEA, 2009; Hodkinson, 2019; Norwich, 2013; Wearmouth, 2017; Wedell, 2008).



Slika 4. Područja teškoća u razvoju prema anglosaksonske pristupu (prema Moloney i McCarthy, 2018, str. 15)

S druge strane neki australski i američki istraživači (Baglieri i Shapiro, 2017; Graham i sur., 2019) proučavaju teškoće u razvoju u okviru perspektive inkluzivnog jezika. Dakako, pritom se može govoriti o pristupu jeziku usmjerenom na osobu (engl. *person-first language*) i jeziku usmjerenom na identitet (engl. *identity-first language*). Jezik usmjeren na osobu usredotočen je na dijete, njegove sposobnosti i mogućnosti. S druge strane jezik usmjeren na identitet isključivo se usmjerava na teškoću djeteta ne uzimajući u obzir njegova znanja i vještine. Za primjer se može uzeti američki Zakon o obrazovanju osoba s teškoćama (engl. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*) koji govori o autizmu, gluhošljepoći, naglušnosti, razvojnim i emocionalnim poremećajima, teškoćama sluha i vida, intelektualnim teškoćama, višestrukim teškoćama u razvoju, motoričkim teškoćama, specifičnim teškoćama u učenju, govornim i jezičnim poremećajima te traumatskim ozljedama mozga (Beattie, Jordan, Algozzine i Algozzine, 2006; Pierangelo, 2004).



Slika 5. Usporedni prikaz pristupa definiranja teškoća u razvoju

Svakako, jezik usmjeren na osobu primjereniji je i prihvatljiviji za uporabu u nastavnom procesu jer se temelji na suvremenim postavkama inkluzivne pedagogije uzimajući time u obzir specifičnosti utjecaja kulturnih i razvojnih osobitosti, obiteljskog i društvenog konteksta, obrazovne politike te školskog i razrednog ozračja na sveobuhvatnost teškoća u razvoju, a posebice na prilagodbu individualiziranog kurikuluma sposobnostima i mogućnostima učenika.

Posve je jasno da se ukazuje potreba za osuvremenjivanjem paradigme teškoća u razvoju u skladu sa suvremenim obrazovnim trendovima te pružanje podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima u stvaranju i kreiranju individualiziranog kurikuluma primjerenog učeniku (Gargiulo i Kilgo 2005; Gargiulo, 2012; Hallahan i Kauffman, 2006; Hallahan, Kauffman i Pullen 2014; Heward, Alber-Morgan i Konrad, 2017; Kirk, Gallagher, Coleman i Anastasiow, 2008; McLaughlin, 1995; Westwood, 2015). Svakako je potrebno zbog društvene i kulturne različitosti učenika primijeniti suvremeni pristup utemeljen na praćenju i utvrđivanju odgojno-obrazovnih potreba u okviru školskog i razrednog ozračja (Powell, 2011).

2.2.2. Modeli teškoća u razvoju u odgojno-obrazovnoj praksi

Perspektive teškoća u razvoju moguće je promatrati kao određeni „most“ između teorijskog i praktičnog istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Pritom svakako treba uzeti u obzir različitosti perspektive poimanja teškoća u razvoju u kontekstu inkluzivne pedagogije u okvirima odgojno-obrazovne prakse. To je izuzetno bitno kako bi učitelji mogli prepoznati primjerene načine i oblike odnosa prema učenicima s teškoćama u razvoju te ih kasnije primijeniti u svojem nastavnom procesu. Osim toga različitost takvih pristupa obogaćuje pedagojsku znanost te omogućuje odgojno-obrazovnim djelatnicima unaprjeđenje profesionalnih kompetencija u smislu uzimanja u obzir djetetovih sposobnosti i mogućnosti pri prilagodbi individualiziranog kurikuluma (Thomas i Loxley, 2007). U skladu s tim, Heward i sur. (2017) razmatraju perspektive teškoća u razvoju u kontekstu rane intervencije te strategija podrške u inkluzivnoj školskoj kulturi.

Pojedini istraživači (Rolfe, 2019; Mitchell i Thrope, 2018) ukazuju na utjecaj genetskih, bioloških i okolinskih čimbenika na rizično ponašanje djeteta i postojanje teškoća u razvoju. Prema njihovom mišljenju genetski čimbenici podrazumijevaju zdravstvene i motoričke teškoće (primjerice, Downov sindrom, cerebralna paraliza i oštećenja kralježnice). Biološki čimbenici povezani su s razvojem teškoća kod djeteta već u ranom djetinjstvu, a okolinski čimbenici teškoća u razvoju povezani su sa siromaštvom, zlostavljanjem te nedostatkom zdravstvene i roditeljske skrbi za dijete. Osim tih čimbenika, veliku ulogu imaju obrazovna politika i financijske mogućnosti školske ustanove koje uvelike utječu na kvalitetu podrške koju pružaju učitelji i stručni suradnici škole učenicima s teškoćama u razvoju.

S druge strane Biondić (1993) ukazuje na neke modele teškoća u razvoju koje odgojno-obrazovni djelatnici mogu primijeniti u svojoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. U tom pogledu on piše o medicinskom modelu, devijacijskom modelu i modelu pedagoške

dijagnostike. Prema medicinskom modelu, teškoće u razvoju promatraju se s aspekta poremećaja, oštećenja te zdravstvene i medicinske skrbi za dijete. Nasuprot tomu, devijacijski model usmjerava se na promatranje teškoća u razvoju u kontekstu odstupanja u ponašanju djeteta. Model pedagoške dijagnostike zasniva se na holističkom pristupu inkluzivnoj praksi te učenju i poučavanju učenika. On analizira „strategije učenja i poučavanja, emocionalne i socijalne aspekte ponašanja“ (Biondić, 1993, str. 80) kroz prilagodbu odgojno-obrazovnih ishoda individualnim sposobnostima djeteta, praćenjem učenika u razrednom okruženju te podrškom stručnih suradnika škole, uzimajući pritom u obzir različitosti svakog djeteta (Karten, 2008; Portier, 2002).

U kontekstu holističkog pristupa inkluzivnoj praksi Terzi (2008) ukazuje na perspektivu mogućnosti (engl. *the capability approach*) koja se zasniva na vidu pravednosti, jednakosti i prihvaćanja različitosti. S obzirom na to on navodi klinički, obrazovni i administrativni model teškoća u razvoju. Klinički model usmjerava se na medicinski vid teškoća u razvoju, ukazujući na potrebu tretmana, hospitalizacije i zdravstvene podrške učeniku s teškoćama u razvoju. Obrazovni model uključuje didaktičko-metodičku prilagodbu individualiziranog kurikuluma u skladu s potrebama i mogućnostima učenika s teškoćama, a administrativni model zasniva se na pružanju podrške i potpore učenicima s teškoćama kroz različite oblike rehabilitacijskih postupaka, produženog stručnog postupka i osiguravanja pomoćnika u nastavi (Garner, 2009).

Sličnu perspektivu razmatra i Corbett (2001) prikazujući je u obliku piramide okrenute naglavce. On piše o tradicionalnom i inkluzivnom modelu poučavanja uzimajući u obzir različitosti pojedinih učenika s teškoćama. Tradicionalni model zasniva se na manjkavim pristupima učenju i poučavanju uz neuzimanje u obzir potreba pojedinog djeteta, usmjeravajući se pritom na segregacijski pristup u odgoju i obrazovanju, i to uključujući učenika s teškoćama većim dijelom u posebni razredni odjel ili ustanovu. S druge strane inkluzivni model podrazumijeva prilagodbu nastavnih sadržaja individualnim sposobnostima učenika uzimajući u obzir individualne razlike u prilagodbi stilova učenja učenika.

Slično tomu, Bryant, Bryant i Smith (2016) ukazuju na perspektivu deficita, kulturološku i sociološku perspektivu. Perspektiva deficita ukazuje na različite poremećaje u ponašanju učenika i „razumijevanje obrazovnih teškoća u kontekstu individualnih sposobnosti djeteta“ (Norwich, 2013, str. 21). S druge strane kulturološka perspektiva upozorava na negativan utjecaj kulturnog svjetonazora, stavova i društva prema teškoćama u razvoju, a ujedno ukazuje na neke teorijske pristupe primjene inkluzivne pedagogije. U tom smislu upućuju na opravdanost kulturne i etničke dimenzije, ali i obiteljskog okruženja kao komponenti uspješne prilagodbe učenika na školsko i razredno okruženje. Posljednja, sociološka perspektiva

naglašava usmjerenost na inkluzivni odgoj i obrazovanje, prilagodbu strategija podrške te razvoj sposobnosti, znanja i vještina učenika (Chennat, 2019; Frederickson i Cline, 2007; Hallahan i sur., 2006; Hallahan i sur., 2014; Kirk i sur. 2008; Mallett i Runswick-Cole, 2014; Oliver, 2013).

S druge strane Baglieri i sur. (2017) te Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood i Neve (2019) pišu o medicinskoj, sociološkoj, filozofskoj i političkoj perspektivi. Prema njihovom mišljenju, medicinska perspektiva ukazuje na biološke i organske čimbenike, navodi kako su to bolesti, poremećaji ili određena funkcionalna ograničenja za koje je potreban liječnički tretman. Ona se zasniva na kliničkom, programsko-administrativnom te istraživačkom vidu. Sva tri pristupa usmjerena su prema segregacijskom pristupu istraživanja načina i oblika podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Klinički i programsko-administrativni aspekt usmjereni su istraživanju zdravstveno-medicinskog konteksta teškoća u razvoju, dok je istraživački aspekt usmjeren proučavanju modela i oblika podrške u bolničkim ustanovama. (Altman, 2001). Sociološku perspektivu promatraju u okviru inkluzivnog pristupa prepoznavanja, praćenja i pružanja podrške učenicima prema zahtjevima suvremene škole. Ona potiče uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u školsko i razredno okruženje te prilagodbu individualiziranog kurikuluma njihovim znanjima, vještinama i sposobnostima. Time se ujedno može govoriti o kurikulumskom pristupu koji se zasniva na prilagodbi sadržaja te inkluzivnoj praksi učenja i poučavanja (istraživačke aktivnosti, strategije podrške) (Cowne, Frankl i Greschel, 2019; Thompsonu, 2010; Trussler i Robinson, 2015). S druge strane filozofska i politička perspektiva analiziraju učinkovitost i kvalitetu inkluzivnog pristupa u obrazovnoj politici te potrebu uključivanja učenika u redoviti odgojno-obrazovni sustav s ciljem unaprjeđenja nastavne prakse.

Neki autori (Chennat, 2019; Graham i sur., 2019; Hodkinson, 2019) istodobno razmatraju biopsihosocijalni model, model ljudskih prava, afirmativni model te psihomedicinski model. Prvi, biopsihosocijalni model predstavlja određenu kombinaciju medicinske i sociološke perspektive, a usmjeren je na biološke, psihološke i socijalne čimbenike teškoća u razvoju. Njime se „osiguravanju prava na različitost i jednakost učenika u okvirima obrazovne politike“ (Rolfe, 2019, str. 439). Nadalje, model ljudskih prava ukazuje na poštivanje prava učenika na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Slično sugerira afirmativni model koji ističe prihvaćanje različitosti učenika i prilagodbu individualiziranog kurikuluma (Chennat, 2019; Graham i sur., 2019; Glazzard i sur. 2019; Hodkinson, 2019). Posljednji, psihomedicinski model usmjeren je na psihološke i zdravstvene teškoće djeteta, tj. različita neurološka ili tjelesna oštećenja.

S druge strane Lewis i Norwich (2005) upućuju na perspektivu pedagoških strategija učenja i poučavanja koja se zasniva na zajedničkim, specifičnim i individualnim potrebama učenika u stilovima i oblicima stjecanja znanja i vještina te prilagodbi individualiziranog kurikulumu inkluzivnoj kulturi škole. Pristup su istražili Cai, Dearden i Jin (2019) u kineskoj školi za učenike s težim intelektualnim teškoćama. Oni su pratili učeničke aktivnosti, razgovarali su s ravnateljima škola, učiteljima i učenicima te utvrdili različite strategije podrške za učenike, a to su: prilagodba nastavnih sadržaja, metoda i postupaka učenja i poučavanja te vrednovanja obrazovnih postignuća učenika.



Slika 6. Perspektiva pedagoških strategija učenja i poučavanja učenika prema Lewisu i Norwichu (2005)

Posve je jasno kako perspektive zasnovane na medicinskom pristupu nije moguće primijeniti u suvremenoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove zbog njihova pristupa djetetu s teškoćama u razvoju kao pacijentu koji ima određenu bolest te mu je potreban zdravstveni i medicinski tretman u posebnim i specijaliziranim ustanovama. Praksa ukazuje na učinkovitost primjene perspektive pedagoških strategija učenja i poučavanja kao način i oblik pružanja podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Svakako pri planiranju rada treba imati u vidu razvoj i načine pružanja podrške učenicima s teškoćama kroz različita povijesna razdoblja jer time odgojno-obrazovni djelatnici obogaćuju svoje profesionalne kompetencije u pogledu načina i oblika pružanja potpore učenicima te mogu osuvremeniti svoje pristupe učenju i poučavanju s ciljem unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse.

ISTRAŽIVAČI	Biondić (1993)	Terzi (2008)	Corbett (2001)	Bryant i sur. (2016)	Baglieri i sur. (2017); Glazzard i sur. (2019)	Chennat (2019); Graham i sur. (2019); Hodgkinson (2019)	Lewis i Norwich (2005)
MODELI TEŠKOĆA U RAZVOJU	medicinski model	klinički model	tradicionalni model	perspektiva deficita	medicinska perspektiva	biopsihosocijalni model	perspektiva pedagoških strategija učenja i poučavanja
	devijacijski model	obrazovni model	inkluzivni model	kulturološka perspektiva	sociološka perspektiva	model ljudskih prava	
	model pedagoške dijagnostike	administrativni model		sociološka perspektiva	filozofska perspektiva	afirmativni model	
					politička perspektiva	psihomedicinski model	

Slika 7. Prikaz modela teškoća u razvoju u odgojno-obrazovnoj praksi

2.2.3. *Perspektive segregacije*

Podrška učenicima s teškoćama u razvoju tijekom povijesti nije bila na primjerenom i odgovarajućoj razini. Vladalo je uvjerenje da su teškoće u razvoju „Božji čin“, „čin zla“ ili grijeha (Garner, 2009, str. 26). Glavnu ulogu u pružanju podrške imali su svećenici koji su nakon razdoblja velike kuge u Europi započeli s isključivanjem učenika s teškoćama iz sustava odgoja i obrazovanja, smatrajući ih odgovornima za pojavu bolesti i provođenje magijskih obreda (Corbett, 2019; Salend i Garrick Duhaney, 2011; Winzer, 1993).

Potkraj 16. stoljeća započelo je poučavanje učenika s teškoćama sluha oralnim pristupom i metodom manualne komunikacije uporabom simbola i znakovnog jezika. Razvijen je i objavljen priručnik za učitelje *Redukcija slova i umjetnosti za učenje govora nijemih* čiji je autor bio Juan Martin Pablo Bonet. Koristeći Bonetovu metodu, engleski stručnjaci (John Bulwer, George Dalgarno, John Wallis i William Holder) bavili su se individualnim poučavanjem učenika s teškoćama sluha. Oni su objavili i dopunili smjernice za korištenje

manualne komunikacije i oralnog pristupa koristeći ih u radu s učenicima s govornim i jezičnim teškoćama (Pritchard, 2013; Salend i sur., 2011; Stafford i Stafford, 1996; Winzer, 1993).

Od kraja 18. stoljeća u Francuskoj i Njemačkoj pojavljuju se prve škole za učenike s teškoćama vida i sluha. U tome su veliku ulogu imali Valentin Haüy, Michel Charles de l' Epée i Samuel Heinicke. Michel Charles De l' Epée je 1760. godine osnovao školu za poučavanje učenika s teškoćama sluha u kojoj je primjenjivao svoje tehnike znakovnog jezika i poučavanje simbolima. Valentin Haüy 1784. godine osnovao je školu za poučavanje djece s teškoćama vida, čiji je prvi učitelj bio Louis Braille koji je kreirao tehniku čitanja i pisanja pomoću točki i dodira ruke nazvanu kasnije Braillevo pismo (brajica) (Stokoe, 2005; Moores, 2010; Pritchard, 2013). Također, u Leipzigu je 1778. godine Samuel Heinicke osnovao školu za poučavanje učenika s teškoćama sluha u kojoj je primjenjivao oralni pristup, uporabu govornog jezika i rad na glasovnom govoru bez korištenja manualne komunikacije (Igrić, 2015; Salend i sur., 2011; Safford i sur., 1996; Winzer, 1993).

Jednako tako francuski liječnik Jean Marc-Gaspard Itard programom senzomotoričkog treninga, operantnog učenja te poticanja kognitivnog razvoja razvijao je sustave podrške za učenike s intelektualnim teškoćama. Njegov način učenja i poučavanje zasnivao se na socijalizaciji, treningu osjetilima, konceptu razvoja govora i jezika, prijenosu znanja tehnikama ponavljanja i vježbanja, komunikaciji pokretom, manipulaciji te fizičkim modalitetima. Itardov učenik Édouard Seguin nastavio je rad s učenicima s intelektualnim teškoćama suradničkim učenjem (engl. *community-based instruction*) koje se zasniva na motoričkim i senzomotoričkim aktivnostima i razvoju socijalnih vještina učenika (Danforth i sur., 2008).

S druge strane u SAD-u i Australiji učenici s teškoćama u razvoju sve do 1800. godine nisu imali potrebnu podršku. Međutim pojavom Thomasa Gallaudeta dolazi do osnivanja Mentalne ustanove za učenje i poučavanje osoba s teškoćama sluha te intelektualnim teškoćama u američkoj saveznoj državi Connecticut. Njegov rad nastavio je dr. John Dix Fisher osnivanjem Mentalne ustanove Nova Engleska za osobe s teškoćama vida u Bostonu. Ta je ustanova kasnije promijenila naziv u Škola za slijepu Perkins, a njezin prvi ravnatelj bio je Samuel Gridley Howe. Godine 1848. Howe je osnovao školu za učenike s intelektualnim teškoćama u južnom Bostonu pod nazivom Škola za idiote i maloumne Massachusetts (kasnije je promijenila naziv u Državnu školu Fernald). U Australiji se podrška za učenike s teškoćama u razvoju počinje razvijati pojavom Thomasa Pattisona koji je 1860. godine osnovao prvu školu za učenike s teškoćama vida i sluha pri Kraljevskom institutu za gluhi i slijepu djecu (Bray Stainback, Smith, 2005; Gargiulo i sur., 2005; Gerber, 2011; Graham, 2019; Mutua, Siders i Bakken, 2011; Salend i sur., 2011).

U Hrvatskoj sustavna podrška učenicima s teškoćama u razvoju počinje od 1843. godine, kada se odlukom Sabora Kraljevine Hrvatske, Slavonije i Dalmacije osniva škola za gluhoonijemu i slijepu djecu. Nešto kasnije, 1885. godine, Adalbert Lampe (gluhoonijemi učitelj) osnovao je Privatnu školu za gluhoonijeme u Zagrebu. Ona je pretvorena u Zemaljski zavod za odgoj gluhoonijeme djece, a danas nosi naziv Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj. U njemu su poučavali učenike s teškoćama do šestog razreda osnovne škole kroz vjeronauk, obuku u govoru, račun i geometrijsko oblikoslovlje, stvarnu obuku, risanje, krasopis, tjelovježbu i ručni rad. U to vrijeme osnovan je i Zemaljski zavod za odgoj slijepa djece koji danas nosi naziv Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek. Također pri Državnoj mješovitoj pučkoj školi Gornji grad u Zagrebu odlukom Školskog odbora 1893. godine ustrojen je kombinirani razredni odjel za učenike s poremećajem u ponašanju. U početku je taj odjel brojao 23 učenika, a njegov prvi voditelj bio je Jakov Göszl (Cuvaj, 1910; Bančić, 1973; Igrić, 2015).

Već od 1890. do 1900. godine započinje formiranje posebnih razrednih odjela, što predstavlja određen odmak od institucionalizacije učenika s teškoćama u razvoju i uključivanja u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Tako su posebni razredni odjeli ustrojani u američkom gradu Providence za učenike s intelektualnim teškoćama, Londonu, Nottinghamu i Exeteru za učenike s teškoćama vida, sluha i intelektualnim teškoćama te u Zagrebu za učenike s intelektualnim teškoćama² (Danforth i sur., 2006; Spooner, 2010).

Početkom 20. stoljeća u SAD-u se počinju razvijati programi podrške obiteljima teškog materijalnog statusa, a među najznačajnijima se ističu: Head Start, Follow Through, Home Start, Carolina Abecedarian te Perry program predškole (Gargiulo i sur., 2005). S druge strane američka psihologinja Elizabeth Farrell razvila je sustav opisnog praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju u koji se uključilo 1700 učenika iz 100 razrednih odjela američkih saveznih država. Ujedno je u školske ustanove uvela stručne suradnike koji će pružati podršku učenicima, roditeljima i učiteljima. Takav korak naprijed u pružanju podrške učenicima s teškoćama u prilagodbi načina vrednovanja i uključivanja razvojno-pedagoške djelatnosti u rad škola uvelike unaprjeđuje učinkovitost i kvalitetu kulture odgojno-obrazovne ustanove prema inkluzivnom putu. Nedvojbeno učitelji imaju priliku dobiti informacije o didaktičko-metodičkim postupcima u radu s učenicima. Roditelji mogu dobiti savjete o

² U Zagrebu je 30-ih godina formiran poseban razredni odjel za učenike s intelektualnim teškoćama u prostorima Pučke škole u Krajiškoj ulici. U narednim godinama formirana su još četiri posebna razredna odjela. Također, kao dio redovite osnovne škole, otvorena je Državna pomoćna škola u Krajiškoj ulici 40 koja kasnije mijenja naziv u Pomoćna škola u Krajiškoj ulici. Bila je to prva škola na prostoru Republike Hrvatske kao oblik podrške za učenike s teškoćama u razvoju (Đurek i Vlahović, 2010).

primjerenim odgojnim metodama i postupcima za svoje dijete, a učenici razgovarati o svojim emocijama i osjećajima te tako razvijati emocionalne i socijalne vještine (Gerber, 2011).

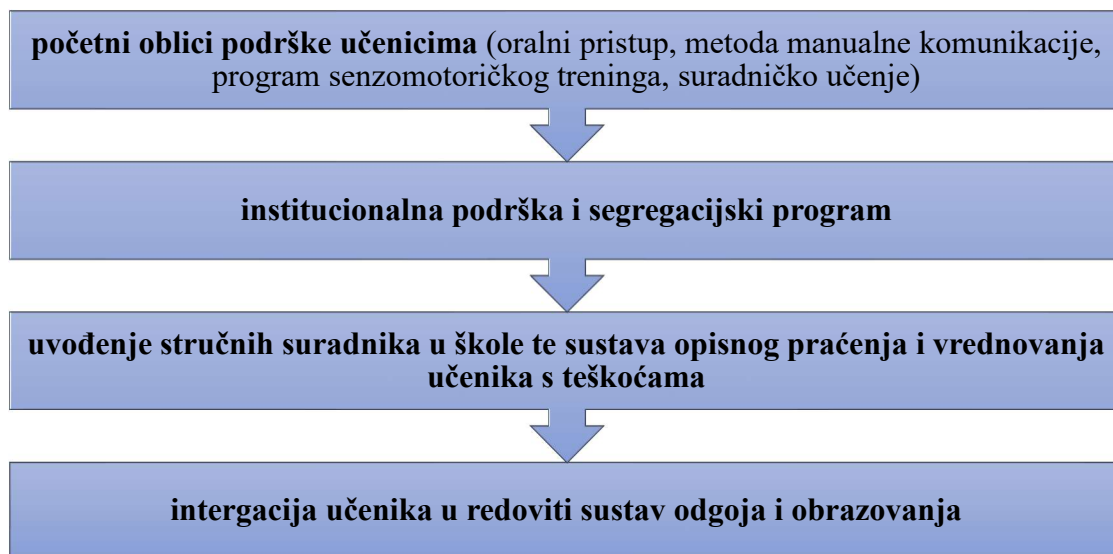
U skandinavskim zemljama (Danskoj i Švedskoj) pod utjecajem Nielsa Erika Banka-Mikkelsena, Bengta Nirjea i Wolfa Wolfensbergera razvija se koncept normalnosti. Prema tom pristupu učenicima s teškoćama u razvoju omogućuje se integracija u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Učenici su tada uključeni u redovite razredne odjele s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti. Taj pristup svakako predstavlja određeno odmicanje od tradicionalne paradigme isključivanja učenika s teškoćama u razvoju iz sustava obrazovanja te iskorak prema perspektivi integracije (Stančić, 1985; Biondić, 1993; Igrić, 2015; Nehring i Lindsey, 2016; Merrick, Uldall i Vother, 2016).

U skladu s tim, u Hrvatskoj se počinje razvijati proces otkrivanja i prepoznavanja učenika s teškoćama u razvoju. Tomu je najviše pripomogao novodoneseni Pravilnik o kategorizaciji i evidenciji djece sa smetnjama u fizičkom i psihičkom razvoju iz 1960. godine koji govori kako se učenik s teškoćama u razvoju može uključiti u posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu na temelju mišljenja Stručnoga povjerenstva. To još uvijek ne predstavlja određeni pomak prema uključivanju učenika u redoviti sustav obrazovanja, ali se daju smjernice stručnim suradnicima za pristupanje postupku utvrđivanja primjerenog oblika odgoja i obrazovanja u skladu s tradicionalnim pristupom (Jurjević, 1968; Peraica i Jurković, 1968; Kordić, 1966; Kordić i Radica-Sorić, 1967; Stančić, Sabol i Zovko, 1979; Igrić, 2015).

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju te uvođenje stručnih suradnika u školu izuzetno je bitan napredak u unaprjeđivanju potpore učenicima s teškoćama. Nužno je da učenici s teškoćama imaju osiguranu kvalitetnu podršku u svojim školskim ustanovama kako bi se osjećali sretno, zadovoljno i radosno. Može se primijetiti da je perspektiva segregacije ukazala na određene manjkavosti sustava podrške za učenike s teškoćama. Učenici su većim dijelom bili uključeni u posebne razredne odjele ili ustanove, a manjim dijelom u redoviti razredni odjel. Takav pristup djelomično je prisutan i danas, što znači da se nismo puno odmaknuli kada je u pitanju obrazovanje učenika s teškoćama. U pojedinim zemljama još su uvijek prisutne specifične ustanove u kojima se vrši potpora i podrška učenicima različitih vrsta teškoća.

Jednako tako, vidi se kako povijest ukazuje na nerazvijenu društvenu svijest šire javnosti kada je u pitanju poimanje teškoća u razvoju. Može se reći da je takav pristup prisutan u današnjem suvremenom društvu u kojem se još uvijek teškoće u razvoju ne uočavaju dovoljno pravovremeno i brzo. Razloga je više, nedostatak potrebnih stručnjaka u pojedinim hrvatskim regijama, teške obiteljske prilike, nerazumijevanje roditelja i okoline za teškoće u razvoju.

Stoga je potrebno što više raditi kako bi se kvaliteta podrške za učenike pružila na najboljoj mogućoj razini u skladu sa suvremenim obrazovnim trendovima.



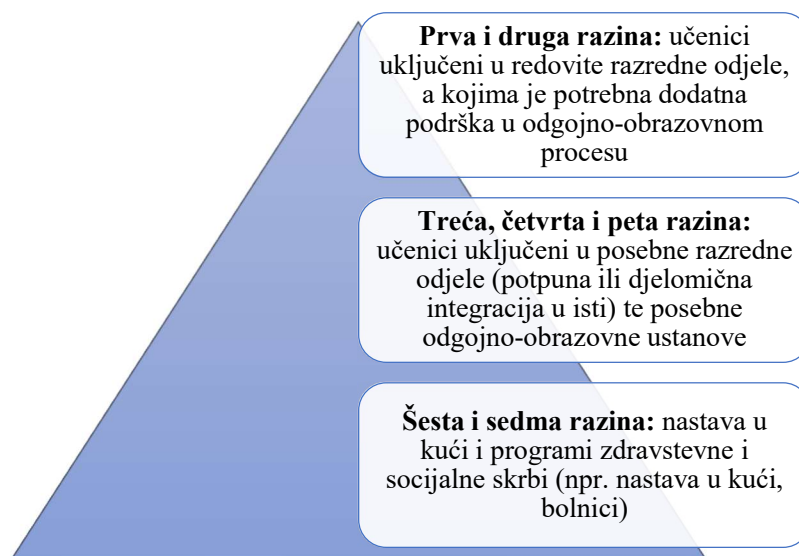
Slika 8. Perspektiva segregacije

2.2.4. Perspektiva integracije i začeci razvoja inkluzije

O integraciji i podršci stručnih suradnika škole uvelike se počinje raspravljati 70-ih godina 20. stoljeća, prvo u Italiji. Tamošnji roditelji nisu bili zadovoljni podrškom koja se pružala njihovoj djeci s intelektualnim teškoćama uključenim u posebni razredni odjel i ustanove. Stoga su zahtijevali promjenu paradigme prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoj u redoviti sustav odgoja i obrazovanja s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti (Stančić, 1985; Biondić, 1993). U Hrvatskoj su reformom obrazovnog sustava „Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura“ pod vodstvom Zavoda za unaprjeđivanje osnovnog obrazovanja, u škole uključeni su pedagog, psiholog, liječnik, medicinska sestra, socijalni radnik i logoped. Svakako se tim iskorakom omogućava veća ostvarljivost individualiziranih oblika rada s učenicima s teškoćama u razvoju, a u skladu s inkluzivnom pedagogijom (Furlan, Kaučić, Muhvić, Podgorski i Zadrović, 1974; Puževski, 2016).

U tom pogledu, Deno (1970) u svojem radu „Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju kao razvojni kapital“ (engl. *Special Education as Developmental Capital*) prikazala je model odgojno-obrazovne podrške (engl. *the cascade system of special educational service*). Taj se model sastoji od sedam razina, a koje se zasnivaju na uključivanju učenika s teškoćama u redoviti ili posebni razredni odjel, posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu te ustanove

zdravstvene ili socijalne skrb. Ona preporučuje podršku učenicima s teškoćama u obliku djelomične integracije te praćenja njegovog uspjeha i napredovanja. Prema modelu djelomične integracije, djeca s teškoćama uključena su u redoviti i posebni razredni odjel, i to tako da obrazovne predmete pohađaju u posebnom razrednom odjelu, a odgojne predmete u redovitom razrednom odjelu. Naravno, ako se takav način pružanja podrške učeniku s teškoćama pokaže uspješnim u razvoju njegovih znanja, sposobnosti i mogućnosti, može ga se uključiti u kontinuirano pohađanje redovitog razrednog odjela uz individualnu podršku učitelja (Stančić, 1985; Zovko, 1985; Biondić, 1993; Lembke, 2015).

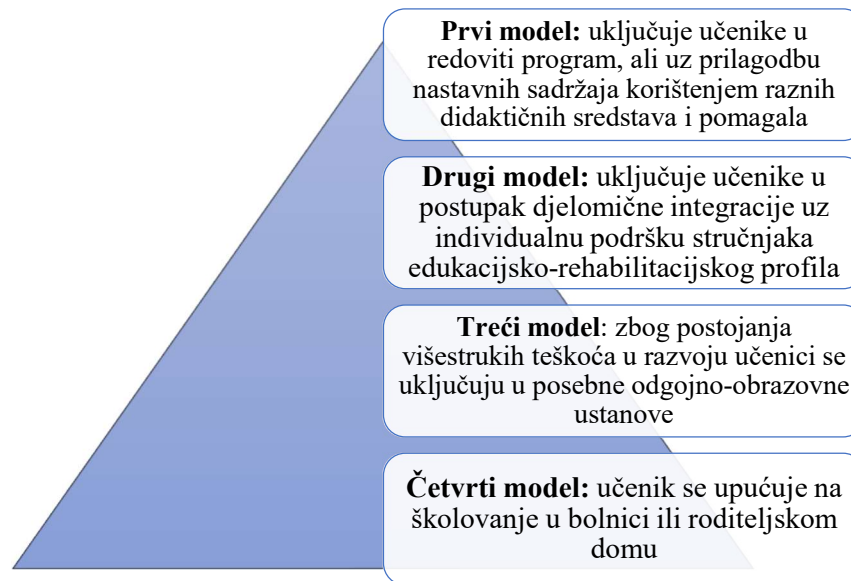


Slika 9. Model odgojno-obrazovne podrške

Na sličan oblik podrške ukazuje Dunn (1968) koji u svojem radu „Obrazovanje učenika s lakim intelektualnim teškoćama: je li to opravdano?“ (engl. *Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable?*) propituje učinkovitost perspektive segregacije u odgoju i obrazovanju, pritom naglašavajući kako ona ne omogućava razvoj učenikovih kompetencija u njegovom punom opsegu. U tom pogledu razvija model koji se sastoji od četiri razine podrške učenicima s teškoćama u razvoju, a to su: redoviti razredni odjel, poseban razredni odjel ili ustanova te školovanje u bolnici ili roditeljskom domu (Biondić, 1993; Stančić 1985).

Ukazujući na neke pozitivne učinke uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti razredni odjel u skladu s tim modelima podrške, Jenkinson (1997) ističe kako se kod učenika razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije uključivanjem u vršnjačku interakciju. Međutim ukazuje da je u posebnim razrednim odjelima i ustanovama veća vjerojatnost od

diskriminacije, nejednakosti i izolacije učenika s teškoćama u razvoju, ali i poteškoća u primjeni individualiziranog kurikuluma te nemogućnosti razvoja djetetovih individualnih sposobnosti.



Slika 10. Model L. M. Dunn (1973, prema Biondić, 1993)

Prema tim modelima u SAD-u se razvija koncepcija uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti razredni odjel (engl. *zero-reject*) zasnovana na prihvaćanju različitosti i osobitosti učenika te omogućavanju prava na inkluzivno obrazovanje u redovitom razrednom odjelu. Učenici s teškoćama obrazuju se u okviru njima poticajnog okruženja za učenje (engl. *least restrictive environment*) načinima i oblicima podrške usmjerenim na razvoj djetetovih sposobnosti i mogućnosti te prilagodbu individualiziranog kurikuluma. Učenici s teškoćama u razvoju mogu dobiti podršku u specijaliziranoj učionici za učenje i poučavanje (engl. *resource room*), a ona se zasniva na individualnim oblicima učenja i poučavanja učenika. Učenicima je ujedno osigurana i timska podrška učitelja i stručnih suradnika škole, a kako bi bili što bolji i uspješniji u svojem obrazovanju (Biondić, 1993; Farrell, 2009; Graves i Hart, 1991; Heward i sur., 2017; Jenkinson, 1997; Kirk i sur. 2008; Smith, 2016; Stančić, 1985; Winzer, 1993).

S druge strane u Ujedinjenom Kraljevstvu osnovano je Povjerenstvo za procjenu sustava podrške za učenike s teškoćama u razvoju na čelu s Mary Warnock. Povjerenstvo je dalo naputak o promjeni paradigme prema učenicima s teškoćama u razvoju, a koji je implementiran u britanski Zakon o obrazovanju. Zbog stigmatizacije i diskriminacije te uporabe „jezika oštećenja i hendikepiranosti“ (Norwich, 2013, str. 35), predložili su promjenu zastarjele

terminologije. Uvode identifikaciju na temelju teškoća u učenju (lake, teže, teške te specifične teškoće u učenju). Praksu učenja i poučavanja također temelje na individualnim osobinama učenika, prilagodbi individualiziranog kurikuluma, podršci stručnih suradnika škole te uključenosti roditelja u planiranje (Jenkinson, 1997; Rayner, 2007; Garner, 2009; Norwich, 2013). Jednako tako ona ukazuje kako se učeniku s teškoćama u razvoju može pružiti odgovarajuća podrška utvrđivanjem njegovih sposobnosti i mogućnosti, tj. „interakcijom njegovih jakih i slabih strana“ (Norwich, 2013, str. 14). U tom smislu, Warnock ističe tri pristupa integraciji učenika. To su, prema njezinu mišljenju, integracija prema lokaciji, socijalna i funkcionalna integracija. Prva, integracija prema lokaciji odnosi se na obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u posebnom razrednom odjelu najbližem mjestu stanovanja djeteta. Nadalje, socijalna integracija uključuje razvoj socijalnih vještina kod djece u razrednom i školskom okruženju, prihvaćanje različitosti, tolerancije i jednakosti učenika s teškoćama u razvoju u okviru redovitog razrednog odjela. Naposljetku, funkcionalna integracija zasniva se na međusobnoj vršnjačkoj interakciji učenika s teškoćama i učenika prosječnih intelektualnih sposobnosti (Stančić, 1985; Biondić, 1993; Jenkinson, 1997; Rayner, 2007; Garner, 2009; Brown, 2016).

Krajem 80-ih godina 20. stoljeća usvajanjem Konvencije o pravima djeteta učenicima s teškoćama u razvoju osigurano je pravo na obrazovanje u skladu s njihovim sposobnostima i mogućnostima (Maleš, 2001). O inkluzivnom obrazovanju počelo se raspravljati na Svjetskoj konferenciji u Salamanci 1994. godine u organizaciji UNESCO-a. Na njoj je donesena Izjava iz Salamance te Okvir za akciju koji promiču obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u skladu s njihovim znanjima i vještinama (Garner, 2009; Peters, 2007). Svakako je taj pothvat označio „pomak perspektive integracije prema konceptu inkluzivnog odgoja i obrazovanja“ (Glazzardu i sur., 2019, str. 4).

U Hrvatskoj na temelju Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju te Konceptije odgoja i obrazovanja osoba sa smetnjama u razvoju također dolazi do određenog pomaka u sustavu podrške prema učenicima s teškoćama u razvoju. Unaprijeđen je sustav praćenja i prepoznavanja učenika s teškoćama u razvoju. Učenicima je osiguran primjeren program odgoja i obrazovanja u redovitom razrednom odjelu u kojemu imaju priliku ostvariti sve svoje potencijale, vještine i znanja (Tonković, 1982; Igrić, 2015).

U Ujedinjenom Kraljevstvu nastavlja se razvijati podrška, i to Zakonom o obrazovanju iz 1996. godine. Učenicima i roditeljima osigurana je inkluzivna potpora te pravo na primjereni program odgoja i obrazovanja. Razvoj sustava inkluzivne podrške nastavlja se objavljivanjem Zelene knjige izvrsnosti za svu djecu 1997. godine i Akcijskog plana uključivanja djece s

teškoćama u razvoju 1998. godine. Prema tim dvama strateškim dokumentima za djecu s emocionalnim, bihevioralnim i socijalnim teškoćama osigurava se rana intervencija, uključivanje u redoviti obrazovni program, podrška učitelja te partnerski odnos s roditeljima. Tri godine kasnije, britanska vlada donijela je Plan prevencije i podrške za učenike s poremećajem u ponašanju, a njegova glavna svrha bilo je spriječiti rano napuštanje školovanja te ojačati ulogu multidisciplinarnih stručnih timova u postupku rane intervencije učenika s teškoćama u razvoju. Jednako tako primjenom Zakona o učenicima s teškoćama dolazi do prepoznavanja uloge stručnog suradnika kao stručnjaka za pružanje podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Isto tako razvojem inicijative Zaštite i sigurnosti djeteta ukazuje se na potrebu usmjerenja na ključna područja djetetova razvoja, a to su: zdravlje, sigurnost i zaštita učenika, razvoj postignuća i socijalnih vještina, pozitivnog doprinosa te materijalne dobrobiti djeteta (Cheminais, 2009; Farrell, 2000; Garner, 2009; Rayner, 2007; Spooner, 2010; Wearmouth, 2017).

U SAD-u je revizijom Zakona o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju kreiran Akcijski plan podrške učenicima s teškoćama koji se temelji na potpori učiteljima u prilagodbi individualiziranog kurikuluma te praćenju i vrednovanju učenika. Svakako se takvim sveobuhvatnim načinom podrške učenicima osigurava učinkovitija didaktičko-metodička potpora tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Farrell, 2009; Ashbaker, 2011; Deisinger, 2011; Wearmouth, 2017).

Usvajanjem Konvencije o pravima osoba s invaliditetom omogućava se „pristup jakim stranama djeteta“ (Spandagou, 2020b, str. 42) zasnovan na individualnim sposobnostima, prilagodbi individualiziranog kurikuluma, strategija podrške te razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija, što čini osnovne postavke i temelj inkluzivnog poučavanja učenika s teškoćama u razvoju.

Praksa pokazuje kako se razvoj inkluzivnog pristupa odvijao postupno u odgojno-obrazovnim sustavima. Izuzetno veliki iskorak predstavlja vršnjačka interakcija učenika u redovitom razrednom odjelu. Naravno, primjena suvremenih pristupa u inkluzivnoj praksi uvelike je unaprijedila strategije učenja i poučavanja učitelja, kao i njegovu prilagodbu individualiziranog kurikuluma. Međutim i danas se ponekad u praksi mogu uočiti neke poteškoće u pristupu prema učenicima s teškoćama u razvoju. Naime pojedini učitelji ne uzimaju u obzir potrebe djeteta i njegovo pravo na odgojno-obrazovni rad. Stoga oni u nekim situacijama planiraju kurikulum učenika na teorijskoj razini kako bi na taj način ispunili kriterije koje je propisala obrazovna politika. Takvu praksu treba mijenjati i staviti u fokus razvoj učiteljskih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama. Jednako tako učenici s

teškoćama trebaju se u svojem razrednom odjelu osjećati ispunjeno, sretno i zadovoljno, a to ne mogu ako nastavljaju pohađati poseban razredni odjel i posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. Takav oblik podrške smatra se tradicionalnim načinom učenja i poučavanja učenika te ga je potrebno odbaciti i usmjeriti potporu uključivanju svih učenika s teškoćama u redovite razredne odjele. Taj proces neupitno zahtjeva nužne reformske procese odgoja i obrazovanja. Osim toga u školske ustanove nužno je i neophodno ekipirati stručni kadar, i to prije svega stručne suradnike. Danas pojedini stručnjaci (medicinska sestra, liječnik, socijalni radnik) više nisu dio stručnoga tima škole. Stoga su potrebne promjene u sastavu stručnih suradnika škole, a kako bi oni bili dostupni u školama na ruralnom i urbanom području. Ako se takve promjene ostvare i provedu u našim školama, to bi označilo velik zaokret prema *kurikulumskoj inkluziji* koja se usmjerava na istraživački pristup u nastavi, projektne aktivnosti, nastavu u prirodi, aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu, didaktičku podršku učeniku, savjetodavni pristup učeniku, roditeljima i učiteljima, razvoj socijalnih, emocionalnih i komunikacijskih kompetencija učenika. U tom smislu kurikulumska inkluzija mogla bi se realizirati u svojem punom opsegu kao jedna suvremena paradigma u području diferencijalne pedagogije.

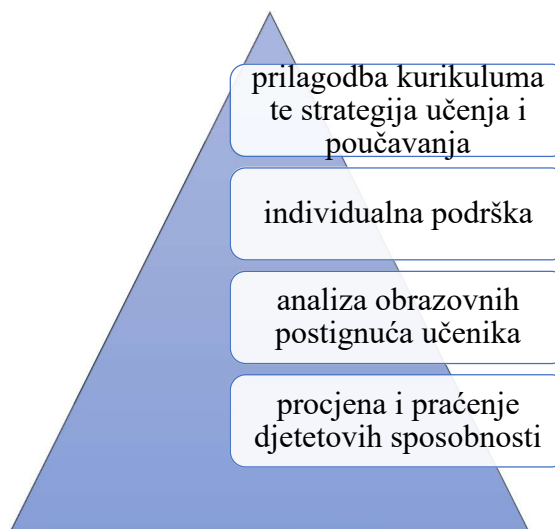
2.2.5. Suvremeni oblici podrške za učenike s teškoćama u razvoju

Istraživači (Wright, 2009; Ivančić i Stančić, 2013; Hamlet, 2017; Smith i sur., 2018) ukazuju na to da se suvremeni oblik podrške zasniva na individualnim sposobnostima te potrebi pružanja podrške učeniku s teškoćama u razvoju s ciljem ostvarivanja inkluzivne školske kulture. S druge strane Blum i Bakken (2010) te Shifrer, Muller i Callahan (2019) smatraju da se najveće poteškoće pri otkrivanju teškoće u razvoju javljaju zbog neodgovarajuće pružene podrške te teških obiteljskih prilika.

Stoga istraživači (Pierangelo i Giuliani, 2007; Smith, 2016; Smith, Tayler i Skow, 2018; Evans, 2020a) ukazuju na mogućnost uspješnijeg prepoznavanja učenika s teškoćama primjenom višeslojnog sustava podrške (engl. *multi-tiered system of supports*). Taj pristup zasniva se na prilagodbi ciljeva, strategija podrške te metoda učenja, nastavnih sadržaja i vrednovanja učenika s teškoćama. Naravno u okviru tog sustava podrške može se govoriti o pristupu odgovora na intervenciju (engl. *response to intervention*) i pristupu poticanja prihvatljivih oblika ponašanja učenika (engl. *positive behavioral interventions and supports*).

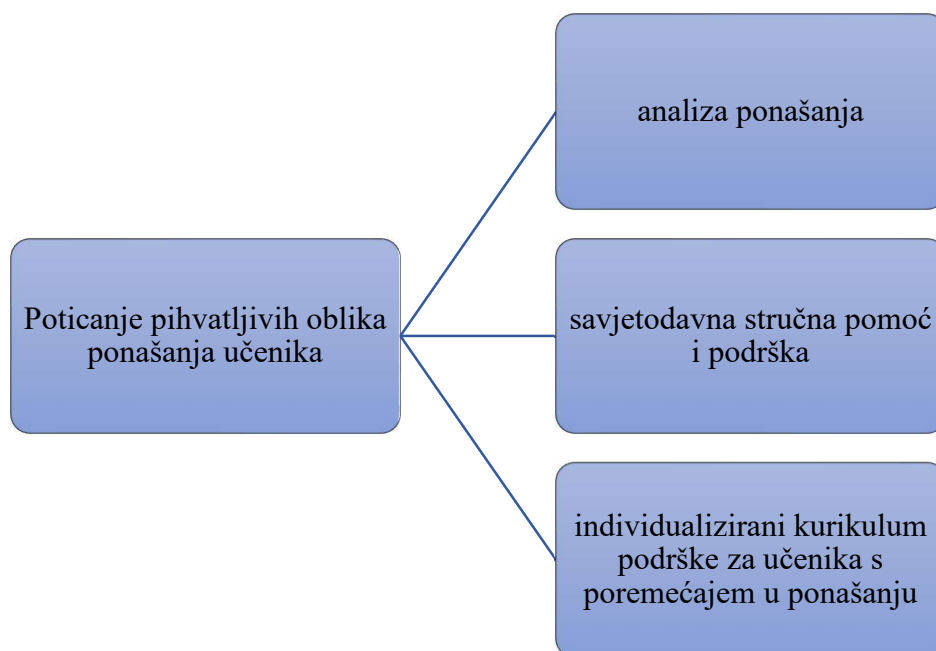
Pristup odgovora na intervenciju temelji se na prilagodbi kurikuluma te strategija učenja i poučavanja učenicima s teškoćama, individualnoj podršci, procjeni i praćenju djetetovih sposobnosti, analizi obrazovnih postignuća učenika. U prilagodbi kurikuluma učitelj učenicima

s teškoćama u razvoju prilagođava nastavne sadržaje i pristupe rada u nastavi. Prema potrebi on analizira obrazovna postignuća učenika te prati i procjenjuje njihov uspjeh i napredak uključivanjem učenika u različite oblike individualne podrške i dopunskog rada, a s ciljem uspješnijeg strukturiranja individualiziranog kurikulumu (Blum i Bakken, 2010; Heward i sur., 2017; Johnson i Clohessey, 2014; Mukuria i Bakken, 2010; Smith i sur.; 2018; Wright, 2009).



Slika 11. Prikaz pristupa odgovora na intervenciju (engl. *response to intervention*)
(prilagođeno prema Smith i sur., 2018)

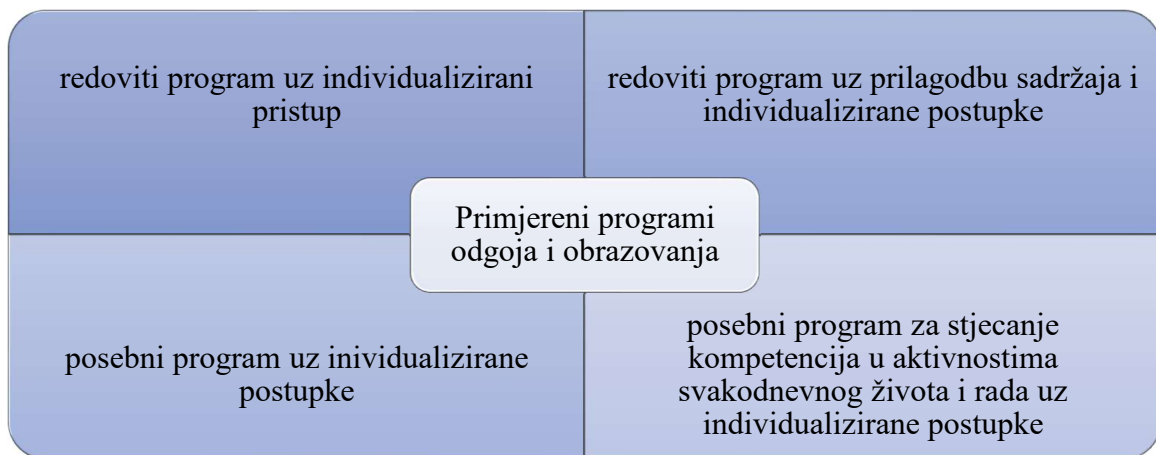
S druge strane poticanje prihvatljivih oblika ponašanja učenika stavlja naglasak na pružanje podrške učenicima s poremećajem u ponašanju i emocionalnim teškoćama. Analizom ponašanja (engl. *functional behavior assessment*) učitelj procjenjuje potrebu pružanja savjetodavne stručne pomoći i podrške te razvoja socijalnih i emocionalnih vještina u svrhu učinkovite i kvalitetne izrade individualiziranog kurikulumu podrške za učenike s teškoćama u razvoju (Trolley, Campese Patti i Haas, 2009; Smith i sur., 2018).



Slika 12. Prikaz pristupa poticanja prihvatljivih oblika ponašanja (engl. *positive behavioral interventions and supports*)

Nasuprot tomu, otkrivanje teškoća u razvoju u hrvatskim školskim ustanovama zasniva se na praćenju i neposrednom pregledu učenika u razrednom okruženju, razgovoru s roditeljima, prilagodbi pristupa učenja i poučavanja, odgojno-obrazovnih ishoda individualiziranog kurikuluma i osiguravanja tima za podršku učenicima. Učenik na temelju rješenja o primjerenom kurikulumu ostvaruje pravo na prilagodbu nastavnih sadržaja te prakse učenja i poučavanja (strategija, metoda i postupaka učitelja), i to redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. Redoviti program uz individualizirane postupke podrazumijeva prilagodbu metoda i postupaka učenja i poučavanja prema učenikovim sposobnostima i mogućnostima, dok redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke uključuje prilagodbu nastavnih sadržaja i kurikuluma iz određenog nastavnog predmeta. Načini prilagodbe nastavnih metoda i sadržaja individualiziranog kurikuluma mogu biti u sadržaju, količini te razdoblju potrebnom za usvajanje određenih nastavnih sadržaja (Smith i sur., 2018). Oba oblika podrške ostvaruju se u redovitom razrednom odjelu. S druge strane posebni programi usmjeravaju se na razvoj životnih vještina i kompetencija učenika za aktivnosti svakodnevnog života i rada. Takav oblik potpore većim djelom ostvaruje se u posebnom razrednom odjelu ili posebnoj odgojno-

obrazovnoj ustanovi, a zahtijeva individualiziranu potporu učeniku od strane učitelja edukatora-rehabilitatora (Fuchs, Vican i Milanović Litre, 2011; MZO, 2021; MZO, 2015; Smith i sur., 2018).



Slika 13. Struktura primjerenih programa odgoja i obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu

Naravno, pružanje podrške učenicima s teškoćama uvelike se unaprijedilo na hrvatskom prostoru razvojem suvremenijih oblika pomoći i potpore. Međutim još se nismo puno odmaknuli od pristupa koji promiče uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u posebne razredne odjele ili ustanove. Unatoč promicanju potrebe inkluzivnog pristupa u školskim ustanovama, učenici s višestrukim teškoćama nemaju vršnjačku interakciju s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti. Na razvijanju svijesti kod odgojno-obrazovnih djelatnika za pružanje podrške treba jako puno raditi jer se još uvijek događa određeno nerazumijevanje okoline za potrebe djece s teškoćama. Stoga treba razvijati profesionalne kompetencije učitelja i nastavnika kako bi mogli kvalitetno raditi s učenicima te im pružati primjerenu potporu tijekom nastavnog procesa.

U nekim situacijama ravnatelji školskih ustanova, nažalost, nemaju razvijenu empatičnost prema pružanju stručne pomoći i podrške obiteljima teških materijalnih i financijskih prilika, te tada izostaje odgovarajući tretman vanjskih stručnjaka koji se mogu uključiti u rad školske ustanove. To za posljedicu ima stvaranje različitih emocionalnih teškoća kod učenika jer ne može zadovoljiti zahtjeve koji se pred njega postavljaju u okviru redovitog predmetnog kurikuluma. Tu važnu ulogu imaju stručni suradnici škole koji će odgovarajućim oblicima motivacijske podrške, osnaživanja i ohrabrivanja kod učenika razvijati njegovu motivaciju, samopouzdanje, samopoštovanje te pozitivnu sliku o sebi. Stoga su važni programi razvoja socijalnih i emocionalnih vještina kao dio školskog preventivnog programa zaštite mentalnog

zdravlja djece i mladih. Međutim ulogu u pružanju programske potpore imaju i roditelji kod kojih treba osvijestiti prihvaćanje teškoće u razvoju koje ima njihovo dijete te prepoznavanje vrijednosti inkluzivne školske kulture, razrednog i školskog ozračja u koje se učenik uključuje polaskom u školu.

Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa trebaju biti uključeni u pružanje programske potpore učeniku s teškoćama kako bi ona bila učinkovita i kvalitetna te se individualizirani kurikulum mogao realizirati u skladu s potrebama suvremene inkluzivne škole.

2.3. Teorijska polazišta kurikuluma

2.3.1. Pojmovno određenje kurikuluma

Pojam potječe od latinske riječi *currere*, što znači tijek ili slijed planiranog i programiranog sadržaja nastavnoga predmeta (Maxwell, 2002; Previšić, 2007; Domović, 2015; Letts, 2016). U srednjem vijeku on je simbolizirao individualni oblik poučavanja te „plan ili tijek po kojem se u samostanu odgajao podmladak samostanske braće“ (Grudjons, 1994, str. 198).

Istraživanja o načinima i oblicima učenja i poučavanja te planiranja nastavnog procesa u angloameričkoj i njemačkoj pedagogiji započinju u 18. stoljeću (McKernanu, 2007; Moore, 2015). U tom pogledu Hopmann i Riquarts (1995, prema Knapp i Hopmann, 2017) ukazuju na određene različitosti tih dviju koncepcija te razumijevanje njihova didaktičkog i metodičkog značenja u odgojno-obrazovnoj praksi.

Prema stajalištu angloameričkih didaktičara, pojam kurikulum podrazumijeva „planirano učenje koje se provodi u školi“ (Jukić, 2010, str. 63), tj. „upravljanje na razini odgojno-obrazovne ustanove“ (Matijević, 2016, str. 351). S druge strane njemački didaktičari pišu o planiranju kurikuluma (njem. *Lehrplanung*) kao pedagoškom okviru koji omogućava autonomiju učitelja u istraživanju školske kulture i nastave (Künzli, Fries, Hürlimann, Rosenmund, 2013, prema Knapp i Hopmann, 2017). To znači da učitelj može birati ciljeve, nastavne metode, nastavna sredstva i sadržaje s ciljem unaprjeđivanja nastavnog procesa (Stenhouse, 1975; Jukić, 2010). Različitost angloameričke i njemačke pedagoške znanosti u poimanju kurikulumske problematike posebno je vidljiva kada se govori o kurikulumskom diskursu. U tom smislu Doyle (2017) navodi tri razine: društvenu, školsku i razrednu. Društvena razina odnosi se na unaprjeđivanje i izgrađivanje odnosa između društvene zajednice i školske ustanove. Nadalje školska i razredna razina uključuju prilagodbu nastavnih sadržaja, sredstava i metoda učenicima.

S druge strane Previšić (2007, str. 20) kurikulum definira kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima“, a uključuje „znanstveno zasnivanje ciljeva, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinka“. Möller (1994, str. 79) slično tomu navodi da je kurikulum „plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica“, a sadrži „iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje ciljeva učenja“. U tom smislu Ellis (2013) kurikulum poistovjećuje s planom i programom zasnovanim na iskustvu učitelja u poučavanju učenika. Slično stajalište zastupaju Marsh (1994), Gudjons (1994) i Greene (2004, str. 135) koji ukazuju kako se radi o „rasporedu predmeta, strukturi propisanih znanja te iskustvima učenja i poučavanja“, a koja imaju zajednički cilj, sadržaj, načela te kriterije za vrednovanje i evaluaciju obrazovnih postignuća učenika. Isto tako Matijević i Radovanović (2011, str. 26) mišljenja su da se radi o „projektu ili pedagoškom dokumentu koji su pripremili i izradili stručnjaci za određeno nastavno područje, a u kojem su konkretizirani nastavni ciljevi, opisani uvjeti i oprema koji su potrebni za ostvarivanje tih ciljeva te planirani modeli za praćenje i evaluaciju“. Nasuprot tomu Jurić (2004, 2007) i Strugar (2012) zasnivaju kurikulum na procesu dugoročnog planiranja i analize odgojno-obrazovnih potreba (učenika, učitelja i roditelja) s ciljem unaprjeđenja nastavnog procesa i kreiranja školskog razvojnog plana za dobrobit učenika.

O kurikulumu s humanističke perspektive piše Miljak (1996, str. 21) koja ukazuje da je to „didaktičko-metodička koncepcija učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u institucijskom kontekstu“ (Miljak, 1996, str. 21). Prema njezinu mišljenju, kurikulum se razvija akcijskim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse. Naglasak je na razvoju i poticanju dječje kreativnosti, stvaralaštva, samostalnosti, autonomije u planiranju i izboru nastavnih sadržaja, razvoju profesionalnih kompetencija učitelja te stvaranju partnerskih odnosa s roditeljima. Doduše, kako bi učenici imali priliku iskazati svoju kreativnost i stvaralaštvo, nužno je voditi brigu o razvoju njihovih socijalnih i emocionalnih kompetencija te uključivanju u različite oblike izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti (Pinar i sur., 2006; Letts, 2016).

Stenhouse (1975) je također usmjeren na dizajn i razvoj humanistički usmjerenog kurikulumu. Prema njemu, kurikulum je produkt, proces te sadržaj poučavanja i učenja koji je podložan stalnim promjenama u odgojno-obrazovnoj praksi. On svoj pristup zasniva na ciljevima, nastavnim metodama i sredstvima, aktivnostima, profesionalnom razvoju učitelja, načinima provjeravanja i vrednovanja učinka provedenih aktivnosti. S druge strane učenje i poučavanje počivaju na istraživačkoj nastavi, učenju otkrivanjem, konzultativno-instruktivnom poučavanju te učitelju kao akcijskom istraživaču odgojno-obrazovne prakse (Scott, 2008;

James, 2012). Slično ukazuje i Jackson (1992, prema Pinar, Reynolds, Slattery i Taubman, 2006) koji navodi da se kurikulum zasniva na načinu učenja i poučavanja, pružanju podrške učenicima i prilagodbi nastavnih sadržaja. Dakle može se govoriti o kurikulumu kao „strukturiranom načinu ostvarivanja ishoda učenja“ (Pinar i sur., 2006, str. 169) „određenom ciljevima učenja“ (Pastuović, 1999, str. 519).

Zapravo, istraživanjem kurikulumske prakse „nastoje se temeljitije opisati, objasniti i predvidjeti pojave koje su predmetom istraživačkog interesa“ (Pastuović, 1999, str. 522), a one obuhvaćaju analizu ishoda učenja, strategija, metoda i postupaka te strukturiranje i vrednovanje nastavnog procesa (Matijević i Radovanović, 2011; Matijević, 2016). U tom smislu Beauchamp (1968, prema Pastuović, 1999, 522) smatra da kurikulumska teorija ima ulogu primjene „spoznaja o međudjelovanju na različitim razinama kurikuluskog procesa“ (Pastuović, 1999, str. 522). Glatthorn, Boschee, Whitehead i Boschee (2018, str. 74) također ukazuju da je to „skup obrazovnih koncepata koji omogućavaju razumijevanje kurikuluskih pojava i procesa“. Oni navode podjelu kurikuluskih teorija prema području istraživanja u praksi. Stoga se može govoriti o teorijama orijentiranim na strukturu, vrijednosti, sadržaj učenja i poučavanja te razvoj kurikuluma. Teorija usmjerena na strukturu istražuje empirijsku podlogu kurikuluskih sastavnica, struktura i koncepata u školskom i razrednom okruženju. S njom je povezana vrijednosno usmjerena teorija koja uključuje poticanje i razvijanje društveno-kulturnih te obrazovnih vrijednosti u kurikuluskoj paradigmi. Kurikulumska paradigma također uključuje otvorenost prema sadržajima učenja i poučavanja. Naravno, takav oblik kurikuluskog teoretiziranja podrazumijeva uključenost svih učenika s teškoćama u stjecanje znanja i iskustva.

U tom smislu može se govoriti o otvorenom, zatvorenom i mješovitom kurikulumu. U zatvorenom kurikulum sve je „fiksno i pedagoški programirano pa tijekom nastave nema vremena za spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije“ (Previšić, 2007, str. 26). Važnu ulogu u razvoju te definiranju svih sastavnica kurikuluma također ima i obrazovna politika koja kreira i stvara kurikulum prema zahtjevima suvremene škole. Ona pruža određene smjernice i okvir prema kojemu učitelji mogu kvalitetno i učinkovito planirati aktivnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Takav pristup nije primjeren i prihvatljiv jer bi učitelji trebali imati punu autonomiju u nastavnom planiranju svojeg predmetnog kurikuluma bez ikakvih uvjetovanja od strane politike te biti usmjereni prema otvorenom i mješovitom kurikuluskom pristupu. Autonomijom i slobodom učitelja kurikulumska inkluzija mogla bi se u školskoj kulturi ostvariti u svojem punom opsegu. Način rada s učenicima bio bi učinkovitiji, a aktivnosti školskog kurikuluma usmjerene na potrebe djeteta s

teškoćama i ostvarivanje aktivnosti u okvirima njemu poznatog svakodnevnog okruženja. Raznolikost i bogatstvo školskog kurikuluma izuzetno pridonosi kvaliteti škole kao odgojno-obrazovne ustanove jer nizom aktivnosti koje nudi u okviru svoje projektne nastave, izvanučioničkih aktivnosti, istraživačkih projekata i školskih programa prevencije osigurava određenu promociju prema široj javnosti. Kako bi se to uspješno ostvarilo, učitelji trebaju biti izuzetno motivirani i spremni prihvatiti izazove suvremenog pristupa kurikulumskog planiranja rada s učenicima s teškoćama u razvoju koji se pred njih postavljaju.

Ako učitelji ne žele prihvatiti promjenu paradigme obrazovanja prema kurikulumskom pristupu te se i dalje usmjeravaju na tradicionalnu paradigmu koja svoj naglasak stavlja na nastavni plan i program, nastavni proces bit će izuzetno neuspješan za učenike s teškoćama jer neće moći ostvariti sve svoje mogućnosti i sposobnosti. U takvom pristupu ne uzima se u obzir učenika kao središte nastavnog procesa odgoja i obrazovanja, već isključivo ostvarivanje nastavnog plana i programa. Učitelji se usmjeravaju na ostvarivanje planiranih nastavnih sadržaja kako bi realizirali svoj godišnji plan i program, a potrebe djeteta ostavljaju po strani. Načini učenja i poučavanja više su usmjereni na učiteljevo usmeno izlaganje sadržaja nego na aktivnost i istraživački pristup u nastavnom procesu.

Stoga učiteljima treba podrška u obrazovnom sustavu kako bi unaprijedili strategije poučavanja prema suvremenom pristupu te promijenili svoje tradicionalističke stavove i usmjerili se prema kurikulumskom procesu. Praćenjem nastave stručni suradnici pedagozi kao obrazovni stručnjaci mogu preporučiti učiteljima kako osuvremeniti nastavne metode i strategije te unaprijediti aktivnosti da bi na nastavi mogli motivirati i zainteresirati učenike za nastavne sadržaje koji se obrađuju na satu. S obzirom na to stručni suradnici trebaju imati razvijene didaktičko-metodičke kompetencije te biti stručnjaci u kurikulumskoj teoriji i praksi da bi nastava bila što bolja i učinkovitija.

2.3.2. Kurikulumski diskurs u odgoju i obrazovanju

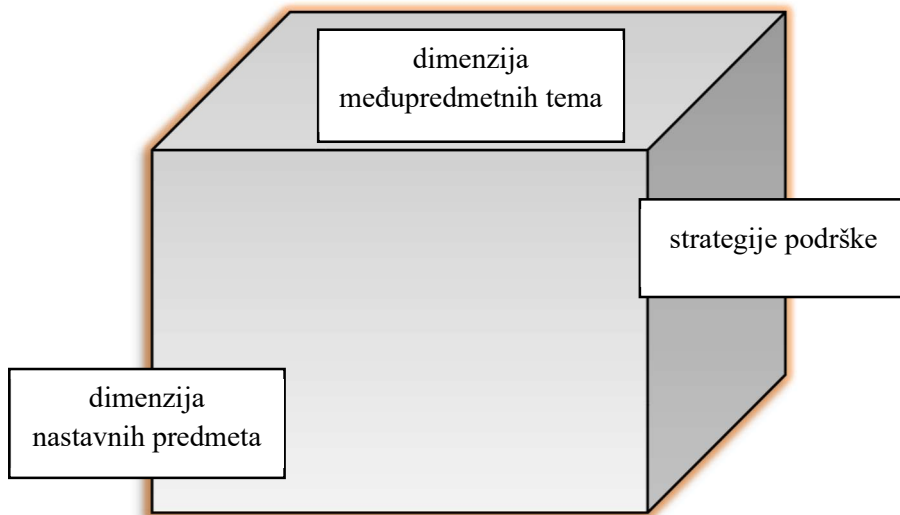
Kurikulumski diskurs u odgoju i obrazovanju može se razmatrati, istraživati i analizirati iz nekoliko kutova. Prema Pastuoviću (1999), to je sadržajni, procesni i suvremeni pristup razvoja kurikuluma. Eisner i Vallance (1974), McNeil (1977) te Schiro (2013) usmjereni su na istraživanje procesa obrade informacija, uspjeha te napretka učenika u učenju i poučavanju, školskom i razrednom okruženju. U tom smislu oni u okviru kurikulumskog diskursa ukazuju na razvoj i unaprjeđivanje kognitivnih sposobnosti, didaktičko-metodičku podršku učenicima s teškoćama u razvoju, strategije učenja i poučavanja, razvoj socijalnih vještina te kreativnih i

stvaralačkih sposobnosti učenika. Stoga se kurikulumski pristup zasniva na obrazovnim postignućima učenika, društvenim i kulturnim vrijednostima te normama i individualnim postignućima učenika, a njegovi nositelji su odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji i stručni suradnici u školama), roditelji, obrazovna politika, istraživači pedagoških znanosti te vanjskih stručnjaci ili institucije (izdavači i nakladnici). Suprotno tome Previšić (2007) piše o humanističkom kurikulumu orijentiranome na razvoj te funkcionalističkom kurikulumu orijentiranome na proizvod. Humanistički pristup omogućava autonomiju učitelja u procesu učenja i poučavanja. Naglasak je na razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika, vršnjačkoj prihvaćenosti te timskoj podršci. S druge strane funkcionalistički pristup usmjeren je na razvoj profesionalnih kompetencija učitelja u odgojno-obrazovnoj praksi. Važnu ulogu ima i obrazovna politika koja kreira nastavni proces te oblik poučavanja. Slično promišljaju Glatthorn i sur. (2018) navodeći da se kurikulumski diskurs zasniva na obrazovnoj politici, ciljevima, prilagodbi nastavnih sadržaja, strategijama, metodama i postupcima učenja i poučavanja te inkluzivnoj podršci. Osim toga oni upućuju na važnost autonomije učitelja u izboru metoda, strategija i pristupa učeniku. O kurikulumskom diskursu promišlja i Miljak (1996, str. 18), pišući pritom o kurikulumu kao transmisiji, transakciji i transformaciji znanja. Transmisijski pristup temelji se na biheviorističko-psihološkoj i empirijsko-analitičkoj paradigmi, a uključuje planirane oblike „izravnog poučavanja djeteta“ primjerenim metodama i tehnikama te evaluaciju obrazovnih postignuća. S druge strane transakcijski i transformacijski pristup usmjeren je na učenika, razvijanje njegovih socijalnih i emocionalnih kompetencija interakcijom učenika i učitelja.

U širem smislu neki suvremeni istraživači (Marsh, 1994; McKernan, 2007; Scott, 2008; Schiro, 2013) pišu o perspektivi kurikulumske ideologije ili filozofije koja podrazumijeva različite konceptualne okvire, perspektive i pristupe te stajališta odgojno-obrazovnih djelatnika prema kurikulumskom pristupu učenja i poučavanja u nastavnom procesu. U skladu s tim Scott (2006; 2008; 2016) s heurističko-epistemološkog stajališta ukazuje na suvremene pedagoške pristupe kurikulumske paradigmi s naglaskom na načine učenja i poučavanja u okviru kulture odgojno-obrazovne ustanove. To su, prema njegovom mišljenju, fundacionalizam, konvencionalizam, instrumentalizam i tehnička racionalnost. Perspektiva fundacionalizma kurikulumske sadržaje razumijeva u kontekstu znanja, sposobnosti te kulturnih i socijalnih različitosti. U kontekstu znanja kurikulumski pristup se usmjerava na teorijske i praktične načine stjecanja znanja u okviru prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti te različitih nastavnih predmeta (matematika, tjelesna i zdravstvena kultura, biologija, povijest, vjeronauk, jezik, likovna kultura i filozofija), moralni razvoj te razvoj samopoštovanja i samopouzdanja

kod učenika (Hirst, 2010; Phenix, 1964; Warrillow-Williams, 1983). Osim toga ona ukazuje na međusobnu povezanost ishoda učenja i poučavanja u različitim obrazovnim ciklusima, a kako bi učenik uspješno usvojio nastavne sadržaje u školskoj ustanovi. U okviru sposobnosti i vještina kurikulum se usmjerava na Gardnerov (2011) pristup višestrukih inteligencije (engl. *multiple intelligences*) kojim se razvija i potiče napredak djetetovih individualnih sposobnosti i vještina u lingvističkom, logičko-matematičkom, tjelesno-kinestetičkom, prostornom, interpersonalnom i intrapersonalnom. Pod utjecajem obrazovne politike te globalnih trendova suvremenog društva dolazi do različitih promjena u suvremenoj kurikulumskoj paradigmi te kulturi odgojno-obrazovne ustanove i socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju. Stoga Lawton (1989, prema Scott, 2008) ukazuje kako pri kreiranju kurikulumskih sadržaja treba uzeti u obzir različite kulturne i socijalne specifičnosti pojedinih učenika s teškoćama te školske ustanove, a kako bi inkluzivni pristup bio uspješan, kvalitetan i učinkovit. S druge strane perspektiva konvencionalizma usmjerava se na tradicionalni način stjecanja znanja u školi te prihvaćanje autoriteta učitelja kao nositelja odgojno-obrazovnog procesa. Strukturiranje kurikuluma zasniva se prema mišljenju Moorea i Younga (2001, prema Scott, 2006) na poduzetništvu te pripremanju učenika za svijet rada i zapošljavanje dok se način poučavanja temelji na objektivnosti učitelja u pristupu učenicima uzimajući pritom u obzir njegova prijašnja stečena znanja i iskustva. Nadalje kurikulumska perspektiva instrumentalizma zasniva se na kritičkom promišljanju učenika, njegovoj mogućnosti izbora aktivnosti te vrijednostima i iskustvima koja učenici stječu tijekom procesa učenja i poučavanja. Učitelji imaju autonomiju u kreiranju i konstrukciji odgojno-obrazovnog procesa za učenike s teškoćama, a s ciljem stvaranja ugodne atmosfere među učenicima. Prema ovoj perspektivi kritičko promišljanje osnažuje učenikovo samopouzdanje i samopoštovanje te ga na takav način priprema za svakodnevni život. Ona ujedno preispituje koncepciju kurikuluma, njegovu strukturu, organizaciju i implementaciju te različite kulturološke različitosti u odnosu na teorijske i praktične aspekte istraživačkog učenja i poučavanja u nastavi. S druge strane kurikulumska perspektiva tehničke racionalnosti usmjerena je na proučavanje prirodnih znanosti i stjecanje znanja utemeljenog na znanstvenim činjenicama (engl. *knowledge-producing activity*). Standaert (1993) ukazuje kako se ona usmjerava na individualna postignuća učenika, njegove sposobnosti, stvaralačko i kreativno izražavanje te kurikulumsko planiranje. Perspektiva ujedno ukazuje na društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti učenika kao i na važnost razrednog te školskog okruženja u procesu praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća u cilju unaprjeđivanja djelatnosti školske kulture prema „pokretnoj školi“ (Stoll i Fink, 2000, str. 121).

Nadalje Wragg (1997) u svojem multidimenzionalnom pristupu piše o kurikulumu kocke (engl. *the cube curriculum*) koji se sastoji od triju dimenzija, a to su: nastavni predmeti, međupredmetne teme i strategije podrške. Dimenzija nastavnih predmeta sastoji se od nastavnih tema i cjelina; dimenzija međupredmetnih tema zasniva se na poučavanju društvenim i kulturnim vrijednostima te norma; strategije podrške zasnivaju se na primjeni suvremenih pristupa učenja i poučavanja u nastavnom procesu.



Slika 14. Kurikulum kocke (engl. *the cube curriculum*) prema Wraggu (1997)

Kurikulumski pristup tek se nedavno počeo primjenjivati u odgojno-obrazovnoj praksi u hrvatskim školama. To pokazuje da kod učitelja i nastavnika još uvijek nije dovoljno razvijena svijest o planiranju u skladu s kurikulumskom paradigmom. Obrazovna politika u Hrvatskoj kreira načine i oblike poučavanja i učenja u školama. Tako su razvijeni i kreirani predmetni kurikulumi, kurikulumi međupredmetnih tema i smjernice za vrednovanje učenika. To svakako označava određeni korak naprijed u sustavu podrške učenicima. Međutim još treba puno raditi kako bi se hrvatski školski sustav odmaknuo od dugogodišnjeg tradicionalnog nastavnog plana i programa. Učitelji svakako trebaju imati autonomiju u kreiranju didaktičko-metodičkog pristupa kurikulumskoj paradigmi te razvoja strategija podrške za učenike s teškoćama u razvoju, a kako bi se individualizirani kurikulum mogao kvalitetno planirati za svako pojedino dijete u skladu s njegovim potrebama i mogućnostima.

2.3.3. *Suvremeni pristup kurikulumske paradigmi*

Začetak razvoja didaktičko-metodičkog pristupa suvremenoj kurikulumske paradigmi nalazi se u Herbartovoj pedagoškoj koncepciji nastave. Nastava „oblikuje moralnost i individualnost“ učenika, ali se u njoj ujedno „isprepliće predmetno i društveno učenje“ (Pranjić, 2005, str. 57-58). U tom smislu može se govoriti o jasnoći, asocijaciji, sustavu i metodi kao njezinim formalnim stupnjevima. Jasnoća i asocijacija uključuju razumijevanje i usvajanje nastavnih sadržaja, a sustav i metoda ponavljanje i vježbanje. Takvu pedagošku koncepciju razvijali su i nadopunjavali Ziller i Rein. Prema Zilleru, ona se temelji na analizi, sintezi, asocijaciji, sustavu i metodi. Analiza, sinteza i asocijacija uključuju učenje i povezivanje nastavnih sadržaja s prethodno naučenim, dok se u sustavu i metodi nastavni sadržaji uvježbavaju i ponavljaju. Slično navodi i Rein koji smatra da se nastavni proces zasniva na pripremanju, izlaganju, uvježbavanju i sažimanju (Pranjić, 2005).

Razvijajući herbartističku pedagošku koncepciju, američki istraživači Charles i Frank McMurry ukazivali su na razvoj kurikuluma u okviru strategija, metoda te postupaka učenja i poučavanja, prilagodbe nastavnih sadržaja te inkluzivne kulture škole. Američki progresivisti Parker i Stanley Hall također su razvili perspektivu kurikuluma usmjerenog prema učeniku. Prema njihovom mišljenju, suvremeni kurikulumski pristup ne treba biti usmjeren na zapamćivanje činjeničnog znanja, već na razvoj učenikovih kompetencija te podršku odgojno-obrazovnim djelatnicima. Oni se zalažu za uvođenje istraživačkog pristupa, projektne nastave, škole u prirodi i izvanučioničke nastave u školske ustanove (Pinar i sur., 2006).

S druge strane pozitivisti Dewey (1902, prema Pinar i sur., 2006) i Klipatrick (1918; 1925, prema Pinar i sur., 2006) usmjereni su na iskustva, tehnike, metode učenja i poučavanja, podršku i igru te razvoj projektne nastave u odgojno-obrazovnom procesu. Kritizirajući tradicionalni kurikulumski pristup, Dewey (1902, prema Pinar i sur., 2006) ukazuje na važnost iskustava, interesa i potreba u „samostalnom radu djece u neposrednoj prirodnoj stvarnosti“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 60). S druge strane Klipatrick (1918, prema Pinar i sur., 2006) u svojem pristupu projektne nastave ukazuje na važnost istraživačkog učenja, razvoja individualnih sposobnosti učenika, timskog rada, samostalnosti i rješavanja problema.

Nasuprot tomu, Bobbitt (2004) i Charters (1921; 1925, prema Kliebard, 2004) u konstrukciji kurikuluma razvijaju pristup socijalne učinkovitosti. Njihova koncepcija znanstveno utemeljenog kurikuluma (engl. *scientific curriculum-making*) zasniva se na modelu primijenjene znanosti i ciljeva. To znači da filozofija odgoja i obrazovanja ne može odgovoriti na zahtjeve kurikulumskih tehnika i metoda poučavanja (Bode, 1937; Pinar i sur., 2006). Prema

Bobbittu, kurikulum se temelji na ostvarivanju ishoda učenja, nizu specifičnih aktivnosti, tj. „skupu tehničkih vještina“ (Kliebard, 2004, str. 38), procjeni i oblicima znanja (sposobnosti, stavovi, navike). Kurikulumom se, prema njegovom mišljenju, trebaju razvijati kompetencije učenika potrebne za aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvenom životu zajednice te pripremiti ga za svijet odraslih (Ornstein i Hunkins, 2017). Charters (1923; Ornstein i Hunkins, 2017) pak piše o konstrukciji kurikuluma kroz izbor ciljeva, aktivnosti učenja i poučavanja te praćenja i analize obrazovnih postignuća učenika (Kliebard, 2004; Ornstein i Hunkins, 2017). Smatra da se kurikulum treba zasnivati na funkcionalnoj učinkovitosti, analizi individualnih sposobnosti (aktivnosti učenika, mišljenju, osjećajima i mogućnostima), analizi metakognitivnih strategija i vještina te motoričkih aktivnosti učenika (Bode, 1937).

Osudjujući njihov pristup, Bode (1975) ukazuje kako na kurikulumske procese utječu suvremene društvene i globalizacijske promjene u današnjem modernom svijetu. On smatra da je potrebno razmotriti Bobbitovu (2004) kurikulumsku koncepciju jer ne omogućava autonomiju učitelja u planiranju nastavnog procesa. Naglašava da se tu radi o „subjektivnom stajalištu pod izlikom objektivnog utvrđivanja činjenica“ (Bode, 1975, str. 44). Stoga, prema njegovom mišljenju, „obrazovni ciljevi postaju izgovor za odražavanje tradicije i statusa quo“ (Bode, 1975, str. 44). S obzirom na to Caswell i Campbell (1935, prema Pinar i sur, 2006) te Harap, Zirbes i Bader (1937, prema Pinar i sur, 2006) ukazuju na eklektični pristup razvoju kurikulumske paradigme. To predstavlja određenu kombinaciju perspektive socijalne učinkovitosti i progresivističkog pristupa, a naglasak se stavlja na učenika, nastavne sadržaje i nastavna sredstva, pomagala te metode rada.

Razvijajući sociološku determinaciju ciljeva učenja i poučavanja, Snedden (1921) je zastupao stajalište da se kurikulumska paradigma može objasniti pomoću sociologije. Stoga on piše o ciljevima učenja u nastavnim predmetima (matematika, fizika, likovna kultura i povijest) te moralnom, građanskom i strukovnom odgoju i obrazovanju (Bode, 1937; Pinar i sur., 2006).

S druge strane Saul B. Robinsohn ukazuje na reviziju kurikuluma s „gledišta metodologije izbora sadržaja i načina njihove realizacije“ (Previšić, 2007, str. 19). On naglašava promjenu paradigme tradicionalnog pristupa prema suvremenom načinu učenja i poučavanja zasnovanom na učeničkim kompetencijama (Gudjons, 1994). U tom smislu Otto i Schulz (1986, prema Gudjons, 1994) razmatraju reviziju kurikuluma kao didaktičko-metodičke sastavnice nastavnog procesa koji se zasniva na izboru ciljeva, sadržaja, metoda, strukturiranju nastavnog procesa te vrednovanju obrazovnih postignuća.

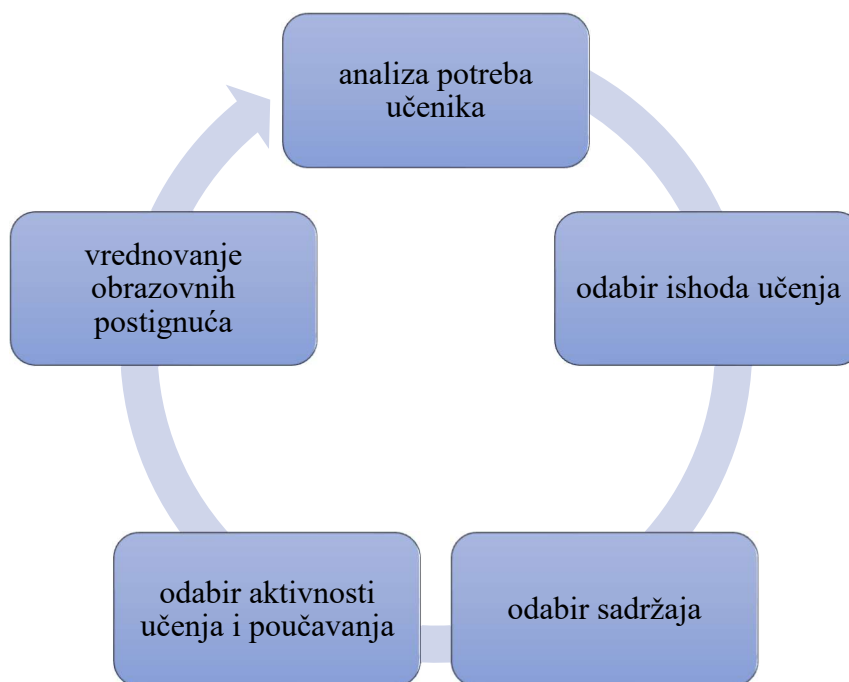
Naravno, utjecaj postmodernističke perspektive i globalizacijskih trendova na promjene u načinima učenja imao je za posljedicu stvaranje suvremenih i inovativnih kurikulumskih pristupa planiranju nastave (Hlebowitsh, 2004; Jung i Pinar, 2016; Pastuović, 1999).

Za stvaranje i kreiranje kurikulumske paradigme u skladu sa suvremenim obrazovnim trendovima zasluge se mogu pripisati Tyleru (2004). On svoju analizu kurikuluma zasniva na „organizaciji i praćenju obrazovnih iskustava osmišljenih kako bi se zadovoljile određene obrazovne svrhe“ (Moore, 2015, str. 46). Stoga se može navesti četiri pitanja kurikulumske paradigme (Marsh, 1994; Kelly, 2004; Ornstein i Hunkins, 2017).



Slika 15. Tylerova analiza kurikulumske paradigme (prilagođeno prema Domović, 2015, str. 51)

S druge strane Taba (1962, prema Ornstein, Hunkins, 2017) razvija temeljni pristup (engl. *grassroots approach*) u kojemu učitelji i nastavnici razvijaju i kreiraju kurikulum u skladu s potrebama svoje školske ustanove. Najprije učitelji analiziraju potrebe učenika, njihova znanja, vještine, sposobnosti i mogućnosti, zatim postavljaju ishode učenja i odabiru sadržaje za učenike s teškoćama, a na kraju dolazi do organizacije aktivnosti učenja i poučavanja te vrednovanja obrazovnih postignuća učenika (Ornstein i Hunkins, 2017).

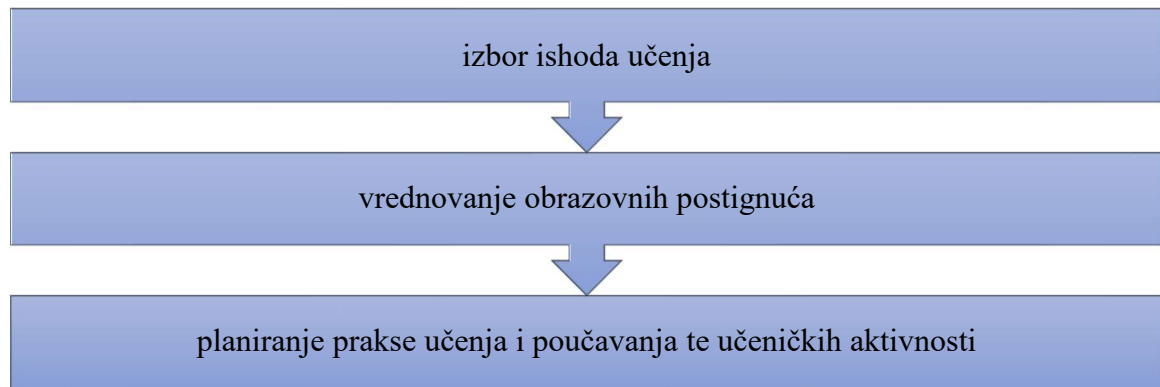


Slika 16. Temeljni pristup (engl. *grassroots approach*) (prilagođeno prema Domović, 2015, str. 52)

S druge strane Walsh (1993, prema Moore, 2014) se u svojem pristupu kurikulumu usmjerava na Aristotelovu klasifikaciju ciljeva koja ukazuje na razumijevanje znanja i vještina te pravilno donošenje odluka. U tom pogledu on piše o kognitivnim ciljevima, razumijevanju i slobodi izražavanja te ukazuje na utjecaj društvenog i kulturnog okruženja te nositelja odgojno-obrazovnih aktivnosti na organizaciju i strukturiranje kurikuluma (Moore, 2014).

Walker (1972, prema Marsh, 1994) pak zastupa naturalistički pristup kurikulumu. On se sastoji od platforme, promišljanja, „nacrtu sadržaja odgoja i obrazovanja te načina potrebnog izvedbenog postupanja“ (Previšić, 2007, str. 30). U platformi i promišljanju postavljaju se različita teorijska polazišta te se kritički promišlja i oblikuje odgovarajuća spoznaja o određenoj problematici, dok u nacrtu sadržaja dolazi do stvaranja i kreiranja kurikuluma i obrazovnih materijala za učenike (Marsh, 1994).

Daljnji napredak i doprinos u razvoju kurikulumskog pristupa dali su Wiggins i McTighe (2005) koji razvijaju obrnuti pristup planiranju (engl. *backward design*). Prema toj koncepciji, može se govoriti o trima koracima u razvoju kurikulumskog pristupa, a to su izbor ishoda učenja, vrednovanje obrazovnih postignuća te planiranje prakse učenja i poučavanja.



Slika 17. Obrnuti pristup planiranju (engl. *backward design*) (prilagođeno prema Domović, 2015, str. 18)

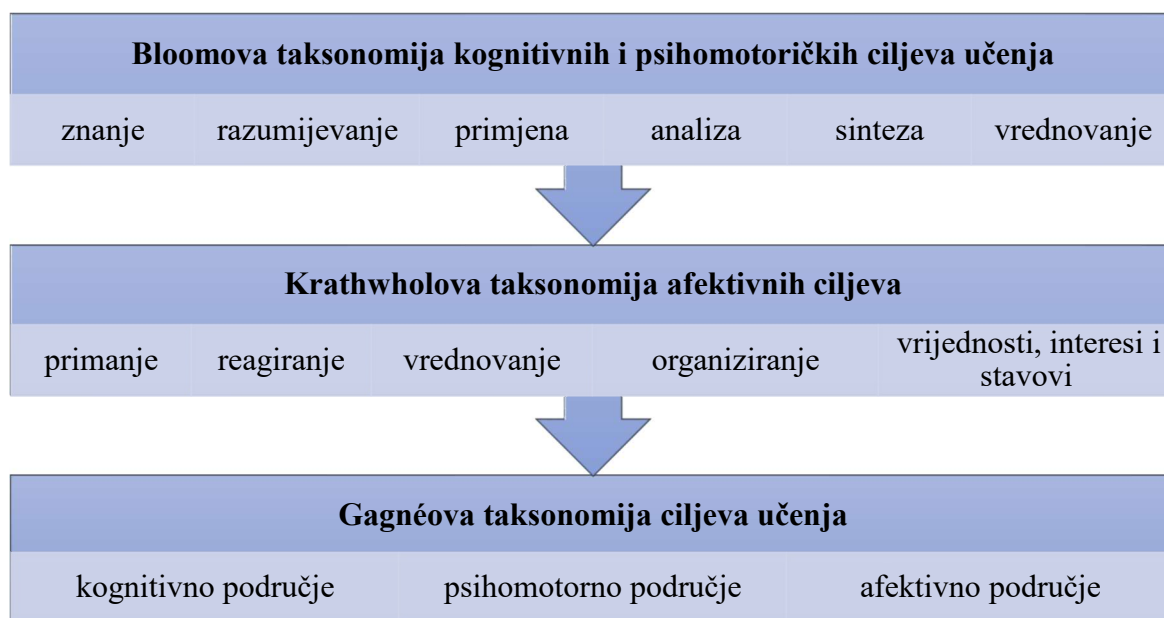
Također, prema Ornsteinu i Hunkinsu (2017), može se govoriti o kurikulumskom pristupu usmjerenom na analizu sadržaja (engl. *task-analysis models*). On se zasniva na razvoju kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih osobina učenika. Boyle i Charles (2016) u tom modelu ističu značaj primjerenog odabira sadržaja, optimalnog definiranja ciljeva u skladu s taksonomijom učenja te vrednovanje obrazovnih postignuća uzimajući u obzir učenikova znanja, vještine, interese i sposobnosti.

Ukazujući na važnosti operacionalizacije ciljeva, izbora nastavnih metoda i strategija u kurikulumskom planiranju i organizaciji učenja, Möller (1994) se približila suvremenoj didaktičkoj teoriji i praksi razvijajući model ciljano usmjerenog pristupa. Taj se model zasniva na planiranju, organizaciji i procjeni učenja. Najprije u planiranju učenja učitelj odabire ciljeve i nastavne sadržaje; potom u organizaciji učenja određuje strategije podrške, nastavne metode i sredstva za rad s učenicima; naposljetku u procjeni učenja vrednuje obrazovna postignuća učenika nakon usvojenih nastavnih sadržaja.



Slika 18. Model ciljano usmjerenog pristupa prema Möller (1994)

S druge strane Gudjons (1994) je mišljenja da takav pristup nije moguće primijeniti u odgojno-obrazovnoj praksi jer nije usmjeren na učenika, njegove sposobnosti i mogućnosti. Stoga Popham (2004) i Eisner (2004) o problematici operacionalizacije kurikulumskih ciljeva govore s pozicije suvremene pedagoške znanosti utemeljene na perspektivi *taksonomije ciljeva učenja i poučavanja*, a koja se može definirati kao „obrazovni/odgojni klasifikacijski sustav jer omogućuje razlikovanje i klasificiranje pojedinih jedinica sadržaja kurikuluma i njihovo razvijanje“ (Pastuović, 1999, str. 534). Međutim najveći skok dogodio se pojavom Bloomove, Krathwholove te Gagnéove taksonomije ciljeva učenja učenika. Bloomova taksonomija kognitivnih i psihomotoričkih ciljeva učenja temelji se na znanju (verbalne informacije, univerzalno i apstraktno znanje), razumijevanju, primjeni, analizi, sintezi i evaluaciji. S druge strane Krathwholova taksonomija afektivnih ciljeva temelji se na procesu socijalizacije učenika u okviru školskog ili razrednog okruženja. Njezine su glavne značajke primanje, reagiranje, vrednovanje, organiziranje te izgradnja učeničkih vrijednosti, interesa i stavova. Gagné pak piše o kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. U kognitivnom području ukazuje na važnost deklarativnog, proceduralnog i metakognitivnog znanja, tj. verbalnih informacija, intelektualnih vještina i kognitivnih strategija učenja. U psihomotoričkom području naglasak se stavlja na motoričke vještine i praktično učenje, dok se afektivno područje zasniva na vrijednostima, interesima i stavovima (Pastuović, 1999).



Slika 19. Strukturirani prikaz Bloomove, Krathwholove te Gagnéove taksonomije ciljeva učenja

U takvom postmodernističkom i konstruktivističkom pristupu kurikulum se kreira po mjeri učenika s ciljem razvoja njegovih kompetencija, znanja, vještina, sposobnosti i mogućnosti. Ciljevi, sadržaji te načini učenja i poučavanja u nastavnom procesu usmjereni su prema učeniku. Zasniva se na „socijalnom i kulturnom miljeu“ (Slattery, 2006, str. 19), „novim načinima mišljenja“ (Slattery, 2006, str. 20), „globalnoj informacijskoj revoluciji“ (Slattery, 2006, str. 25), „hegemonijskoj dominaciji određenih kulturnih aktivnosti“ (Slattery, 2006, str. 39) te „autobiografskoj kontekstualizaciji“ (Slattery, 2006, str. 57).

Nasuprot tomu, Doll (2004) je razvio heuristički pristup kurikulumu utemeljen na odgojnim i prirodnim znanostima (pedagogija i fizika). Prema njemu, u strukturiranom kurikulumu treba planirati ciljeve, nastavne sadržaje, istraživačke aktivnosti, podršku za učenike te iskustva učenja i poučavanja. Tako je razvio pristup četiri R (engl. *the four R's – Richness, Recursion, Relations, and Rigor*) koji se sastoji od cilja, razvoja učeničkih kompetencija, pedagoških i kulturnih odnosa unutar kurikuluma te autonomije učitelja.

Nadalje, ukazujući kako postmodernistička perspektiva odbacuje etičke, teleološke, univerzalne i globalne načine razmišljanja, Scott (2008) se opredijelio za pristup radikalnog relativizama. Prema tom pristupu, najveću ulogu imaju nastavni sadržaji umjesto aktivnosti učenja i poučavanja. S druge strane Noye (1994, prema Ornstein i Hunkins, 2017) odbacuje taj pristup kao tradicionalistički te u svojem modelu promišljanja (engl. *deliberation model*) ukazuje da odgojno-obrazovni djelatnici istraživanjem, razmjenom iskustava, ideja i stavova promišljaju o ciljevima, nastavnim sadržajima, metodama i pristupima poučavanja u nastavnom procesu.

Analizirajući istraživanja kurikulumske teorije i prakse, Pinar (2004) se zalaže za suvremeni pristup utemeljen na planiranju, primjeni i evaluaciji kurikulumske paradigme, odmičući se tako od tradicionalnih teorijskih razmatranja. Ukazujući na suvremene kurikulumske paradigme piše o perspektivi konceptualnog empirizma, rekonceptualizaciji i autobiografskoj refleksiji. Perspektiva konceptualnog empirizma temelji se na učenju, poučavanju i istraživanjima kurikulumskih područja u odgoju i obrazovanju. Nadalje perspektiva rekonceptualizacije ukazuje na razumijevanje suvremenih kurikulumskih paradigmi usmjeravajući se na holistički pristup istraživanju te iskustva u suvremenoj kulturi škole. U autobiografskoj refleksiji može se govoriti o obrazovnim iskustvima, planiranju aktivnosti i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika u nastavnom procesu (Marsh, 1994; Pinar, 2004; Pinar i sur., 2006; Slattery, 2006).

Doprinos razvoju suvremene kurikulumske perspektive svakako je dao i Schwab (2004, str. 103), koji smatra kako su dosadašnja istraživanja kurikulumske teorije i prakse „na umoru“.

Stoga je potrebno pristupiti rekonceptualizaciji kurikulumske perspektive. Ukazujući pritom na važnost ciljeva te iskustava, navodi potrebu primjene teorijskog znanja u neposrednoj praksi. Pritom naglašava povezanost kurikulumske teorije i prakse ističući „umjetnost praktičnog znanja“ i „kurikulumsku energiju djelovanja“ zasnovanu na praktičnom, kvazipraktičnom i eklektičnom znanju (Pinar i sur., 2006, str. 35).

S druge strane kurikulumski pristup o kojem pišu pojedini autori (Jung i Pinar, 2016) na primjeru Kolumbije, Cipra i Kine ukazuje na izostanak suvremenog pristupa obrazovanju kao i usmjeravanje na obrazovnu politiku te strategije implementacije u školskoj ustanovi. Takav pristup naglašava proces dugoročnog planiranja i analizu odgojno-obrazovne prakse te model analize sadržaja (engl. *task-analysis models*), a uz to važnu ulogu imaju određeni filozofski i religijski pravci u okviru kojih se oblikuju i strukturiraju svi aspekti kurikuluma.

Svakako važnu ulogu u izboru prikladnog pristupa ima motivacija i kreativnost učitelja te njegov interes za osuvremenjivanjem nastavnih metoda i sredstava rada s učenicima u nastavnom procesu. Kreativnost i inovativnost treba poticati razvojem profesionalnih kompetencija učitelja za primjenu kurikulumske paradigme u odgojno-obrazovnoj praksi. Naravno učitelji trebaju biti spremni prihvatiti sve te promjene obrazovnog sustava. Jednako tako ona ovisi i o kulturi škole koja uvelike utječe na stavove, vrijednosti i uvjerenja odgojno-obrazovnih djelatnika. Ako školsko okruženje guši kreativnost, tada će učitelj izgubiti interes za raznolike oblike rada u nastavi te će raditi prema tradicionalnom pristupu poučavanja i učenja. Stoga je izuzetno važno stvoriti poticajno okruženje kako bi se kurikulumski pristup uspješno i učinkovito realizirao u nastavnom procesu.

Praksa pokazuje da je suvremena kurikulumska paradigma vrlo raznolika i bogata pristupima koje je moguće primijeniti koristeći različite nastavne predmete i u okviru različitih nastavnih aktivnosti za učenika s teškoćama u razvoju. Međutim izuzetno veliku primjenu u praksi ima i danas taksonomija ciljeva učenja i poučavanja koja predstavlja začetak ishoda predmetnih kurikuluma svakog nastavnog predmeta. Time se uvelike unaprijedio didaktičko-metodički pristup teoriji i praksi usmjeravajući se na aspekte kurikulumskog planiranja i programiranja nastave te njezinog istraživanja u inkluzivnoj školskoj kulturi. Tako učitelji mogu planirati individualizirani kurikulum u skladu s potrebama učenika uzimajući pritom u obzir suvremene načine i pristupe u procesu učenja i poučavanja u okviru suvremene škole.

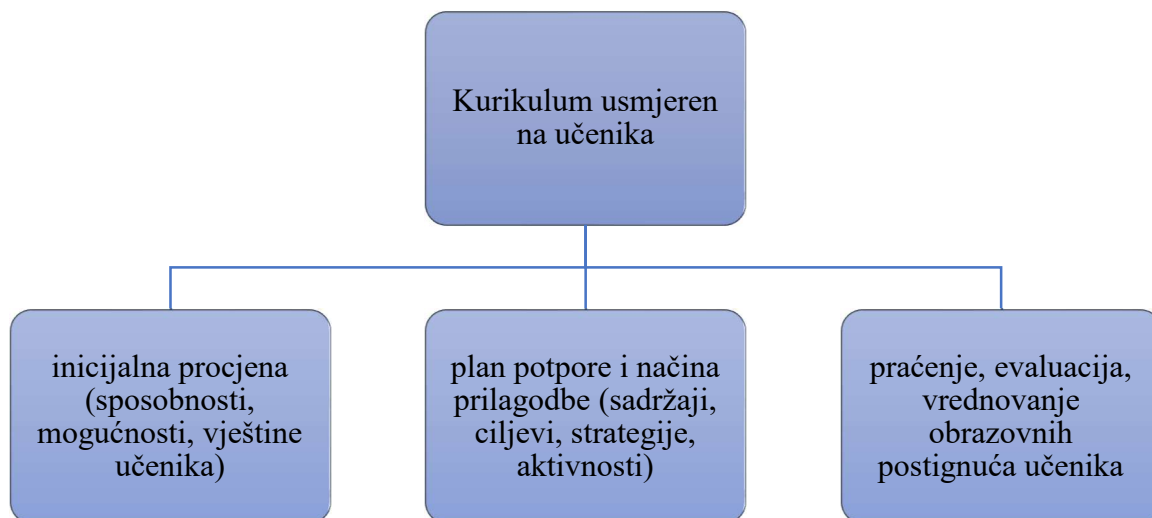
2.3.4. Strukturiranje individualiziranog kurikulumuma i njegova primjena u praksi

Analizirajući problematiku razvoja individualiziranog kurikulumuma, istraživači (Nolet i McLaughlin, 2005; Karten, 2010; Billingsley, Brownell, Israel i Kamman, 2013) ukazuju da je to „zemljovid podrške za učenike i učitelje“ (Rotter, 2014, str. 1) u okviru kojeg se razvijaju ishodi učenja te načini i oblici potpore uz podršku stručnih suradnika škole s ciljem osiguravanja prava na inkluzivni odgoj i obrazovanje (Blackwell i Rossetti, 2014). Osim toga La Salle, Roach i McGrath (2013) ukazuju na to da kurikulum sadrži informacije o načinima praćenja obrazovnih postignuća i strategija podrške.

U tom smislu Gross i White (2003) navode učinkovitost strateškog planiranja zasnovanog na ciljevima, analizi i implementaciji individualiziranog kurikulumuma, suradničkom učenju, vrednovanju obrazovnih postignuća te suradnji s roditeljima. Naravno, takvim strukturiranjem individualiziranog kurikulumuma ističe se značaj planiranja, komunikacijskih i socijalnih vještina, pohvale i nagrađivanja djeteta, poticanja pozitivne slike o sebi, razvijanja samopouzdanja, povjerenja te suradnje s roditeljima i vanjskim stručnjacima (Hornby, 2014). Nadovezujući se na to, Porter (2002) podsjeća na prilagodbu školskog ozračja, procesa učenja i poučavanja, nastavnih sadržaja te načina vrednovanja učeničkih postignuća. On razlikuje dva pristupa individualiziranog kurikulumuma. Prema njegovom mišljenju, može se govoriti o autonomnom pristupu (engl. *top-down*) i prilagodbi kurikulumuma (engl. *bottom-up*). Autonomni pristup zasniva se na autonomiji učitelja pri izboru strategija učenja i poučavanja. S druge strane prilagodba kurikulumuma i sadržaja temelji se na pružanju podrške učenicima s teškoćama u razvoju u nastavnom procesu tako da imaju priliku razvijati svoja znanja, vještine, interese i sposobnosti.

U planiranja rada učenika s teškoćama Rotter (2014), Fu, Lu Xiao i Wang (2020) usmjeravaju se na perspektivu individualizacije kurikulumuma te prakse učenja i poučavanja. S obzirom na to analiziraju hrvatski, američki, australski, angloamerički, anglosaksonski te norveški pristup problematici strukturiranja individualiziranog kurikulumuma.

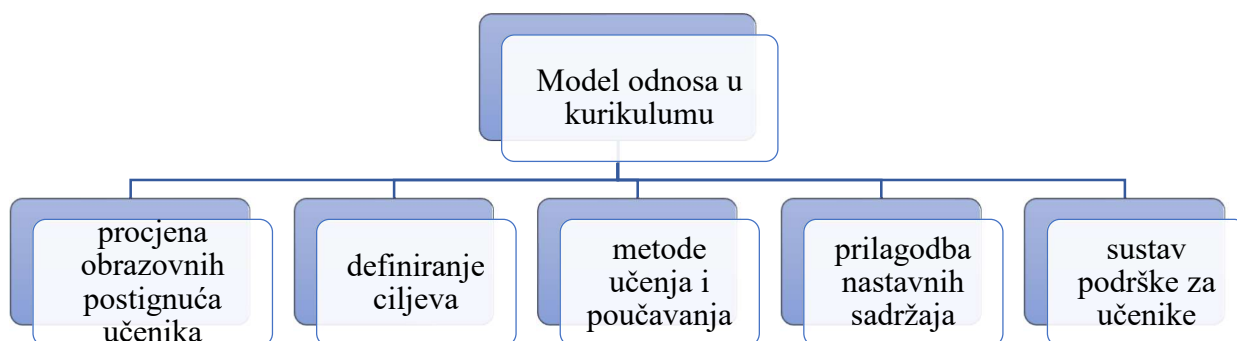
Hrvatski pristup o kojemu pišu Ivančić i Stančić (2015), Kudek-Mirošević i Granić (2014, str. 168) preporučuje planiranje „kurikulumuma usmjerenog na učenika“, zasnovanog na inicijalnoj procjeni, planu potpore i načinu prilagodbe te vrednovanju obrazovnih postignuća učenika.



Slika 20. Struktura „kurikuluma usmjerenog na učenika“ (prilagođeno prema Ivančić i Stančić, 2015; Kudek-Mirošević i Granić 2014)

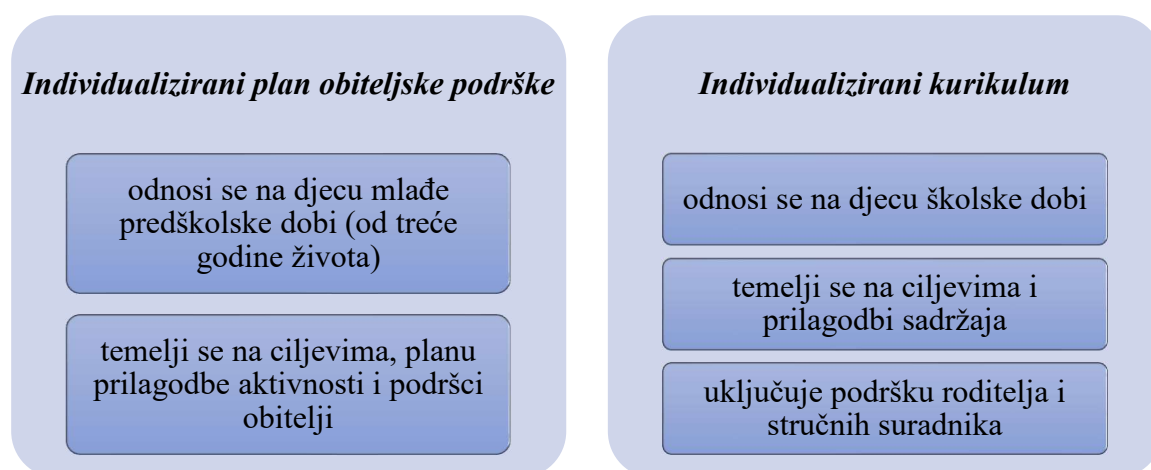
S druge strane u američkoj praksi Fiore i Fiore (2018) te Billingsley i sur. (2013) zastupaju stajalište kako se individualizirani kurikulum zasniva na obrazovnim postignućima, ciljevima, didaktičko-metodičkoj prilagodbi nastavnih sadržaja, edukacijsko-rehabilitacijskoj podršci te vrednovanju učenika s teškoćama u razvoju. U usporedbi s time, australska praksa razlikuje individualni plan učenja i poučavanja u kojemu se naglasak stavlja na prilagodbu ciljeva te praćenje učenika s teškoćama od strane stručnih suradnika škole (Evans, 2020a). Za razliku od toga, u angloameričkom pristupu Nolet i McLaughlin (2005) usmjeravaju se na didaktičko-metodički pristup usvajanja određenih spoznaja u razrednom ozračju. Prema njihovom mišljenju, struktura individualiziranog kurikuluma zasniva se na inicijalnoj procjeni (sposobnosti, vještine, potrebe, interesi i predznanja), prilagodbi ciljeva, praksi učenja i poučavanja (sadržaji, metode i načini rada) te samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju. Na sličnu strukturu ukazuju Mitchell i Thorpe (2018) te Wearmouth (2017), koji se usmjeravaju na anglosaksonski pristup. Oni ističu prilagodbu ciljeva i ishoda učenja, strategija, metoda i postupaka te vrednovanja obrazovnih postignuća učenika. Jednako tako navode koncept učeničkog individualiziranog plana (engl. *pupils passport*) koji se sastoji od inicijalne procjene te razlikovnog kurikuluma (engl. *differentiated instruction*). Nasuprot tomu norveški pristup promišlja o modelu planiranja, ostvarivanja i vrednovanja individualiziranog kurikuluma u kontekstu prakse učenja i poučavanja, a razvila ga je Johnsen (2015). Naziva se model odnosa

u kurikulumu ili prema Yellu i Buschu (2012) pristup mjerenja utemeljenog na kurikulumu (engl. *curriculum relation model*). Taj model sastoji se od procjene obrazovnih postignuća učenika, definiranja ciljeva i metoda učenja i poučavanja, prilagodbe nastavnih sadržaja te sustava podrške za učenike u školskom i razrednom ozračju.



Slika 22. Struktura modela odnos u kurikulumu (engl. *curriculum relation model*)

Osim toga pojedini istraživači (Klein, Cook i Richardson-Gibbs, 2000; Boavida, Aguiar i McWilliam, 2014) ukazuju da je potrebno uzeti u obzir razlike između individualiziranog kurikulumu i individualiziranog plana obiteljske podrške. Naravno, ostvarivanje individualiziranog plana obiteljske podrške moguće je pratiti uz pomoć sustava zdravstvene i socijalne skrbi (Wright, 2009). Prema Kleinu i sur. (2000), on se zasniva na ciljevima, planu prilagodbe aktivnosti i podrške, a što predstavlja određene sličnosti s individualiziranim kurikulumom.



Slika 23. Usporedni prikaz individualiziranog plana obiteljske podrške i individualiziranog kurikulumu (prema Kleina i sur., 2000)

Takav oblik podrške usmjeren je na ranu intervenciju u području obiteljske skrbi, a ostvaruje se zajedničkim timskim sastancima roditelja te službe za identifikaciju i ranu intervenciju u djetinjstvu (Marvin, 2016; Fleischer, 2018). U tom smislu Boavida i sur. (2014) ukazuju na potrebu stručnog usavršavanja stručnjaka s ciljem kvalitetne izrade plana podrške i rane intervencije. Jednako tako važnu ulogu u tome ima i održavanje dobre komunikacije s roditeljima na individualnim savjetodavnim razgovorima, roditeljskim sastancima, e-mailom, telefonskim pozivima ili pak organizacijom dana otvorenih vrata (Wilmshurst i Brue, 2018).

Nedvojbeno treba uzeti u obzir povezanost i primjenjivost kurikulumskih sastavnica u odgojno-obrazovnoj praksi. Stoga treba imati u vidu iskustva učitelja u primjeni individualiziranog kurikulumu u školskoj ustanovi. U skladu s tim Bhroin i King (2020) predlažu okvir za razumijevanje i razvoj perspektive individualiziranog kurikulumu u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi, a koji se sastoji od planiranja, praćenja i realizacije, podrške stručnih suradnika škole te roditelja. Osim toga neki istraživači (Hoover, Erickson, Patton, Sacco i Tran, 2018) predlažu redefiniranje kurikulumskih područja. Rotter (2014), Al-Shammari i Hornby (2020) smatraju vrlo korisnim koncept individualiziranog kurikulumu u planiranju prakse učenja i poučavanja, postavljanju i definiranju ciljeva, programske podrške te obrazovnih postignuća učenika. Međutim veliku ulogu ima radno iskustvo učitelja te potreba podrške stručnih suradnika škole u vrednovanju učenika s teškoćama u razvoju. To podržavaju Ivančić i Stančić (2010) koje ukazuju na nužnost stručnog i profesionalnog razvoja, pomoći stručnih suradnika škole i potpore pomoćnika u nastavi.

Nedvojbeno ulogu u planiranju individualiziranog kurikulumu imaju ciljevi podrške. Stoga Rowland i sur. (2015) ukazuju na potrebu razvoja liste procjene ciljeva zasnovane na SMART-metodi, tj. inicijalnoj procjeni učitelja. Jednako tako na redefiniranje ciljeva kurikulumu upućuju Sanches-Ferreira i sur. (2013) koji naglašavaju potrebu unaprjeđivanja njihove djelotvornosti, vrednovanja, praćenja i prilagodbe učenicima s višestrukim teškoćama. U tom pogledu Musyoka i sur. (2017, str. 5) navode nekoliko područja unaprjeđivanja: „spremnost za školu, znakovna i govorna komunikacija te obrazovna postignuća učenika“.

Osim usmjerenosti na aspekt kurikulumskih ciljeva istraživanja, ukazuju na različite analize u kontekstu prilagodbe nastavnih sadržaja te prakse učenja i poučavanja učenikovim sposobnostima i mogućnostima. U skladu s tim Isaksson i sur. (2007) upozoravaju na to da je većina nastavnih sadržaja švedskog kurikulumu trećeg razreda usmjerena na djetetove teškoće u razvoju ne uzimajući pritom u obzir razlike u načinima i oblicima podrške te individualnim sposobnostima učenika. S druge strane Kudek-Mirošević i Bukvić (2017) navode da učitelji

četvrtog razreda uvelike primjenjuju inkluzivne oblike podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, ali je potrebno imati u vidu primjereni program odgoja i obrazovanja.

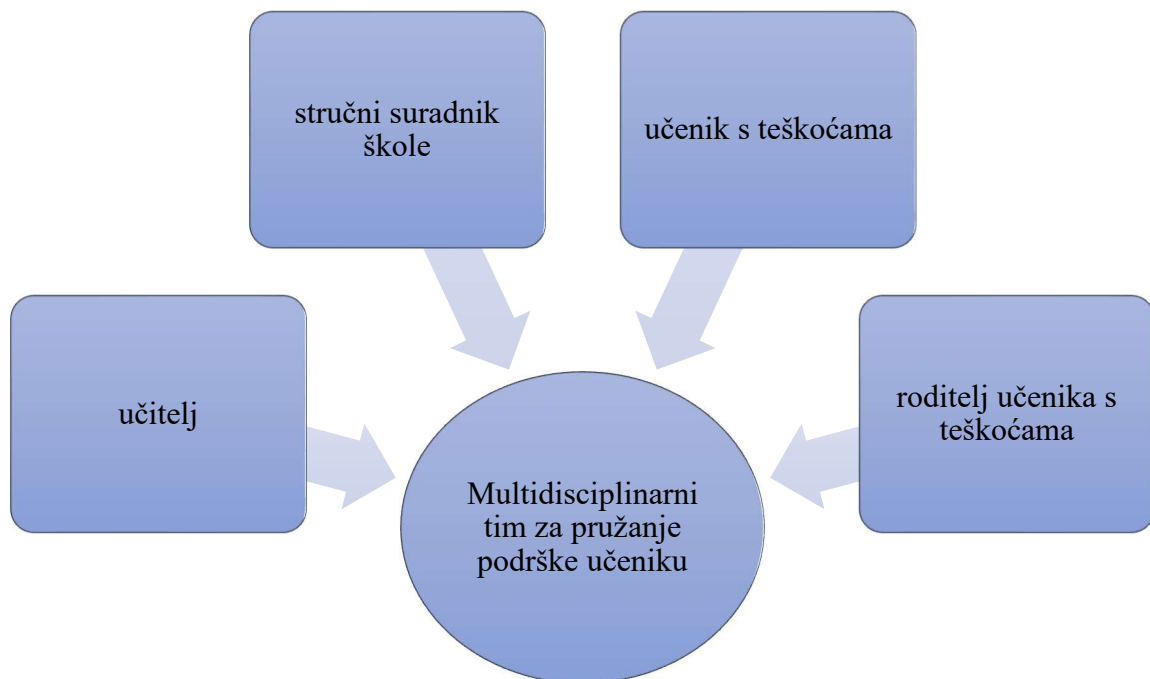
Praksa ukazuje da pri strukturiranju individualiziranog kurikulumu treba voditi računa o pravilno postavljenim sastavnicama za njegovo planiranje i programiranje kako bismo ga mogli učinkovito i kvalitetno ostvariti u nastavnom procesu. Na početku, kao što istraživanja ukazuju, nužno je procijeniti postignuća učenika, njegove sposobnosti, mogućnosti, znanja, vještine i interese kako bi prilagodba kurikulumu bila uspješna. Slijedi planiranje podrške u okviru kojega učitelj pristupa prilagodbi sadržaja, ishoda, aktivnosti te strategija podrške za učenike, vodeći brigu o smjernicama koje je postavila obrazovna politika. Naposljetku učitelj vrednuje ostvarenost individualiziranog kurikulumu u skladu sa suvremenim inkluzivnim pristupom te načinima i postupcima ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Svakako pomoć i podršku u strukturiranju kurikulumu učiteljima pružaju stručni suradnici škole koji poznaju didaktičko-metodičke postupke i strategije podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju u nastavnom procesu. Bez učinkovite i kvalitetne suradnje s roditeljima učenika planiranje podrške nije moguće ostvariti u njezinu punom opsegu. Stoga je važno razvijati partnerske odnose između roditelja, škole i učitelja, ali ujedno i uključiti roditelje u timsko planiranje kurikulumu kako bi mogli razviti odgojne metode i strategije pomoći svojem djetetu u učenju i poučavanju.

Izazov ostvarivanja individualiziranog kurikulumu u praksi značajan je aspekt istraživanja u suvremenim pedagojskim znanostima. Istražuje se način njegove primjene, učinkovitost i kvaliteta te utjecaj na školsko i razredno okruženje učenika.

Analizirajući načine podrške individualiziranog kurikulumu, Rätty, Vehkakoski i Pirttimaa (2019, str. 44) uočili su primjenu „općih pedagoških načela, strukturiranje te podjelu nastavnih sadržaja u manje cjeline, ponavljanje, vježbanje i davanje povratnih informacija učenicima“. S druge strane istraživanje koje su povelili kineski istraživači Fu, Lu Xiao i Wang (2020) upućuje da učitelji nisu dovoljno upoznati s konceptom individualiziranog kurikulumu, već ga definiraju u kontekstu pružanja podrške, praćenja uspjeha i napretka učenika s teškoćama u razvoju. Naravno, za uspješno planiranje i stvaranje individualiziranog kurikulumu nužna je suradnja odgojno-obrazovnih djelatnika. U tom smislu Nilsen (2016) ukazuje da ona uvelike izostaje. To otežava realizaciju individualiziranog kurikulumu u praksi. Osim toga poteškoće u ostvarivanju i primjeni kurikulumu, prema nekim istraživačima (Dempsy, 2012; Rätty, Vehkakoski i Pirttimaa, 2019), uočavaju se u opterećenju učitelja količinom pedagoške dokumentacije, a manjom usmjerenošću na učenika, odgojno-obrazovnu praksu, školsko i razredno okruženje. To može utjecati na kvalitetno planiranje postupaka kurikulumu te oblika vrednovanja obrazovnih postignuća učenika (Guiney, 2007; More i Barnett, 2014).

Mogućnost unaprjeđivanja vidi se u okviru timske podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Međutim Sobsey (2017) pritom upozorava na utjecaj komunikacijskih nesporazuma na učinkovitost podrške učenicima i uspješnost suradnje s roditeljima. S obzirom na to predlaže redefiniranje individualiziranog kurikulumu (oblik, struktura, koncepcija) te autonomiju učitelja u učenju i poučavanju učenika (Karten, 2010). Na potrebu timske suradnje ukazuju Dove, Hingsfield i Cohan (2014) ističući pritom standarde zajedničke jezgre u kojoj važnu ulogu imaju iskustvo i kompetencije učitelja, podrška stručnih suradnika škole učenicima, učiteljima i roditeljima, planiranje primjerenih oblika pomoći i podrške te osiguravanje edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka (Wilmshurst i Brue, 2018; Smith i sur., 2018; Marinić, Matejčić i Igrić, 2019).

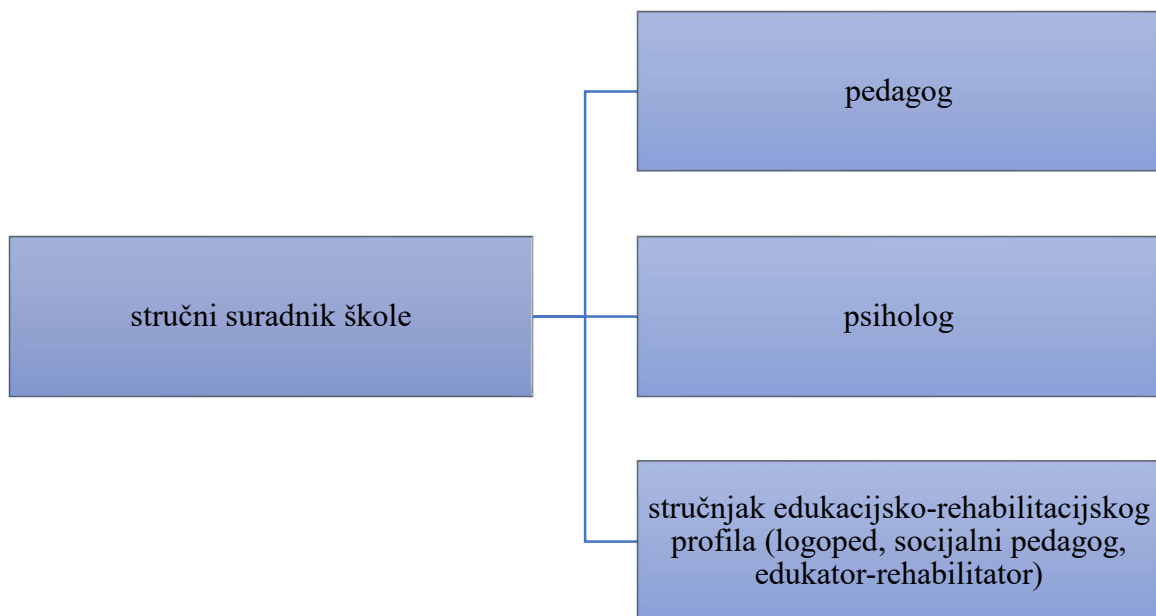
Pri pružanju timske podrške učenicima s teškoćama u razvoju treba uzeti u obzir suradnju učitelja, učenika i roditelja. U tom smislu važnu ulogu imaju timski sastanci koje vodi multidisciplinarni tim sastavljen od učitelja, stručnih suradnika škole, učenika s teškoćama i njegovih roditelja. Njihova je zadaća pružiti podršku te pratiti napredak djeteta u usvajanju vještina i sposobnosti.



Slika 24. Struktura multidisciplinarnog tima za pružanje podrške učeniku

S ciljem što učinkovitije prilagodbe individualiziranog kurikulumu te pravovremenog otkrivanja teškoća u razvoju, članovi tima razmjenjuju iskustva i primjere dobre prakse (Karten, 2010; Banks, 2015; Bakken, 2015; Royer, 2016; Fiore i sur., 2018; Moloney i McCarthy, 2018).

Timsku podršku u školskoj ustanovi pružaju stručni suradnici škole. Znanstvena istraživanja ukazuju na specifičnost uloge stručnih suradnika škole u školskoj ustanovi. Za razliku od učitelja koji prepoznaju, procjenjuju, prate razvoj i pružaju podršku učenicima s teškoćama u razrednom odjelu, uloga stručnih suradnika škole jest poglavito individualni i savjetodavni rad s učenicima s teškoćama te pružanje podrške učiteljima i roditeljima (Takala, Pirttimaa i Törmänen, 2009; Takala i Ahl, 2014)



Slika 25. Profili stručnih suradnika u školskim ustanovama

U tom smislu uloga stručnog suradnika stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila jest uočavanje i procjena obrazovnih postignuća, osiguravanje primjerenog oblika odgoja i obrazovanja primjenom postupaka rane intervencije te pružanje podrške učiteljima, učenicima i roditeljima. On vodi brigu o prilagodbi individualiziranog kurikulumu te provodi inkluzivno vrednovanje i samovrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća (Banks, 2015; Cowne, Frankl i Greschel, 2019). Tu su naravno i stručni suradnici pedagozi koji imaju ulogu razvojnog i savjetodavnog rada s učenicima (individualni i grupni rad), sudjelovanja u postupku određivanja primjerenog oblika podrške, uključivanja učenika u odgojno-obrazovne aktivnosti, provođenju postupka profesionalne orijentacije učenika s teškoćama u razvoju, praćenju

učenika te pružanju podrške učitelju u stvaranju i kreiranju individualiziranog kurikulumu. Oni u neposrednim odgojno-obrazovnim aktivnostima s učenicima koriste tehnike individualnog rada (vršnjačka medijacija, pristupi modifikacije ponašanja) te grupnog rada (trening socijalnih i emocionalnih vještina, vježbe opuštanja i osnaživanja) (Davison Avilés, Russell-Chapin i Rybak, 2015; Quigney i Studer, 2016; Hamlet, 2017; Wilmshurst i sur., 2018). Tu su još i stručni suradnici psiholozi koji procjenjuju psihomotorički razvoj djeteta (radno pamćenje, perceptivno rasuđivanje, verbalno shvaćanje, brzinu obrade informacija), pružaju savjetodavnu podršku učenicima (individualnu i grupnu) te prate njihov napredak u razrednom odjelu, analiziraju obrazovna postignuća, pružaju podršku učiteljima te realiziraju preventivne aktivnosti u nastavnom procesu (Kasky-Hernández i Cates, 2015; Hamlet, 2017).

Stručni suradnici škole kao nositelji stručne pomoći i podrške u školi imaju zaista važnu ulogu u kurikulumskom planiranju i programiranju rada učenika s teškoćama kao i stvaranju te kreiranju individualiziranog kurikulumu. Oni su potpora i podrška svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u školi. Osiguravaju unaprjeđenje kvalitete nastavnog procesa učitelja i nastavnika u razrednom odjelu. Razvojnim i savjetodavnim razgovorima s učenicima pružaju potporu u njihovom psihofizičkom razvoju kako bi se učenici što uspješnije nosili sa svojim svakodnevnim školskim obvezama, učenjem te vršnjačkom prihvaćenošću. Pružaju različite savjete roditeljima učenika kako bi osnažili njihove roditeljske kompetencije poučavajući ih suvremenim odgojnim pristupima i strategijama u radu sa djecom.

Međutim stručni suradnici su i nositelji razvojnih promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Oni promiču suvremene obrazovne trendove u nastavi potičući promjenu paradigme učenja i poučavanja učitelja te didaktičko-metodičku prilagodbu učenika s teškoćama vodeći pritom računa o sposobnostima i mogućnostima svakog pojedinog djeteta te njegovim znanjima i vještinama. Stoga su usmjereni na ranu intervenciju, identifikaciju, praćenje i otkrivanje teškoća u razvoju kod djeteta, a sve kako bi učeniku bio omogućen primjereni oblik odgoja i obrazovanja. U tom procesu stručni suradnici provode različite pedagoške, psihološke, edukacijsko-rehabilitacijske, logopedске te socijalnopedagoške postupke obrade učenika s teškoćama, a kako bi utvrdili njegove sposobnosti, znanja i vještine.

Naravno, stručni suradnici škole su neizostavan dio školske ustanove. Način i oblik pružanja njihove podrške ovisi svakako o njegovim profesionalnim i stručnim kompetencijama te profesionalnom razvoju. Nužno je i neophodno da se stručni suradnici škole kako bi uspješno i kvalitetno pružali podršku učenicima, učiteljima i roditeljima redovito cjeloživotno stručno usavršavanju u okviru programa koje nudi nadležno ministarstvo. Nedvojbeno, pružanje stručne pomoći i potpore ovisi ne samo o kompetencijama već i o motivaciji te interesima

stručnih suradnika škole za obavljanjem razvojne i pedagoške djelatnosti. Na neki način, stručni suradnici škole kod kojih se pojavljuju određeni elementi zasićenja poslovima i obvezama nisu u mogućnosti kvalitetno i profesionalno obavljati svoju stručnu i profesionalnu djelatnost. Stoga je izuzetno važno pružanje kolegijalne podrške stručnim suradnicima i to posebno kroz supervizijske sastanke na kojima oni imaju mogućnost razmijeniti iskustva iz neposredne odgojno-obrazovne prakse. Na taj način stručni suradnici škole osnažuju svoje stručne kompetencije za uspješno obavljanje svojih poslova u školi.

Dakako kvaliteta podrške učenicima s teškoćama u razvoju kao i timska podrška ovise uvelike o stručnim suradnicima škole bez kojih je potpora i podršku svim odgojno-obrazovnim sudionicima u školskoj ustanovi gotovo i nemoguće zamisliti. Međutim treba u kontekstu obrazovne politike raditi na podizanju kvalitete njihovog položaja te donošenju smjernica za rad stručnih suradnika svih profila. Jednako tako treba raditi i na razvijanju pozitivnih stavova kod učitelja za prihvaćanjem pomoći stručnih suradnika škole te stvaranju međusobnog partnerskog odnosa.

Takva škola u kojoj odgojno-obrazovni djelatnici razvijaju kulturu dijaloga, međusobnog poštovanja i razumijevanja imati će suvremeni pristup odgojno-obrazovnoj praksi te kvalitetne načine učenja i poučavanja učenika s teškoćama u razvoju te njihovih roditelja.

3. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj i problem istraživanja

Cilj je istraživanja analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu, pratiti njihova odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima koju pružaju učitelji, stručni suradnici te pomoćnici u nastavi, uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika. Na temelju cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu
- pratiti razinu odgojno-obrazovnih postignuća individualiziranog kurikulumu u području nastavnih predmeta Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo
- istražiti praksu poučavanja i učenja u području individualiziranog kurikulumu (strategije, metode, postupke učitelja i učenika)
- ispitati kvalitetu podrške učenicima koju pružaju učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi
- utvrditi postoje li razlike unutar ispitanih odrednica individualiziranog kurikulumu uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika (dob, spol učenika, godine staža učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi).

3.2. Hipoteze istraživanja

Istraživanje polazi od sljedećih hipoteza:

H1: Očekuje se razlika u obrazovnim postignućima učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na sadržaj nastavnog predmeta.

H2: Strategije, metode i postupci učitelja pokazat će da je praksa učenja i poučavanja prilagođena potrebama, interesima i mogućnostima učenika s teškoćama.

H3: Kvaliteta podrške učenicima od strane učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi nije ujednačena.

H4: Kvaliteta podrške ovisi o sociodemografskim obilježjima ispitanika.

3.3. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na hotimičnom uzorku dijela osnovnih škola u Virovitičko-podravskoj županiji, jednoj osnovnoj školi u Osječko-baranjskoj županiji te jednoj osnovnoj školi u Vukovarsko-srijemskoj županiji među stručnim suradnicima škole, učiteljima razredne nastave, pomoćnicima u nastavi te učenicima koji imaju rješenje o primjerenom obliku školovanja (redoviti program uz individualizirani pristup te redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke) u okviru prvog obrazovnog ciklusa.

U istraživanju je sudjelovalo 13 stručnih suradnika škole (8 pedagoga, 2 psihologa, 1 logoped, 1 socijalni pedagog, 1 edukacijski rehabilitator), 19 učitelja razredne nastave i 8 pomoćnika u nastavi. U skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković, Kolesarić, 2003) od roditelja učenika s teškoćama u razvoju zatražen je pristanak za uvid u sadržaje individualiziranog kurikulumu i ostalu pedagošku dokumentaciju njihovog djeteta. Prikupljena je suglasnost uvida u pedagošku dokumentaciju za 15 učenika s teškoćama u razvoju. Inicijalnu procjenu te sadržaj individualiziranog kurikulumu istraživaču je dostavilo 13 učitelja razredne nastave. Za 2 učenika s teškoćama u razvoju učitelji nisu dostavili podatke o inicijalnoj procjeni i individualiziranom kurikulumu, već samo zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika, Matematike te Prirode i društva. Navode da nemaju praksu izrađivati programe za takve učenike, a jednako tako ukazuju na preveliko opterećenje planiranjem i programiranjem takvoga načina rada za učenike.

3.4. Instrument

Tehnike prikupljanja podataka zasnovane su na analizi individualiziranog kurikulumu, intervjuu, analizi primjerenih programa odgoja i obrazovanja te analizi obrazovnih postignuća.

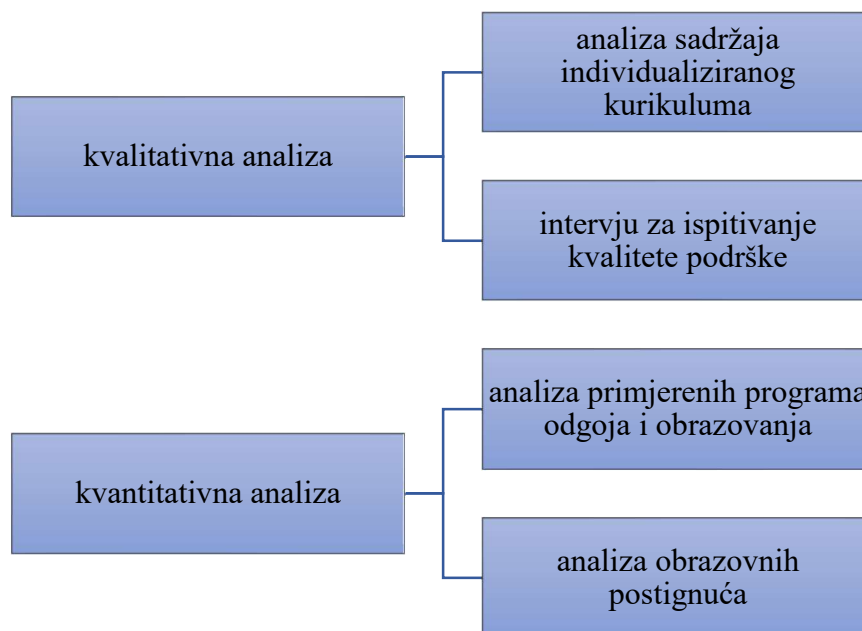
Analizom individualiziranog kurikulumu istražena je praksa poučavanja i učenja. Ona se zasniva na kvalitativnom pristupu. Pristup analizi sadržaja sastoji se od analize inicijalne procjene, nastavnih sadržaja, ishoda učenja, aktivnosti učenika, strategija podrške i ostvarenosti individualiziranog kurikulumu.

Za ispitivanje kvalitete podrške koju učenicima s teškoćama u razvoju pružaju učitelji, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi korišten je intervju. Kod učitelja razredne nastave istraženi su način i postupci prilagodbe individualiziranog kurikulumu, uključenost učenika u razredne aktivnosti, motivacija, interesi, sposobnosti i mogućnosti učenika, podrška stručnog suradnika škole te oblici suradnje s roditeljima. Nadalje stručni suradnici škole ispitani su o

načinima neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima, suradnji s učiteljem razredne nastave u izradi individualiziranog kurikulumu te oblicima suradnje s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Naposljetku su pomoćnici u nastavi ispitani o suradnji s učiteljem razredne nastave, stručnim suradnikom škole i roditeljima te oblicima rada s učenicima s teškoćama u razvoju.

Obrada individualiziranog kurikulumu i intervjua temeljila se na postupku kodiranja i stvaranja kodnih područja, što je napravljeno pomoću programa za kvalitativnu analizu podataka MAXQDA Analytics Pro 2022 (verzija 22.0.1). Osim toga intervjui s učiteljima razredne nastave i stručnim suradnicima škole snimljeni su uz pomoć platforme ZOOM te transkribirani pomoću digitalnog alata SONIX.AI. Postupak kodiranja i stvaranja kodnih područja zasniva se na prilagodbi teksta, kategoriziranju stavova i ideja ispitanika.

Analiza primjerenih programa odgoja i obrazovanja te obrazovnih postignuća učenika provedena je kvantitativnom analizom statističke obrade podataka. Analiza primjerenih programa odgoja i obrazovanja provedena je deskriptivnom analizom vrsta teškoća u razvoju te njihovim strukturiranjem s obzirom na sociodemografska obilježja učenika. S druge strane analiza obrazovnih postignuća provedena je analizom zaključnih ocjena iz Hrvatskog jezika, Matematike te Prirode i društva na kraju školske godine 2020/2021. te usporedbom sa sociodemografskim obilježjima ispitanika.



Slika 26. Strukturirani prikaz tehnika prikupljanja podataka

3.5. Postupak

Istraživač je prije provođenja istraživanja 10. prosinca 2020. godine zatražio odobrenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku za njegovo provođenje, a koje je na sjednici održanoj od 11. prosinca do 14. prosinca 2020. godine donijelo odluku da je predloženo istraživanje u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (Prilog 1).

Nakon dobivanja odobrenja za provođenje istraživanja istraživač je tijekom veljače 2021. godine stupio u komunikaciju s ravnateljima osnovnih škola kako bi ishodio odobrenje za provođenje istraživanja. Istraživač je ravnateljima elektronskom poštom poslao plan znanstvenog istraživanja, mišljenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku te privole za sudjelovanje u istraživanju za učitelje razredne nastave, pomoćnike u nastavi, stručne suradnike škole te roditelje učenika s teškoćama u razvoju koji imaju primjereni oblik odgoja i obrazovanja za koje će se provesti analiza sadržaja individualiziranog kurikulumu. Određeni udio ravnatelja škola nije želio dati svoju privolu za sudjelovanje njihove škole i odgojno-obrazovnih djelatnika u istraživanju. Kao osnovne razloge navode nove poslove stručnih suradnika škole, nepristajanje roditelja učenika s teškoćama u razvoju na uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja njihovog djeteta te preveliko opterećenje učitelja razredne nastave obvezama u situaciji uzrokovanoj pandemijom bolesti COVID-19. Nakon što je dio ravnatelja dao svoj pristanak i suglasnost da se istraživanje provede u njihovim školama istraživač je stupio u komunikaciju sa stručnim suradnicima škole kako bi ih informirao o ciljevima i njihovom doprinosu za uključivanje u istraživanje. Istraživač je pozvao stručne suradnike škola na suradnju u prikupljanju privola za sudjelovanje u istraživanju (Prilozi 2, 3, 4 i 5). Stručni suradnici škola bili su otvoreni za suradnju kao i motivaciju ostalih sudionika u istraživanju. Međutim treba naglasiti da određeni broj učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole i pomoćnika u nastavi nije dao svoju privolu za sudjelovanje u istraživanju. Razlozi njihovog neuključivanja u istraživanje bili su prevelika opterećenost pedagoškom dokumentacijom te nastavnim planom i programom, strah i zaziranje sudionika od intervjua kao tehnike korištene u istraživanju.

S obzirom na aktualnu pandemiju bolesti COVID-19, svi oblici komunikacije sa sudionicima znanstvenog istraživanja odvijali su se preko digitalnog alata za videokomunikaciju ZOOM. Tijekom ožujka, travnja i svibnja 2021. godine proveden je intervju za ispitivanje kvalitete podrške s učiteljima razredne nastave uz pomoć digitalnog alata ZOOM. Intervju se sastojao od dvaju dijelova. Prvi dio uključivao je sociodemografska obilježja (struku, spol i godine

radnog iskustva). Drugi dio sastojao se od četiri seta pitanja o stilovima, načinima i oblicima podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju (Prilog 6). Nakon završetka intervjua istraživač je zamolio učitelje razredne nastave za suradnju i dobivanje pristupa inicijalnoj procjeni te individualiziranim kurikulumima iz Hrvatskog jezika, Matematike te Prirode i društva za učenike s teškoćama u razvoju koji se nalaze u njihovom razrednom odjelu, a za koje su roditelji potpisali privolu o uključivanju u znanstveno istraživanje. Tijekom ožujka i travnja 2021. godine proveden je intervju sa stručnim suradnicima škole uz pomoć digitalnog alata ZOOM. Nestrukturirani intervju sastojao se od dvaju dijelova. Prvi dio uključivao je sociodemografska obilježja (profil stručnog suradnika, struku, spol i godine radnog iskustva). Drugi dio sastojao se od četiri seta pitanja o stilovima, načinima i oblicima podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju (Prilog 7). Tijekom travnja 2021. godine na adrese elektronske pošte pomoćnika u nastavi poslan je upitnik za ispitivanje kvalitete podrške uz zamolbu za ispunjavanje. Upitnik se sastojao od dvaju dijelova. Prvi dio uključivao je sociodemografska obilježja (struku, spol i godine radnog iskustva na radnom mjestu pomoćnika u nastavi). Drugi dio sastojao se od četiri seta pitanja o stilovima, načinima i oblicima podrške pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama (Prilog 8).

Intervjui s učiteljima razredne nastave i stručnim suradnicima škole snimljeni su uz pomoć platforme ZOOM.

4. REZULTATI

4.1. Deskriptivna analiza rezultata

Deskriptivna analiza napravljena je kvantitativnom analizom statističkih podataka. Ona se zasniva na analizi primjerenih programa odgoja i obrazovanja, strukturi teškoća u razvoju te analizi obrazovnih postignuća učenika.

4.1.1. Analiza i strukturiranje teškoća u razvoju prema primjerenom programu odgoja i obrazovanja i obrazovnim postignućima učenika

Tablica 1 Analiza primjerenih programa odgoja i obrazovanja prema spolu

Spol	Primjereni programi odgoj i obrazovanja		Σ	%
	redoviti program uz individualizirane postupke	redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke		
M	2	8	10	66,6
Ž	1	4	5	33,3
Σ	3	12	15	100

Tablica 2 Analiza teškoća u razvoju prema razredu i spolu

Razred	Spol			
	dječaci		djevojčice	
	N	%	N	%
1.	1	10	0	0
2.	4	40	1	20
3.	3	30	3	60
4.	2	20	1	20
Σ	10	100	5	100

Tablica 3 Analiza i struktura teškoća u razvoju prema razredu

Vrsta teškoće u razvoju	Razred					
	1.	2.	3.	4.	Σ	%
teškoće jezične, govorne i glasovne komunikacije	0	4	2	2	8	34,8
specifične teškoće u učenju	0	1	3	1	5	21,7
intelektualne teškoće	1	4	2	0	7	30,4
poremećaji u ponašanju	0	0	2	0	2	8,7
višestruke teškoće	0	0	0	1	1	4,3
Σ	1	9	9	4	23	100

Tablica 4 Analiza obrazovnih postignuća učenika iz nastavnih predmeta s obzirom na vrstu teškoće u razvoju

Vrsta teškoće u razvoju	Nastavni predmet	Uspjeh					
		1	2	3	4	5	Σ
teškoće jezične, govorne i glasovne komunikacije	Hrvatski jezik	1	0	3	2	2	8
	Matematika	1	0	4	0	3	8
	Priroda i društvo	1	0	3	2	2	8
specifične teškoće u učenju	Hrvatski jezik	0	0	2	3	0	5
	Matematika	0	0	3	0	2	5
	Priroda i društvo	0	0	2	2	1	5
intelektualne teškoće	Hrvatski jezik	2	0	1	3	1	7
	Matematika	2	0	2	0	3	7
	Priroda i društvo	2	0	1	2	2	7
poremećaji u ponašanju	Hrvatski jezik	0	0	0	2	0	2
	Matematika	0	0	0	0	2	2
	Priroda i društvo	0	0	0	0	2	2

Vrsta teškoće u razvoju	Nastavni predmet	Uspjeh					
		1	2	3	4	5	Σ
višestruke teškoće	Hrvatski jezik	0	0	1	0	0	1
	Matematika	0	0	1	0	0	1
	Priroda i društvo	0	0	1	0	0	1

Može se primijetiti povezanost uspjeha nedovoljan iz svih triju nastavnih predmeta (Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo) s obzirom na teškoće jezične, govorne i glasovne komunikacije (N = 1) te intelektualne teškoće (N = 2) učenika. Također je vidljivo da izostaje uspjeh dovoljan kod svih učenika bez obzira na njihove teškoće u razvoju.

Tablica 5 Analiza obrazovnih postignuća učenika s obzirom na spol

Nastavni predmet	Uspjeh	Spol	
		dječaci	djevojčice
Hrvatski jezik	1	2	0
	2	0	0
	3	2	3
	4	4	2
	5	2	0
Σ		10	5
Matematika	1	2	0
	2	0	0
	3	2	5
	4	0	0
	5	6	0
Σ		10	5

Nastavni predmet	Uspjeh	Spol	
		dječaci	djevojčice
Priroda i društvo	1	2	0
	2	0	0
	3	2	3
	4	4	2
	5	2	0
Σ		10	5

4.1.2. Analiza sociodemografskih obilježja učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi

Tablica 6 Odgojno-obrazovni djelatnici prema spolu

Odgojno-obrazovni djelatnici	Spol		Σ
	muški	ženski	
učitelj razredne nastave	3	16	19
stručni suradnik škole	0	13	13
pomoćnik u nastavi	4	4	8
Σ	7	33	40

Tablica 7 Radno iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika

Radno iskustvo	Odgojno-obrazovni djelatnici			Σ
	učitelj razredne nastave	stručni suradnik škole	pomoćnik u nastavi	
0 – 5 godina	1	4	8	13
6 – 10 godina	3	3	0	6
11 – 20 godina	10	5	0	15
21 – 30 godina	2	1	0	3
31 – 40 godina	3	0	0	3
Σ	19	13	8	40

Tablica 8 Stručni suradnici škole prema spolu

Stručni suradnici škole	Spol		Σ
	muški	ženski	
pedagog	0	8	8
psiholog	0	2	2
edukator-rehabilitator	0	1	1
logoped	0	1	1
socijalni pedagog	0	1	1
Σ	0	13	13

Tablica 9 Radno iskustvo stručnih suradnika škole

Radno iskustvo	Stručni suradnici škole					Σ
	pedagog	psiholog	edukator- rehabilitator	logoped	socijalni pedagog	
0 – 5 godina	2	0	1	1	0	4
6 – 10 godina	2	1	0	0	0	3
11 – 20 godina	3	1	0	0	1	5
21 – 30 godina	1	0	0	0	0	1
31 – 40 godina	0	0	0	0	0	0
Σ	8	2	1	1	1	13

4.2. Kvalitativna analiza individualiziranih kurikuluma

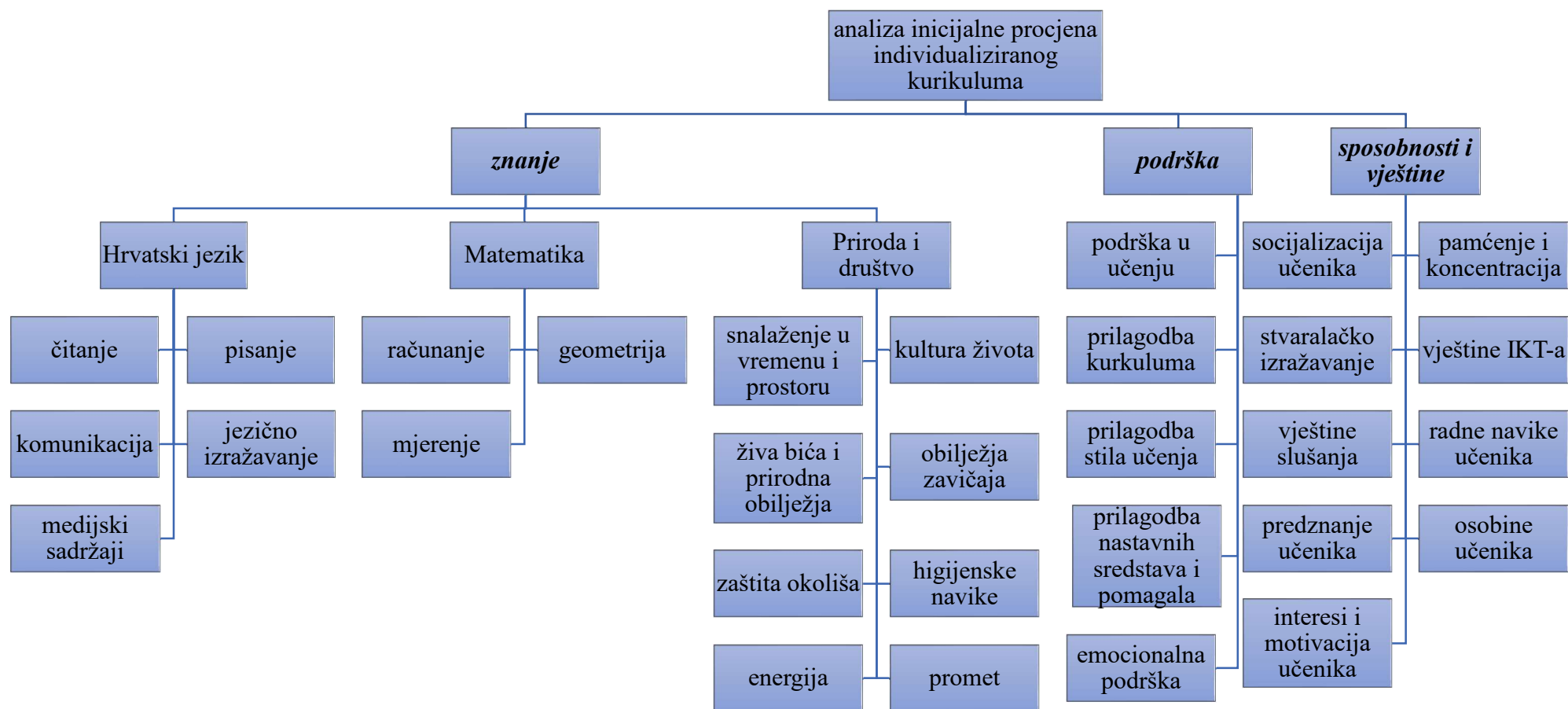
Kvalitativna analiza individualiziranog kurikuluma i inicijalne procjene zasnovana je na tematskoj analizi teksta (engl. *thematic analysis text*) (Kuckartz, 2014). Na početku je istraživač od učitelja razredne nastave prikupio dokumente inicijalne procjene i individualiziranog kurikuluma za učenike s teškoćama u DOC formatu. Učitelji su dobili smjernice i upute od istraživača na kojima se nalazilo što treba sadržavati inicijalna procjena i individualizirani kurikulum za učenike prema Ivančić i Stančić (2015, str. 187 i 188). Nakon prikupljenih dokumenta mape su organizirane na istraživačevom računalu prema učenicima s teškoćama (na primjer, U1, U2...), a datoteke su kreirane prema nazivima nastavnih predmeta (na primjer, Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo). Nakon što su mape i datoteke organizirane na računalu dokumenti inicijalne procjene i individualiziranog kurikuluma su učitani u računalni program za analizu MAXQDA Analytics Pro 2022 (verzija 22.0.1) te organizirani na identičan način.

U prvotnoj fazi procesa kodiranja kategorije su stvorene vodeći računa o smjernicama i uputama Ivančić i Stančić (2015, str. 187 i 188). Tako su unutar inicijalne procjene učenika stvorene kategorije: uočene sposobnosti, vještine i jake strane učenika, obrazovne potrebe djeteta, interesi, predznanje. U dokumentu individualiziranog kurikuluma stvorene su kategorije: nastavni sadržaj, ishodi učenja, razrada ishoda, aktivnosti za učenika, strategije podrške te ostvarenost individualiziranog kurikuluma. Postupak početnog kodiranja dokumenta inicijalne procjene i individualiziranog kurikuluma odvijao se tako što je istraživač različitim bojama u računalnom programu označavao koncepte koji su se odnosili na pojedinu potkategoriju. U kasnijom fazi potkategorije je istraživač samostalno kreirao vodeći računa o konceptima na koje se pojedini odlomak, rečenica ili pak dio individualiziranog kurikuluma odnosi. Ponovnim iščitavanjem i uređivanjem pojedine potkategorije su preoblikovane i izmijenjene, a neke su spojene u jednu jedinstvenu cjelinu. Primijećena je i određena sličnost između područja ishodi učenja i razrada ishoda učenja te su ta dva područja radi boljšega pojašnjenja spojena u jednu cjelinu.

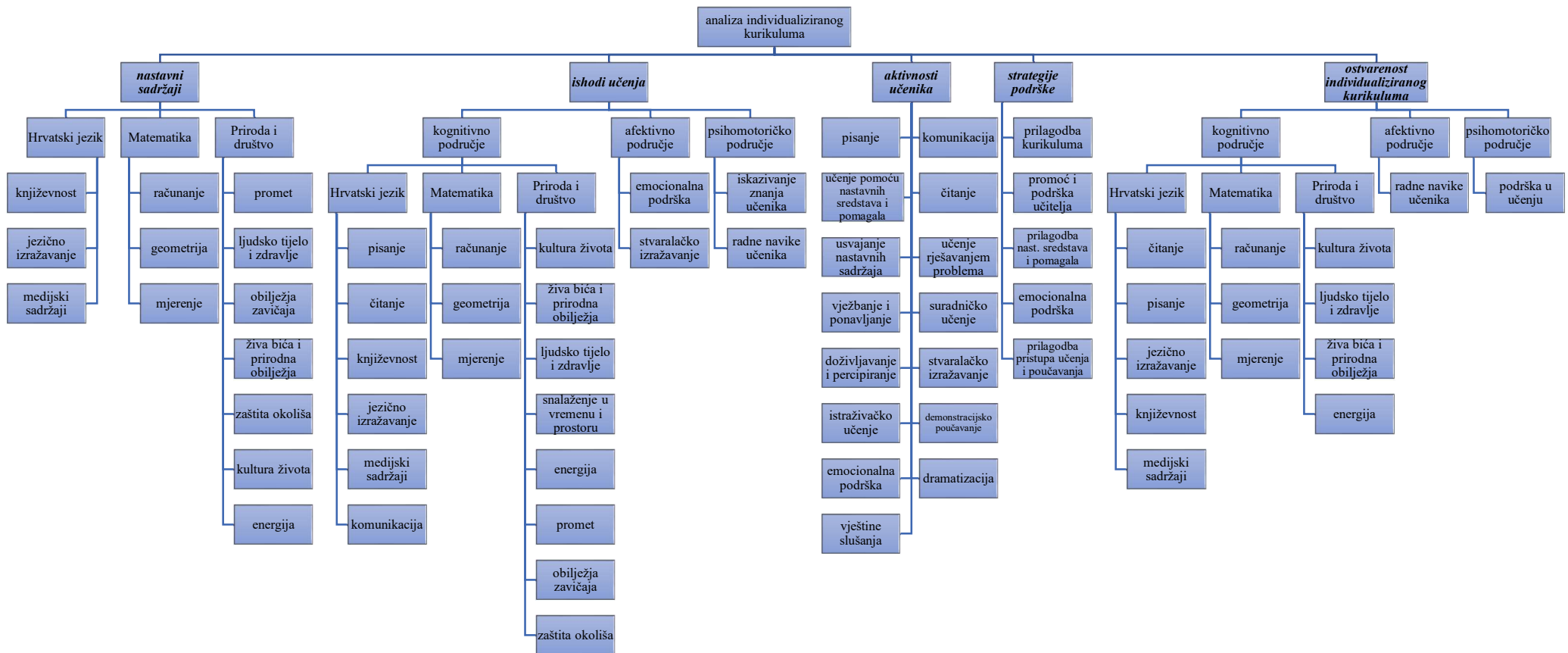
Nakon što su podaci uređeni i pročišćeni dolazi do ponovnog iščitavanja izdvojenih dijelova dokumenata koji su svrstani u potkategorije i koncepte. Takvim iščitavanjem izdvojene su središnje kategorije. Ponovnim iščitavanjem i uređivanjem dokumenta pojedine središnje kategorije su preoblikovane i izmjenjene, a kako bi se što bolje analizirala inicijalna procjena i individualizirani kurikulum učenika.

Tako su sređeni podaci inicijalne procjene te individualiziranog kurikuluma svrstani u središnje kategorije, potkategorije i koncepte.

Na osnovu toga može se prikazati primjer analize nastavnih sadržaja individualiziranog kurikuluma gdje su razvijene središnje kategorije: Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo. U okviru središnje kategorije Hrvatski jezik razvijene su potkategorije: književnost, jezično izražavanja te medijski sadržaji. Svaka od tih potkategorija ima svoje koncepte koji se odnose na određeno područje rad s učenicima.



Slika 27. Strukturirani prikaz rezultata postupka kodiranja inicijalne procjene individualiziranog kurikuluma



Slika 28. Strukturirani prikaz rezultata postupka kodiranja individualiziranog kurikuluma

4.2.1. Analiza inicijalne procjene individualiziranog kurikulumu

Analizom je obuhvaćeno ukupno 36 dokumenta inicijalne procjene (12 dokumenata inicijalne procjene iz Hrvatskog jezika, 12 dokumenata inicijalne procjene iz Matematike i 12 dokumenata inicijalne procjene iz Prirode i društva).

Utvrđene su 3 središnje kategorije, a to su: **znanje**, **podrška** te **sposobnosti i vještine**. U sastavu središnjih kategorija nalazi se 30 potkategorija koje se odnose na područje rada učitelja s učenicima s teškoćama u razvoju. Tako se u sastavu potkategorija nalazi 610 koncepata koji se odnose na zapažanja učitelja razredne nastave o učenicima s teškoćama u razvoju.

Slijedi strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija.

Tablica 10 Strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija

Središnje kategorije		Potkategorije
znanje	Hrvatski jezik	čitanje, pisanje, komunikacija, jezično izražavanje, medijski sadržaji
	Matematika	računanje, geometrija, mjerenje
	Priroda i društvo	snalaženje u vremenu i prostoru, kultura života, živa bića i prirodna obilježja, obilježja zavičaja, zaštita okoliša, higijenske navike, energija, promet
podrška		podrška u učenju, prilagodba kurikulumu, prilagodba stila učenja, prilagodba nastavnih sredstava i pomagala, emocionalna podrška
sposobnosti i vještine		socijalizacija učenika, pamćenje i koncentracija, stvaralačko izražavanje, vještine informacijsko-komunikacijske tehnologije, vještine slušanja, radne navike učenika, predznanje učenika, osobine učenika, interes i motivacija učenika

Legenda: središnja kategorija – područje rada učitelja s učenicima s teškoćama u razvoju; potkategorije – zapažanja učitelja razredne nastave o učenicima s teškoćama u razvoju

Tablica 11 Analiza učestalosti koncepata u pojedinim potkategorijama

Potkategorije	f	%
Čitanje	60	9,84
Računanje	56	9,18
Radne navike učenika	50	8,20
Podrška u učenju	46	7,54
Pisanje	43	7,05
Komunikacija	40	6,56
Socijalizacija učenika	38	6,23
Prilagodba kurikuluma	35	5,74
Pamćenje i koncentracija	30	4,92
Stvaralačko izražavanje	26	4,26
Interes i motivacija učenika	24	3,93
Emocionalna podrška	21	3,44
Snalaženje u vremenu i prostoru	20	3,28
Vještine informacijsko-komunikacijske tehnologije	16	2,62
Prilagodba stila učenja	14	2,30
Predznanje učenika	11	1,80
Geometrija	11	1,80
Kultura života	9	1,48
Jezično izražavanje	8	1,31
Živa bića i prirodna obilježja	8	1,31
Prilagodba nastavnih sredstava i pomagala	8	1,31
Osobine učenika	7	1,15
Mjerenje	6	0,98
Obilježja zavičaja	6	0,98
Higijenske navike	4	0,66
Zaštita okoliša	4	0,66
Vještine slušanja	3	0,49
Promet	2	0,33
Medijski sadržaji	2	0,33
Energija	2	0,33
Σ	610	100

Tablica 12 Analiza koncepata zapažanja učitelja razredne nastave o učeniku s teškoćama

Potkategorije	Koncepti
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razvijanje vještine i tehnike čitanja. ▪ Razvijanje čitateljskog interesa. ▪ Čitanje brojeva do 100 i većih od 1000. ▪ Čitanje podataka iz tablica i stupčastih dijagrama. ▪ Učenik ne čita i ne razlikuje troznamenaste i dvoznamenkaste brojeve. Naprimjer, broj 300 čita trideset sto, 745 čita sedamdeset četiristo pet. U čitanju brojeva ne pomaže mu ni kada je broj zapisan u tablicu mjesnih vrijednosti. ▪ Zbroj ne može samostalno pročitati. ▪ Razliku ne čita bez pomoći. ▪ Uspješan je u dovršavanju započetih nizova brojeva (nakon što je zajedno s njim uvježbano na nekoliko primjera), ali ih u većini slučajeva ne čita. ▪ Naučiti pravilno izgovarati sve glasove. ▪ Naučiti čitati i samostalno povezivati riječi u smislenu cjelinu. ▪ Djelomično razvijena glasovna analiza i sinteza. Djelomično prepoznavanje nekih formalnih slova. ▪ Voli čitati o svemiru. ▪ Dramatizacija djela priče u skupini. Čitanje priča, bajki, pjesama naglas. ▪ Poseban interes pokazuje za čitanje igrokaza. ▪ Čita kraće dijelove teksta osrednjom brzinom s ponekim zastojem kod dužih i manje poznatih riječi. Djelomično razumije pročitano te prepričava slušani tekst polutočno. ▪ Pravilno izgovara većinu glasova, savladala je abecedu uz pjesmicu, uočava početni i završni glas u riječi, raščlanjuje cijele riječi na glasove, sinteza, ali kod dužih riječi gubi glasove/slova. ▪ Najprije kod učenika treba raditi na određivanju glasova na početku, u sredini i na kraju riječi. Raditi na analizi i sintezi riječi. Poraditi na usvajanju velikih i malih tiskanih slova kako bi učenik mogao čitati i pisati.

Potkategorije	Koncepti
<p style="text-align: center;">Čitanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Čita riječi, skupove riječi, rečenice i kraće tekstove sporijim tempom uz zamjene, izostavljanje i dodavanje. ▪ Riječi koje pročita nauči napamet (samo nekoliko zapisanih riječi). Učenik ne čita kraće riječi te ne spaja slova u riječ. Ne uočava početni glas u jednosložnim riječima. ▪ Učenik nije usvojio analizu i sintezu riječi. U pojedinim riječima određuje i čuje glas na početku riječi. Ne čuje i ne određuje glas u sredini i na kraju riječi. Učenik ne poznaje većinu velikih tiskanih slova. Mala tiskana slova poznaje još manje. ▪ Učenik čita i pronalazi važne podatke u tekstu. ▪ Uglavnom zadovoljavajuća tehnika čitanja. Razumijevanje bliskih sadržaja pročitano/gledano/slušano. ▪ Pokazuje napredak u čitanju, sudjeluje u analizi pročitano s djelomičnim razumijevanjem. ▪ Nije sigurna koji znak interpunkcije treba napisati ako sama čita rečenice. ▪ Učenica nije samostalna u radu, posebno pri razumijevanju pročitano jer još uvijek teže čita duže riječi. ▪ Čitati književni tekst i uz pomoć učitelja izražavati zapažanja o pojedinostima teksta. ▪ Slušati tekstove i uz pomoć učitelja odgovoriti na pitanja o poslušanom tekstu.
<p style="text-align: center;">Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zbrajanje jednoznamenkastih i dvoznamenkastih brojeva. ▪ Poznaje sve brojeve, računске radnje zbrajanja, oduzimanja, množenja i dijeljenja potpuno usvojene. ▪ Pisano zbraja i oduzima primjenjujući odgovarajući matematički zapis. ▪ Primjenjuje veze među računskim operacijama. <p>Zbraja i oduzima do 20 i do 100 djelomično se služeći prstima pri računanju i tehnikom oduzimanja desetica i jedinica.</p>

Potkategorije	Koncepti
<p>Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uspješno rješava jednostavnije zadatke pred pločom i one koje smo nedavno učili. ▪ Računske radnje zbrajanja i oduzimanja računa na prste, teško usvaja tablicu množenja. Nedovoljno je svladala mjesnu vrijednost broja. ▪ Rješava jednostavnije zadatke riječima, no teže razumije i rješava nešto složenije zadatke riječima. Slabije pronalazi zakonitost rješavanja različitih vrsta zadataka. ▪ Redne brojeve ne razumije kao ni uspoređivanje brojeva. Pojam jedinica i desetica ne razumije. ▪ Zbrajanje i oduzimanje raznih predmeta uz igru ovisi o raspoloženju učenika. ▪ Služiti se prirodnim brojevima do 10 000 u opisivanju i prikazivanju količine i redoslijeda. ▪ Misaono zbrajati i oduzimati u skupu brojeva do 1000 pomoću konkretna, pisano zbrajati i oduzimati unutar određene dekadске jedinice. ▪ Dijeliti prirodne brojeve do 100 s ostatkom uz pomoć. ▪ Pisano množiti i dijeliti jednoznamenkastim brojem na duži način samo u jednostavnim primjerima. ▪ Rješavati zadatke u kojima se pojavljuju dvije računске operacije uz manju nesigurnost. ▪ Izračunavati vrijednost brojevnoga izraza uvrštavanjem zadanoga broja na mjesto slova. ▪ Ne razlikuje zbrajanje i oduzimanje, niti razlikuje + i - . Uz pomoć, odnosno kada mu se pokaže na znak + i kaže da to znači da će dobiti bombone, zna da na brojevnoj crti treba ići u desnu stranu, odnosno prema većim brojevima. Za znak - mu se treba reći da je pojeo bombone, tada se učenik može snaći na brojevnoj crti. Učenik samostalno ne može mentalno zbrojiti npr. $1 + 8$ (dodavanje broju broj 1). Učenik do 20 zbraja samo uz pomoć brojevnice.

Potkategorije	Koncepti
Računanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne može zbrajati i oduzimati na prste jer nije usvojio pojam količine broja. Učenik zbraja i oduzima, ali ne čitajući brojeve, nego znamenku po znamenku jer nema usvojen pojam broja uz pomoć tablice s brojevima troznamenkastih i jednoznamenkastih brojeva. Pisano zbraja i oduzima samo uz stalno usmjeravanje i pomoć. Zadatke pisanog zbrajanja dvoznamenkastih ili troznamenkastih brojeva bez prijelaza djelomično može riješiti bez pomoći. ▪ Ako u zadatku ima prijelaz desetice ili stotice, potrebna mu je pomoć. Zadatke oduzimanja bez prijelaza isto može djelomično riješiti. ▪ Dulje vježbanje s poznatim brojevima. ▪ Naučiti se izražavati matematički usmeno i pismeno. ▪ Ako ima prijelaza, zadatke ne razumije niti ih rješava uz pomoć. Zadatke zbrajanja i oduzimanja u kojima treba zbrojiti ili oduzeti jednoznamenkaste, dvoznamenkaste i troznamenkaste brojeve međusobno ne razumije niti uz pomoć kako potpisati i rješavati. ▪ Mentalno ne zbraja i oduzima ni do 10, a prema kurikulumu za 3. razred trebao bi do 1 000. ▪ Ne imenuje članove računskih operacija. Uz pomoć imenuje matematičke znakove za zbrajanje, oduzimanje i množenje (plus, minus i puta), za dijeljenje niti uz pomoć. Ne primjenjuje veze među računskim operacijama. ▪ Tablicu množenja i dijeljenja radi samo uz predložak (u predlošku pronađe zadatak i prepíše rezultat). ▪ Zadatke riječima ne razumije niti uz pomoć. Uz veliku pomoć i usmjeravanje može postaviti račun, ali niti uz napisani odgovor u koji treba upisati samo dobiveni rezultat iz tog računa ne može prepoznati i napisati, tj. prepisati rezultat. ▪ Naučiti pisano zbrajati, oduzimati, množiti i dijeliti brojeve do milijun. ▪ Voli zbrajati, oduzimati, množiti i dijeliti uz pomoć kalkulatora. ▪ Slabo zbraja, oduzima, množi i dijeli brojeve do 100.

Potkategorije	Koncepti
<p>Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formirala je pojam broja. Nije automatizirala zbrajanje do 10. Zbraja i dalje na prste ili uz konkretan materijal (štapiće, brojevu crtu). Računske radnje poznaje. Zbraja dvoznamenkaste brojeve do 100 postupkom zadatka bez prijelaza desetice uglavnom točno, dok kod zadataka s prijelazom desetice čini greške. U oduzimanju češće griješi. Tablicu množenja poznaje djelomično – množenje brojevima 0, 1, 2, 5, 10. Dijeljenje nije usvojila. Rješava jednostavnije zadatke riječima. Učenica se trudi odraditi sve zadatke. ▪ Količinu i broj ne povezuje. ▪ Uspoređuje dva broja. ▪ Zapisuje i uspoređuje brojeve do 10 000. ▪ Broji po redu od zadanoga broja samo uz pomoć brojevine crte. ▪ Stjecanje temeljnih matematičkih znanja potrebnih za razumijevanje pojava i stjecanje osnovne matematičke pismenosti. ▪ Razvijati predmatematičke i matematičke vještine (osjećaj za brojeve, prikazivanje brojeva, prostorni osjećaj, procjenjivanje, rješavanje problema). ▪ Slabije je usvojila matematičke pojmove i matematičke koncepte te slabije povezuje gradivo i teže logički zaključuje. ▪ Potreba rješavanja zadataka riječima.
<p>Radne navike učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samostalnost u izvođenju jednostavnijih praktičnih radova. ▪ Učenje se svodi na jednom ću pročitati i to je dovoljno, potrebno je njegovati i razvijati radne navike. ▪ U većini zadataka ulaže trud prema svojim mogućnostima. ▪ Poticati učenikovu sposobnost usvajanja sadržaja Prirode i društva. ▪ Potrebno je razvijati urednost u radu i radne navike učenika. ▪ Razvijati sposobnost za samostalan rad, odgovornost za rad, točnost, urednost, sustavnost, preciznost. ▪ Strpljenje, kontinuiranost u radu, trudi se postići bolji uspjeh. ▪ Potrebno je razvijati urednost u radu. Razvijati naviku redovitog izvršavanja svih svojih obaveza. ▪ Aktivna je na nastavi i rado se uključuje u sve zadatke.

Potkategorije	Koncepti
Radne navike učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ U većini zadataka ulaže trud prema svojim mogućnostima. ▪ Kulturno se ponašati. ▪ Vrlo je odgovorna i savjesna u izvršavanju svojih školskih obveza. Redovito piše domaće zadaće. Trudi se postići što više uz poticaj i napredak u učenju. Redovito nosi sav pribor i pravilno ga koristi za rad, samostalno pronalazi zadanu stranicu u udžbeniku. ▪ Sjedi u prvoj klupi kako bi što bolje vidjela na ploču. Često je moram opominjati na nošenje naočala. ▪ Treba poticati veću upornost u radu. ▪ Naučiti se na samostalan rad. ▪ Učenica je zainteresirana za sve aktivnosti na satu i rado sudjeluje u nastavi. ▪ Samostalno zahtijevati neke osnovne potrebe.
Podrška u učenju	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualna pomoć učitelja pri razumijevanju pročitano. ▪ Individualna pomoć pri rješavanju različitih zadataka prema sposobnostima učenika u vidu čitanja zadataka te rješavanja u koracima. ▪ Potrebna su joj dodatna objašnjenja, prilagodbe i upute, to se posebno odnosi na nastavne sadržaje u matematici, potrebno ju je uputiti i vježbati kako učiti. ▪ Trudi se razumjeti upute no često joj trebaju dodatna objašnjenja i pomoć učiteljice i vršnjaka. ▪ Učeniku je potrebna potpora za pomoćnikom u nastavi. Asistent mu slovka dvosložne riječi dok jednosložne samostalno piše. ▪ Osvješćivanje roditelja o potrebi veće podrške učeniku u radu kod kuće. ▪ Osigurati dopunsku nastavu iz Matematike i Hrvatskog jezika. ▪ Provođenje logopedskih postupaka sa svrhom jezičnog napretka učenika.

Potkategorije	Koncepti
<p>Podrška u učenju</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoć pri donošenju najjednostavnijih zaključaka koristeći različita perceptivna potkrjepljenja. Povezivanje stečenih znanja s novima. ▪ Uz pomoć učitelja govoriti kratke tekstove i odgovarati na postavljena pitanja u skladu sa zadanom temom u poznatoj komunikacijskoj situaciji. ▪ Uz pomoć učitelja upotrebljavati riječi u skladu sa značenjem (gramatičkim i pravopisnim znanjima) te ih povezivati u jednostavne izraze i rečenice. ▪ Uz pomoć učitelja u govornoj komunikaciji uočavati razliku između riječi na zavičajnome govoru i standardnome hrvatskom jeziku. ▪ Uz pomoć učitelja uočavati vrijednost književnoga teksta primjereno recepcijskim sposobnostima te vlastitom čitateljskom i osobnom iskustvu. ▪ Uz pomoć učiteljice bez dodatnih pomagala broji po jedan do 20 i to samo unaprijed. Unatraske ne može niti od 10 do 0. Ne broji niti uz pomoć po 2, 5 ili 10.
<p>Pisanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pisanje. ▪ Nesigurna pri pisanju. ▪ Razvijati vještinu pisanja. ▪ Brojeve zapisuje znamenkom. ▪ Brojeve do 5 zapisuje uz pomoć i navođenje u kvadratiće bilježnice. ▪ Piše samo brojeve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 i 100. ▪ Pisati velika i mala formalna slova abecede. ▪ Samostalno pisati riječi i kratke rečenice. ▪ Prepisivanje je uglavnom točno, potpuno i pregledno. Djelomično povezano pisanje kraćeg sadržaja. ▪ S lakoćom prepisuje s ploče i ima uredan rukopis. Nešto sporije piše prema diktatu te joj je potrebno više puta ponoviti diktirano. ▪ Piše uredno i osrednje brzo. Uspješno prepisuje s ploče. Pri pisanju po diktatu treba joj više puta ponoviti tekst kako bi ga lakše zapamtila. Pri samostalnom pisanju nesigurnija je i češće griješi.

Potkategorije	Koncepti
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piše veliko slovo na početku rečenice, u imenima i prezimenima uz pomoć. ▪ Učenik prepoznaje samoglasnike (a, e, o, i, u) te ih zapisuje uz pomoć. Ostala slova teško prepoznaje ili ne prepoznaje. Zapisuje samoglasnike uz navođenje i stalnu korekciju kako bi slova bila u crtovlju. Zapisuje samo nekoliko riječi (mama, tata, auto) prema predlošku te ih pročita. ▪ Pisati prema predlošku jednostavne tekstove u skladu s temom i vrstom te uz pomoć učitelja primjenjuje pravopisnu i slovopisnu točnost primjerenu jezičnomu razvoju. ▪ Samostalno piše samo svoje ime i riječ mama. ▪ Pisati pravilna slova u rečenici. ▪ Piše sporo i prepisuje sporo. ▪ Samostalno se pismeno također izražava. ▪ Piše priče ili pjesmice po zadatku. ▪ Piše kraće rečenice po diktatu.
Komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razgovara o zimi, proljeću, prometu uz pomoć učitelja. Uglavnom odgovara samo s da ili ne. ▪ Potrebno je poticati ga na razgovor o svakodnevnim situacijama vezanima za školu. ▪ Veliku poteškoću u utvrđivanju što je učenik usvojio predstavljaju i njegove govorne teškoće. Ponekada mi je teško odrediti radi li se o tome da učenik nema usvojen taj pojam ili ga učenik govorno ne može izraziti. ▪ Voli razgovarati o djelatnostima ljudi na selu. ▪ Poticanje na usmeno izražavanje te na izražavanje vlastitog mišljenja umjesto mišljenja svojih vršnjaka. ▪ Rječnik na jednostavnoj razini, otežano proširivanje novog nazivlja. Odgovori necjelovitim rečenicama. Usmeno izražavanje siromašno, skokovitog tijeka. ▪ Teže sažeto prepričava tekst.

Potkategorije	Koncepti
Komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Odgovara na jednostavnija pitanja tijekom analize priče ili novog gradiva, a na složenija pitanja odgovara po pretpostavci pa točnost odgovora varira. ▪ Razvijati sposobnost razgovora, postavljati pitanja i odgovarati na pitanja, uljudno razgovarati i slušati sugovornika u razgovoru. ▪ Rado komunicira s učenicima i učiteljicom. ▪ Sigurniji u usmenom izražavanju nego u pismenom. ▪ Govorne su teškoće vrlo izražene te ga se teško razumije. ▪ Kod učenika nisu uočene sposobnosti u jezično-komunikacijskom području jer je učenik tijekom prvog i većim dijelom drugog razreda odbijao komunikaciju s učiteljicom i vršnjacima. ▪ Razviti interes za uključivanje u razgovor i izricanje svojih misli i osjećaja nakon čitanja teksta. ▪ Veliki problem stvaraju i učenikove poteškoće u govoru. Govor je vrlo nerazumljiv. Riječi ne izgovara točno. Izražava se jednom do dvije riječi. Ne slaže rečenice. Vrlo često govor je toliko nerazumljiv da se sporazumijevamo tako da učenik nacrtava što želi reći. ▪ U usmenom izražavanju rečenice su joj jednostavne, ali trudi se slagati smislene rečenice. Ima teškoća u izgovoru (glasovi R = V, S = Č ili Š, LJ često u riječima izgubi, ne izgovori ih). Učenica odlazi logopedu. Vidi se napredak u izgovoru.
Socijalizacija učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voli se igrati s vršnjacima. Rado se uključuje i sudjeluje u grupnim aktivnostima. ▪ Uključena je u Mali zbor Škole i Učeničku zadrugu. Voli se družiti i djeca su je dobro prihvatila. ▪ Društvena je i otvorena, srdačna prema ostalim učenicima. ▪ Vrlo je otvorena, pristupačna i komunikativna djevojčica. Dobra je prijateljica i uvijek spremna pomoći. Rado se javlja za sudjelovanje u nastavi kod jednostavnijih zadataka. ▪ Rado promatra i istražuje prirodu uz usmjereno vođenje. Uspješno istražuje i uči u grupi i u paru. Rado se uključuje u praktične aktivnosti. Srdačan prema drugoj djeci i svojim učiteljima.

Potkategorije	Koncepti
Socijalizacija učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vrlo pozitivno reagira na vršnjačko učenje.
Prilagodba kurikuluma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Povezivanje nastavnih sadržaja sa životnim iskustvom učenika prema mogućnostima učenika. ▪ Prilagodba prezentacije sadržaja, korištenje perceptivnog potkrjepljenja. ▪ Zadaci zatvorenog tipa u pisanim provjerama, rastavljanje sadržaja na manje cjeline. ▪ Davanje konkretnih primjera povezanih sa svakodnevnim životom, jasne upute, preoblikovanje teksta za čitanje. ▪ Isticanje bitnoga, češće provjeravanje razumijevanja zadanih zadataka. ▪ Potrebno je prilagoditi font namijenjen učenicima s disleksijom i povećati prorede. ▪ Skraćivanje opsega sadržaja za učenje. ▪ Započinjanjem odgovora uz učenikovo ponavljanje i nastavljanje odgovora, jednostavnom i preciznom formulacijom pitanja. ▪ Učeniku je potrebno smanjiti opseg gradiva zbog poteškoća u čitanju i pisanju. ▪ Lakše savladava jednostavne zadatke i nešto složenije neposredno nakon učenja. ▪ Koristiti multisenzorno učenje. ▪ Povezivanje iskustva učenika s nastavnim sadržajima. ▪ Osposobljavati se za apstraktno mišljenje, logičko mišljenje i precizno formuliranje pojmova. ▪ Smanjenje količine sadržaja, rastavljanje sadržaja na manje cjeline. Češće provjeravanje razumijevanja. ▪ Treba produljiti vrijeme rješavanja pismenih provjera ili dati više vremena za razmisliti kod usmenog odgovaranja.

Potkategorije	Koncepti
<p>Pamćenje i koncentracija</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poteškoća u pamćenju, što se posebno osjeti u matematici (još računa na prste). ▪ U većini je aktivnosti zainteresirana i pažljiva iako je razumijevanje nepotpuno. ▪ Može koncentrirano slušati, pamtit i razumjeti i slijediti usmene upute jednu po jednu. ▪ Učenik ima poteškoća pri samom praćenju nastave. Nije zainteresiran za nastavu. Sadržaj uglavnom ne razumije i treba konstantnu pomoć i prisustvo učitelja. ▪ Brzo zaboravlja. ▪ Uspješno memorira slušane i gledane podatke u odnosu na njihov broj i povezanost. ▪ Razvijati pažnju i usmjerenost na izvršavanje zadataka. ▪ U radu je spora. Pažnja joj je nestalna. ▪ Slabije memorira zbog lošije koncentracije. ▪ Učenik ima poteškoća s koncentracijom te praćenjem nastave. Vrlo je zaigran te jako teško prati nastavu, što rezultira ljutnjom i odbijanjem bilo čega vezanog za nastavu. ▪ Vrlo često ne razumije pitanja i treba mu ponoviti više puta. Na pitanja odgovara uglavnom s da ili ne.
<p>Stvaralačko izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pokazuje smisao za likovno izražavanje, spretna je u tjelesnim aktivnostima te rado i pravilno pjeva no nešto sporije savladava pjesmicu. ▪ Uz poticaj iskazivati misli i osjećaje nakon slušanja/čitanja književnoga teksta i sudjelovati u izražavanju misli i osjećaja nakon slušanja/čitanja književnog teksta. ▪ Stvaralački se izražavati prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta. ▪ Uspješno preslikava jednostavne likove, brojeve, znakove.

Potkategorije	Koncepti
<p style="text-align: center;">Interes i motivacija učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interes za provođenje praktičnih radova te različitih aktivnosti u skupini. ▪ Dodatna motivacija za interes svih nastavnih sadržaja. ▪ Interes prema predmetu varira. ▪ Motiviranost za izvršavanje svih postavljenih zadataka na satu, osobito onih u kojima je učenik uspješan. Brzina rješavanja jednostavnih zadataka. ▪ Rado rješava zadatke na ploči. ▪ Razumijevanje i motivacija dobri. ▪ Pokazuje interes za sve predmete i aktivnosti, no brzo se umori te su češće potrebne rekreativne stanke i igre koncentracije te aktivnosti pomoći učiteljici i slično. ▪ Pokazuje veći interes za odgojne predmete: Likovnu kulturu, Tjelesnu i zdravstvenu kulturu, Glazbenu kulturu, a djelomično i za Engleski jezik te Informatiku. ▪ Rješavanje jednostavnih zadataka iz enigmatike povezanih s nastavnim sadržajem. ▪ Voli rješavati integrale, mozgalice, sudoku. ▪ Rješavanje križaljki, osmosmjerki.
<p style="text-align: center;">Emocionalna podrška</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voli ići u školu. Raduje se uspjehu i pohvali. ▪ Potrebno je češće mijenjati aktivnosti kako ne bi došlo do zamora. ▪ Pomoć vršnjaka kako bi se kod učenika razvilo veće samopouzdanje i sigurnost u naučenom. ▪ Razvoj samopouzdanja kroz ohrabrivanje, pohvalu te odabir zadataka koje učeniku donose uspjeh i razvijaju samostalnost. ▪ Često se znala rasplakati kada joj nešto nije išlo, ali je sve hrabrija i boljeg samopouzdanja. ▪ Emotivnost je koči u dolasku do željenog rezultata. ▪ Uživa kad ga se pohvali za trud i rad.

Potkategorija	Koncepti
<p>Snalaženje u vremenu i prostoru</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razvijena prostorna orijentacija te vremenska orijentacija u odnosu na dan. ▪ Djelomično razvijena prostorna orijentacija. ▪ Uglavnom razvijena vremenska orijentacija, razvijena orijentacija u prostoru, zna se služiti zemljovidom. ▪ Djelomično prikazuje vremenski slijed događaja i procjenjuje njihovu važnost. ▪ Učenik uz pomoć nabraja samo neke dane u tjednu, teško izgovara. ▪ Učenik ne ostvaruje sastavnicu ishoda jučer, danas, sutra. ▪ Najprije kod učenika treba raditi na nadopunjavanju usvajanja ishoda iz prethodnih razreda koje nije usvojio, a važni su za svakodnevni život (dani u tjednu, mjeseci, snalaženje na uri, snalaženje u prostoru). ▪ Uz pomoć prikazuje vremenski slijed događaja u zavičaju, u desetljeću, stoljeću i tisućljeću. ▪ Uz pomoć kratko navodi određeni sadržaj/događaj na vremenskom slijedu. ▪ Uz pomoć opisuje događaje, osobe i promjene tijekom desetljeća, stoljeća i tisućljeća i njihov utjecaj na sadašnjost. ▪ Učenik se uopće ne snalazi u vremenu (ne imenuje i ne nabraja dane u tjednu, ne određuje jučer, danas, sutra niti razumije navedene pojmove. Zna samo da je 5 dana radni dio tjedna (5 puta mora spavati i doći u školu, a da onda je 2 dana kod kuće), ali to ne imenuje i ne prepoznaje kao tjedan, ne imenuje vikend, ne imenuje i ne nabraja godišnja doba, mjesece u godini, ne zna na sat, ne imenuje i ne nabraja školske predmete (knjige iz torbe vadi uz pomoć asistentice i oznaka – naljepnica na knjigama koje sam mu stavila i za koje smo se dogovorili što znače, npr. robot je kada računamo – Matematika). ▪ Prostorno se djelomično snalazi. Može odrediti gdje se nalazi neki predmet ili on npr. gore, dolje, ispod, ali treba pomoć u određivanju lijevo-desno, ispred, iza. Samostalno ne pokazuje i ne imenuje lijevu i desnu ruku. ▪ Imenuje i razlikuje godišnja doba te njihova obilježja.

Potkategorije	Koncepti
<p>Snalaženje u vremenu i prostoru</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Snalazi se u učionici i svim prostorijama škole. Teško se snalazi u vremenu. Ponekad ne zna dane – jučer, danas, sutra. ▪ Snalazi se u različitim odbrojavanjima. ▪ Teže shvaća pojam vremena i nastavne cjeline vezane uz njega. Kod zadavanja više uputa, ponekad joj treba ponoviti neku.
<p>Vještine informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vrlo su joj korisni računalni programi (videolekcije, videozapisi, kvizovi i sl.) za olakšanje razumijevanja gradiva, kao i za dodatnu vježbu. ▪ Osigurati korištenje tableta i digitalnih udžbenika uz prilagodbu. ▪ Učenik vrlo rado zadatke rješava uz pomoć IKT-a. ▪ Samostalno i uspješno koristi digitalnu tehnologiju. Uz pomoć aplikacija i igre uspješnije usvaja nastavne sadržaje. ▪ Korištenje tableta i digitalnih udžbenika uz prilagodbu. ▪ Učenik pokazuje interes za učenje uz pomoć raznih digitalnih aplikacija, kroz igru.
<p>Prilagodba stila učenja</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gradivo Prirode i društva lakše uči na vizualnim primjerima, uz pomoć umnih mapa i slikovnih prikaza, a bolje vježba uz razne digitalne igre i kvizove. ▪ Učenica može vođeno promatrati predmete, pojave i procese. ▪ Povezuje sliku i riječ. ▪ Pri imenovanju svih pojmova potreban podsjetnik sa slikovnim i pisanim zapisom. ▪ Pri rješavanju problema koristi vizualiziranje i grafički zapis (pri tom skicira i crta). ▪ Tumači jednostavne grafičke prikaze, analizira podatke i procjenjuje uz pomoć. ▪ Učenica može uočavati i izdvajati bitno u promatranju pojava i predmeta. ▪ Učenik nastavne sadržaje lakše usvaja kroz vizualizaciju. Učenik se najlakše izražava crtanjem.

Potkategorije	Koncepti
<p>Predznanje učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iskazivanje znanja na način najprimjereniji učeniku. ▪ Učenik lako usvaja sadržaje Prirode i društva, sve je planirane sadržaje prvog razreda usvojio. ▪ Učenik je usvojio sve sadržaje prvog razreda. ▪ Usvojena znanja primjenjivati u svakodnevnom životu. ▪ Gradivo usvaja na bazi reprodukcije, a teže povezuje dijelove gradiva, donosi zaključke o uzročno-posljedičnim vezama. Lakše odgovara neposredno naučeno gradivo jer se teže dosjeća ranije naučenog. ▪ Učenikovo predznanje je vrlo slabo, ne zadovoljava niti minimum 1. razreda i zbog toga mu je jako teško na satovima Prirode i društva. ▪ Kod učenika je vrlo teško odrediti koje je nastavne sadržaje usvojio. Kratkoročno postiže određeni uspjeh i rezultate, međutim dugoročno to najčešće izostaje. ▪ Povezuje činjenice i naučene sadržaje. ▪ Tehnika čitanja i pisanja u usvajanju. ▪ Jednostavnije je cjeline uspješnije savladala, zahtjevnije i u kojima mora više povezivati i zaključivati nešto slabije.
<p>Geometrija</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznavanje geometrijskih likova i tijela. ▪ Služi se pravilno geometrijskim priborom. ▪ Šestarom se služi u crtanju i prenošenju dužine određene duljine. ▪ Crta pravokutnik i kvadrat određene duljine stranica. ▪ Određuje opseg trokuta, pravokutnika i kvadrata kao zbroj duljina njihovih stranica. ▪ Geometrijske sadržaje djelomično je savladala. Lakše crta pravokutnik i kvadrat, no teže računa njihov opseg i površinu. ▪ Uspoređuje zadano geometrijsko tijelo s modelima u okolini, razvrstava prema boji i obliku pojedine predmete, završava najjednostavnije nizove s ponuđenim predloškom, uz pomoć uočava pripadnost skupu. ▪ Prepoznavati i crtati pravac i polupravac.

Potkategorije	Koncepti
Geometrija	<ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavati i navoditi međusobne odnose pravaca te uz manju pomoć crtati pravce koji se sijeku (uključujući okomite) i usporedne pravce. • Opisati opseg kao duljinu ruba promatranoga lika.
Kultura života	<ul style="list-style-type: none"> • Poznavanje i primjena pravila ponašanja u školi, poznavanje prava i obaveza učenika. • Imenovanje članova obitelji. • Razvija pravilan odnos prema ljudima, prirodi i događajima. • Uz pomoć navodi uzročno-posljedičnu povezanost pravila, prava i dužnosti. • Opisuje i navodi primjere svojega odnosa prema radu, važnost štednje i odgovornoga trošenja novca.
Jezično izražavanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razlikuje vrste riječi. ▪ Nešto je slabije svladala jezične sadržaje i uspješnije ih primjenjuje uz didaktički materijal ili pomoć učiteljice i vršnjaka. ▪ Jezične sadržaje djelomično je usvojila te ih slabije primjenjuje. ▪ Prepoznaje izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu. ▪ Vrlo rijetko primjenjuje pravopisna pravila. Razlikuje imenice koje označavaju bića od ostalih imenica uz vodstvo. Razlikuje jesnu i niječnu rečenicu. Prepisuje sporo s ponekim greškama. ▪ Rastavlja riječi na slogove, razlikuje vrste rečenica. Uz manju pomoć sastavlja ispremetane riječi u rečenicu te uglavnom dopunjava rečenice zadanim riječima. ▪ Stjecanje osnovnih vještina za usmeno i pismeno izražavanje. • Razvoj jezično-komunikacijskih sposobnosti.
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zaključuje o organiziranosti prirode. ▪ Povezuje život biljke, životinje i rad ljudi s tim promjenama. ▪ Uz pomoć uspoređuje obilježja živih bića, svojstva i stanja tvari i vremenske pojave, razvrstava ih prema kriteriju, prikazuje i opisuje njihovu organiziranost. Posredni okoliš. ▪ Opisuje svojim riječima i daje primjere odgovornoga odnosa prema sebi, drugima i prirodi.

Potkategorije	Koncepti
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilježi i uz pomoć predviđa promjene u prirodi i međuovisnost živih bića i staništa. ▪ Uz pomoć postavlja pitanja povezana s opaženim promjenama, koristi se opremom, mjeri, bilježi rezultate te ih predstavlja. ▪ Voli pričati o životinjama na selu.
Prilagodba nastavnih sredstava i pomagala	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ponekad se igrati s brojevima. ▪ Potreba za konkretnim materijalom prilikom zbrajanja i oduzimanja, potreba za ispisanom tablicom množenja i dijeljenja prilikom rješavanje zadataka. ▪ Igra s konkretnim materijalom povezanim s računanjem zbrajanja i oduzimanja. ▪ Uporaba konkreta i grafičkog prikaza za usvajanje novih sadržaja te podsjetnika.
Osobine učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tjelesne sposobnosti dobre. ▪ Ne nosi redovito naočale. ▪ Dobra vidno-motorička koordinacija.
Mjerenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uspješno primjenjuje mjere u nastavnom radu. ▪ Mjeri dužinu odgovarajućim mjernim instrumentom i zadanom mjernom jediničnom dužinom. ▪ Slabije barata preračunavanjem mjernih jedinica jer joj je to apstraktno iako smo vježbali na konkretnim primjerima. ▪ Procjenjivati i uspoređivati mase predmeta iz neposredne okoline te imenovati jedinice za mjerenje mase. ▪ Uz pomoć procjenjivati i mjeriti volumen tekućine.
Obilježja zavičaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne prepoznaje mjesto u kojem živi. ▪ Uz pomoć opisuje organiziranost lokalne zajednice te prepoznaje pravila prikaza organiziranosti prostora na planu mjesta i geografskoj karti.

Potkategorije	Koncepti
Obilježja zavičaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uz pomoć se snalazi u zavičajnome okružju, čita plan mjesta i geografsku kartu, izrađuje plan neposrednoga okružja te opisuje međuodnos prostornih obilježja zavičaja i načina života. ▪ Opisuje ulogu i utjecaj prirodnih i društvenih posebnosti zavičaja u razvoju identiteta te uočava utjecaj pojedinca na očuvanje baštine. ▪ Prepoznaje povezanost zajednice i okoliša s gospodarstvom zavičaja. ▪ Razlikuje vrste zavičaja te prometnu povezanost naselja.
Higijenske navike	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznavanje nekih higijenskih navika te postupaka za očuvanje zdravlja.
Zaštita okoliša	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uočavanje promjena u okolišu tijekom izmjene godišnjih doba. ▪ Razvijati poštovanje prema prirodi, kulturnoj i društvenoj sredini te odgovoran odnos prema okolišu. ▪ Učenica prepoznaje vremenske promjene u neposrednom okolišu.
Vještina slušanja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vještina slušanja i promatranja ▪ Učenik ima razvijenu sposobnost pažljivog slušanja no ostavlja dojam da nije shvatio uputu, ima razvijenu sposobnost slušanja tijekom interpretativnog čitanja književno-umjetničkih djela te sluša analizu nakon čitanja koja se provodi s ostalim učenicima u odjelu no u istu se ne uključuje niti uz dodatna potpitanja i poticaje.
Promet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Osposobiti učenika za sigurno ponašanje u prometu. ▪ Pravila u prometu ne razumije.
Medijski sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznavati različite tiskane medije i čitati medijske sadržaje. ▪ Razlikovati kulturne događaje koje posjećuje i iskazivati mišljenje o njima.
Energija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznaje različite oblike energije koji se koriste u svakodnevnome životu. ▪ Uz pomoć prepoznaje primjere korištenja, prijenosa i pretvorbe energije.

4.2.2. Analiza nastavnih sadržaja individualiziranog kurikulumu

Analizom nastavnih sadržaja obuhvaćeno je 39 individualiziranih kurikulumu (13 kurikulumu Hrvatskog jezika, 13 kurikulumu Matematike, 13 kurikulumu Prirode i društva).

Utvrđene su 3 središnje kategorije, a to su: **Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo**. U sastavu svake središnje kategorije nalazi se 14 potkategorija. Jednako tako u sastavu potkategorija nalazi se 388 koncepata.

Slijedi strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija.

Tablica 13 Strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija u nastavnim sadržajima

Središnje kategorije	Potkategorije
Hrvatski jezik	književnost, jezično izražavanje, medijski sadržaji
Matematika	računanje, geometrija, mjerenje
Priroda i društvo	promet, ljudsko tijelo i zdravlje, obilježja zavičaja, živa bića i prirodna obilježja, zaštita okoliša, kultura života, energija

Legenda: središnja kategorija – odnosi se na nastavne predmete; potkategorije – odnosi se na nastavne cjeline unutar pojedinog nastavnih predmeta

Napomena: Potkategoriju vježbanje i ponavljanje nije moguće svrstati niti u jednu središnju kategoriju jer se ona odnosi na utvrđivanje, uvježbavanje i ponavljanje nastavnih sadržaja.

Tablica 14 Analiza učestalosti koncepata nastavnih sadržaja u pojedinim potkategorijama

Potkategorije	f	%
Književnost	95	24,48
Vježbanje i ponavljanje	74	19,07
Računanje	65	16,75
Jezično izražavanje	40	10,31
Promet	20	5,15
Ljudsko tijelo i zdravlje	16	4,12
Geometrija	16	4,12
Obilježja zavičaja	15	3,87
Živa bića i prirodna obilježja	13	3,35
Medijski sadržaji	13	3,35
Zaštita okoliša	8	2,06
Mjerenje	6	1,55
Kultura života	4	1,03
Energija	3	0,77
Σ	388	100

Tablica 15 Analiza koncepata nastavnih sadržaja individualiziranog kurikulumu

Potkategorije	Koncepti
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ivana Radić: Svibanj je najljepši mjesec ▪ Željka Horvat-Vukelja: Majčin dan ▪ Anka Balent: Zubić koji se bojao četkice ▪ Josipa Franjić Radulović: Cvijet i bubamara ▪ Julia Donaldson, Axel Scheffler: Drumski štakor (pričaonica u suradnji sa školskom knjižnicom) ▪ Nada Iveljić: Eci, peci, pec ▪ Ivica Bednjanec: Durica (književno djelo za cjelovito čitanje) ▪ Marinko Marinović: Hrvatska ▪ Odnosi među likovima ▪ Određivanje teme u poeziji i prozi ▪ Vidni i slušni doživljaj ▪ Uvod, zaplet i rasplet u priči ▪ Pojmovi iz književnosti ▪ Samostalno stvaranje priče ▪ Stvaralačko pisanje – posjetili smo muzej ▪ Dubravko Horvatić Grički top (lektira) ▪ František Rojček: Neman iz svemira ▪ Nada Mihelčić: Časna riječ ▪ Josip Balaško: Svjetionik i brod ▪ Palma Katalini: Moj grad s dvadeset i prvog kata ▪ Anto Gardaš: Čarobna livada ▪ Ivana Brlić-Mažuranić: Čudnovate zgode šegrta Hlapića (lektira) ▪ Silvije Petranović: Šegrt Hlapić ▪ Grigori Oster: Neodgojeno drvo ▪ Albert Lamorisse: Crveni balon ▪ Enes Kišević: Kako se može štedjeti mama ▪ Ksenija Grozdanić: Tko je ukrao mamino srce ▪ Nada Horvat: Mica Poštarica

Potkategorije	Koncepti
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karel Čapek: Poštarska bajka ▪ Branko Ćopić: Ježeva kućica ▪ Eva Cvijanović: Ježeva kuća ▪ Pascal Biet: Izgubio se jedan zeleni pas ▪ Sanja Polak: Karla ▪ Đurđica Stuhldreiter: Znatiželjni mrav ▪ Bruno Kuman: Pticiani ▪ Sanja Pilić: Ljubav sve rješava ▪ Ljerka Puček: Bubamara i krijesnica ▪ Ana Đokić: Bajka o kuharu koji nije znao kuhati ▪ Dubravko Torjanac: Kad bismo mi bili stonoge ▪ Luko Paljetak: Puž i pužica ▪ Pajo Kanižaj: Moja domovina ▪ Branka Jurca: Tonček i voda ▪ Tina Kolumbić: Majčine ruke ▪ Marina Gabelica: Tatine ruke ▪ Stanislav Femenić: Bubamara ▪ Nada Iveljić: Otvorena vrata ▪ Svjetlan Junaković: Čudovište iz đlačkih torba ▪ Grigor Vitez: Kako živi Antuntun ▪ Mladen Kušec: O radiju ▪ Luko Paljetak: Gospođica Majoneza ▪ Sanja Polak: Dnevnik Pauline P. (lektira) ▪ Emil Kastner: Emil i detektivi (lektira)
Vježbanje i ponavljanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moje mjesto – vode (sat provjere znanja) ▪ Zdravlje (ponavljanje) ▪ Živim zdravo (ponavljanje i provjera) ▪ Brinem za okoliš – odgovorni prema prirodi (vježbanje i ponavljanje) ▪ Recikliranje (vježbanje i ponavljanje) ▪ Prometna sredstva oko mene (vježbanje i ponavljanje)

Potkategorije	Koncepti
<p>Vježbanje i ponavljanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Istražujemo svijet koji nas okružuje (vježbanje i ponavljanje) ▪ Energija (vježbanje i ponavljanje) ▪ Kakav smo uspjeh postigli u nastavi Prirode i društva u drugom razredu ▪ Ispit znanja i analiza ispita znanja – provjera znanja: Množenje i dijeljenje brojevima 2, 5, 10, 3, 4; redoslijed izvođenja računskih operacija, parni i neparni brojevi (2 sata) ▪ Središte, polumjer i promjer kružnice i kruga – vježbam ▪ Mjerenje mase / Slonica Tonica – vježbam ▪ Mjerenje obujma tekućine – vježbam ▪ Mjerenje mase i obujma tekućine – vježbam ▪ Opseg trokuta – vježbam ▪ Opseg pravokutnika i kvadrata – vježbam ▪ Zbrajanje i oduzimanje (8 + 6), (14 – 6), vježbam ▪ Oduzimanje dvoznamenkastih brojeva – vježbam ▪ Geometrija (ponavljanje) ▪ Izvođenje više računskih radnji (priprema za pisanu provjeru i pisana provjera) ▪ Brojevi do milijun (ponavljanje) ▪ Pisano zbrajanje i oduzimanje brojeva do milijun (ponavljanje) ▪ Kut i trokut (ponavljanje) ▪ Ispit znanja i analiza povjere iz književnosti ▪ Čitam i razumijem (provjera) ▪ Veliko slovo u naslovima knjiga, časopisa, filmova, televizijskih i radijskih emisija (ponavljanje) ▪ Imenice, riječi s IJE/JE/E/I (provjera) ▪ Knjižnica, enciklopedija, kazalište, dječji film, radio (ponavljanje, priprema za pisanu provjeru, pisana provjera)

Potkategorije	Koncepti
<p style="text-align: center;">Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Množi i dijeli jedan po jedan (Množenje i dijeljenje brojem 1) ▪ Kako računamo s nulom? (Broj 0 u množenju i dijeljenju) ▪ Množenje i dijeljenje: 3, 4, 1, 0, ▪ Množi i dijeli šest po šest (Množenje i dijeljenje: broj 6) ▪ Množi i dijeli sedam po sedam (Množenje i dijeljenje: broj 7) ▪ Množi i dijeli osam po osam (Množenje i dijeljenje: broj 8) ▪ Množi i dijeli devet po devet (Množenje i dijeljenje: broj 9) ▪ Množi i dijeli jedan po jedan (Množenje i dijeljenje brojem 1) ▪ Redoslijed izvođenja računskih operacija bez zagrada ▪ Redoslijed izvođenja računskih operacija sa zgradama ▪ Oduzimanje dvoznamenkastih brojeva ▪ Pisano dijeljenje dvoznamenkastoga broja jednoznamenkastim brojem ▪ Pisano dijeljenje troznamenkastoga broja jednoznamenkastim brojem ▪ Pisano dijeljenje višeznamenkastog broja jednoznamenkastim brojem ▪ Pisano dijeljenje višeznamenkastog broja dvoznamenkastim brojem ▪ Brojevi do 1000
<p style="text-align: center;">Jezično izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rječnik ▪ Zavičajni govor i standardni hrvatski jezik ▪ Upravni i neupravni govor ▪ Izgovor i pisanje glasova ▪ Znam, hoću, mogu (gramatika pravopis, pravogovor) ▪ Imenice, glagoli, pridjevi ▪ Telefonski razgovor ▪ Dramatizacija telefonskog razgovora ▪ Pismo ▪ Opis lika ▪ Obavijest ▪ Riječi s IJE/JE/E/I ▪ Pričanje prema nizu slika ▪ Ja pitam – ti odgovaraš ▪ Oznake za mjerne jedinice ▪ Šale, zagonetke, brojalice

Potkategorije	Koncepti
<p style="text-align: center;">Jezično izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reklame ▪ Stvaralačko pisanje „Moja mama“ ▪ Poštivanje pravopisne norme ▪ Kratice ▪ Sporazumijevanje hrvatskim književnim govorom ▪ Pripovijedanje ▪ Opisivanje ▪ Rasprava ▪ Mjesni govor – kuhinja ▪ Veliko početno slovo u naslovima knjiga, novina, časopisa, filmova, televizijskih i radijskih emisija
<p style="text-align: center;">Promet</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prometna sredstva i sigurnost u prometu ▪ Putujemo kopnom ▪ Putujemo vodom ▪ Putujemo zrakom ▪ Promet u mom mjestu ▪ Prometni znakovi su različiti ▪ Nizinska Hrvatska – promet
<p style="text-align: center;">Ljudsko tijelo i zdravlje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rastem i razvijam se ▪ Opasnosti za zdravlje ▪ Zdravlje – pravilna prehrana ▪ Zdravlje – liječenje, cijepljenje, ozljeda ▪ Čovjek to sam ja ▪ Ljudsko tijelo ▪ Organi za probavu, disanje, krvotok i izlučivanje ▪ Osjetila nas povezuju s okolišem ▪ Mozak i živci ▪ Upravljaju tijelom ▪ Put do zrelosti – promjene u pubertetu

Potkategorije	Koncepti
Geometrija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vodoravno i okomito ▪ Crtanje pravokutnika i kvadrata ▪ Mjerenje površine pravokutnika i kvadrata ▪ Opseg kvadrata i pravokutnika ▪ Kocka i kvadar ▪ Obujam kocke ▪ Krug i kružnica ▪ Središte kružnice i kruga ▪ Polumjer i promjer kruga i kružnice ▪ Opseg trokuta
Obilježja zavičaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dan državnosti ▪ Dan neovisnosti ▪ Nizinska Hrvatska – naselja ▪ Nizinska Hrvatska – važne osobe i događaji ▪ Nizinska Hrvatska – gospodarstvo moga zavičaja ▪ Nizinska Hrvatska – podneblje i vrijeme u zavičaju ▪ Moja županija ▪ Prirodne posebnosti RH
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Život biljke ▪ Biljka cvjetnjača ▪ Život životinja ▪ Međuovisnost biljaka i životinja ▪ Travnjak ▪ Biljke u šumi ▪ Životinje u šumi ▪ Terenska nastava – Virovitički ribnjaci Šuma ▪ Važnost Jadranskog mora

Potkategorije	Koncepti
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Živi svijet nizinskog zavičaja ▪ Nizinska Hrvatska – živi svijet moga zavičaja ▪ Živi svijet oko mene ▪ Voda – izvor života: <i>online</i> edukacija „Zoo u gostima“ u organizaciji Zoološkog vrta Zagreb
Medijski sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kazališna predstava ▪ TV-emisija o zemlji, zavičaju, gradu... ▪ Radio ▪ Animirani film ▪ Časopisi ▪ Izrada stripa – digitalni strip (alat Pixton) ▪ Televizija ▪ Televizijska emisija: „Čarobna ploča – Putujemo Europom: Kontinentalna Hrvatska“ ▪ Usporedba filma s književnim djelom
Zaštita okoliša	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Čuvamo svoj okoliš ▪ Brinem za okoliš – odgovorni prema prirodi – obrada ▪ Recikliranje – obrada ▪ Od otpada do novog proizvoda – sistematizacija i istraživanje
Mjerenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mjerenje mase ▪ Mjerenje obujma tekućine ▪ Računanje s masom
Kultura života	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prava i dužnosti ▪ Uvažavam različitosti ▪ Stop nasilju ▪ Moje slobodno vrijeme
Energija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oblici i izvori energije ▪ Energija u našem životu ▪ Štedimo energiju

4.2.3. Analiza ishoda učenja individualiziranog kurikulumu

Analizom je obuhvaćeno 39 individualiziranih kurikuluma (13 kurikuluma Hrvatskog jezika, 13 kurikuluma Matematike, 13 kurikuluma Prirode i društva).

Obradom su utvrđene 3 središnje kategorije oblikovane u skladu s taksonomijom ciljeva učenja. To su: kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje. U sastavu središnjih kategorija nalazi se ukupno 13 potkategorija koje se odnose na ishode učenja. Sastavni su dio potkategorija i koncepti, tj. ishodi učenja koje učitelji ostvaruju u radu s učenicima s teškoćama. Utvrđena je prisutnost 1141 ishoda učenja koje su ostvarivali učenici tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Tablica 16 Strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija ishoda učenja

Središnje kategorije		Potkategorije
kognitivno područje	Hrvatski jezik	pisanje, čitanje, književnost, jezično izražavanje, medijski sadržaji, komunikacija
	Matematika	računanje, geometrija, mjerenje
	Priroda i društvo	kultura života, živa bića i prirodna obilježja, ljudsko tijelo i zdravlje, snalaženje u vremenu i prostoru, energija, promet, obilježja zavičaja, zaštita okoliša
afektivno područje		emocionalna podrška, stvaralačko izražavanje
psihomotoričko područje		iskazivanje znanja učenika, radne navike učenika

Tablica 17 Analiza učestalosti koncepata ishoda učenja u pojedinim potkategorijama

Potkategorije	f	%
Računanje	327	28,66
Književnost	197	17,27
Komunikacija	90	7,89
Kultura života	75	6,57
Pisanje	61	5,35
Jezično izražavanje	53	4,65
Medijski sadržaji	48	4,21
Čitanje	47	4,12
Geometrija	38	3,33
Živa bića i prirodna obilježja	37	3,24
Stvaralačko izražavanje	30	2,63
Mjerenje	28	2,45
Obilježja zavičaj	25	2,19
Ljudsko tijelo i zdravlje	22	1,93
Snalaženje u vremenu i prostoru	22	1,93
Energija	12	1,05
Iskazivanje znanja učenika	8	0,70
Radne navike učenika	8	0,70
Zaštita okoliša	6	0,53
Promet	6	0,53
Emocionalna podrška	1	0,09
Σ	1141	100

Tablica 18 Analiza koncepata ishoda učenja u pojedinim potkategorijama

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
<p>Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primjenjuje pravila u računanju brojevnih izraza sa zagradama. ▪ Određuje polovinu, trećinu, četvrtinu itd. zadanoga broja. ▪ Poznaje ulogu brojeva 1 i 0 u množenju i dijeljenju. ▪ Množi uzastopnim zbrajanjem istih brojeva uz konkretan materijal. ▪ Dijeli uzastopnim oduzimanjem istih brojeva uz konkretan materijal. ▪ Množi i dijeli u okviru tablice množenja prema svojim mogućnostima. ▪ Zbraja i oduzima troznamenkaste brojeve. ▪ Množi i dijeli jednoznamenkastim brojem. ▪ Pisano množi i dijeli prirodne brojeve do 1000 jednoznamenkastim brojem. ▪ Pisano zbraja i oduzima primjenjujući odgovarajući matematički zapis. ▪ Primjenjuje odgovarajući matematički zapis pisanoga množenja i dijeljenja. ▪ Pisano dijeli na duži i kraći način. ▪ Pisano zbrajati i oduzimati brojeve do milijun. ▪ Pisano množiti i dijeliti brojeve do milijun. ▪ Primjenjuje četiri računske operacije i odnose među brojevima u problemskim situacijama. ▪ Uz pravilan matematički zapis množi uzastopnim zbrajanjem i dijeli uzastopnim oduzimanjem istoga broja ili nabrajajući višekratnike. ▪ Opisuje i prikazuje količine prirodnim brojevima i nulom. ▪ Uspoređuje prirodne brojeve do 20 i nulu. ▪ Zbraja i oduzima brojeve do 20 služeći se konkretima i pravilno zapisujući brojevni izraz. ▪ Uspoređuje dva broja riječima: veći – manji – jednak. ▪ Računske operacije zapisuje matematičkim zapisom. ▪ Imenuje članove u računskim operacijama. ▪ Primjenjuje svojstva komutativnosti i asocijativnosti te vezu zbrajanja i oduzimanja.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Računanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razmjenjuje matematičke ideje i objašnjenja te suradnički rješava različite tipove jednostavnih zadataka. ▪ Zbraja i oduzima u skupu prirodnih brojeva do 1000. ▪ Pisano množi i dijeli prirodne brojeve do 1000 jednoznamenkastim brojem. ▪ Izvodi više računskih operacija. ▪ Primjenjuje veze među računskim operacijama. ▪ Množi i dijeli broj brojevima 10, 100 i 1000. ▪ Određuje vrijednosti izraza s više računskih operacija. ▪ Primjenjuje stečene matematičke spoznaje o brojevima, računskim operacijama i njihovim svojstvima u rješavanju svakodnevnih problemskih situacija. ▪ Primjenjuje svojstva računskih operacija. ▪ Pisano dijeliti višeznamenkasti broj jednoznamenkastim i dvoznamenkastim brojem. ▪ Rješavati zadatke s više računskih radnji. ▪ Određuje vrijednost nepoznatoga člana jednakosti. ▪ Određuje višekratnike zadanoga broja. ▪ Primjenjuje pravila u rješavanju tekstualnih zadataka. ▪ Riješi jednostavnije zadatke riječima. ▪ Navodi pravilo o redoslijedu rješavanju zadatka sa zagradama i uz pomoć rješava brojevnje zadatke s dvije računске operacije. ▪ Određuje nepoznati broj u jednakosti. ▪ Rješava zadatke s jednim nepoznatim članom koristeći se slovom kao oznakom za broj. ▪ Prepoznaje uzorak i kreira niz objašnjavajući pravilnost nizanja. ▪ Razmjenjuje matematičke ideje i objašnjenja te suradnički rješava različite tipove jednostavnih zadataka. ▪ Prepoznaje uzorak i nastavlja jednostavne nizove brojeva, objekata, aktivnosti i pojava. ▪ Koristi se podacima iz neposredne okoline. ▪ Određuje je li neki događaj moguć ili nemoguć.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Računanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primjenjuje usvojene matematičke spoznaje o brojevima, računskim operacijama i njihovim svojstvima u rješavanju različitih tipova zadataka u svakodnevnim situacijama. ▪ Služi se različitim prikazima podataka. ▪ Prikuplja podatke o nekoj jednostavnoj pojavi i prikazuje ih neformalnim načinom. ▪ Služi se podacima i prikazuje ih piktogramima i jednostavnim tablicama. ▪ Matematički rasuđuje te matematičkim jezikom prikazuje i rješava različite tipove zadataka. ▪ Uočava pravilne izmjene i navodi primjere objekata, pojava, aktivnosti i brojeva u okruženju. ▪ Rješava tekstualne zadatke. ▪ Rješava najjednostavnije primjere zadataka sa zagradama uz konkretan materijal i navođenje. ▪ Prikazuje brojeve pomoću konkreta. ▪ Tumači podatke iz jednostavnih tablica, piktograma i grafikona.
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razlikuje priču, pjesmu, bajku, slikovnicu, zagonetku i igrokaz po obliku i sadržaju. ▪ Prepoznaje glavne i sporedne likove. ▪ Prepoznaje početak, središnji dio i završetak priče. ▪ Smješta likove u vrijeme radnje i prostor. ▪ Uočava elemente basne. ▪ Izriče sadržaj priče, navodi fabularni tijek priče, izdvaja temu priče, povezuje uzročno-posljedične događaje u priči, formulira poruku teksta. ▪ Recepcija proznog teksta u cjelini, zamjećuje i izdvaja vidne i slušne pjesničke slike.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zamijetiti i izdvojiti temu pjesme, prepoznati kiticu i stih, pronaći u pjesmi riječi koje se rimuju, interpretativno čitati poeziju, izraziti akustični i vizualni doživljaj pjesme, zamijetiti personifikaciju kao pjesničku sliku, stvarati personifikaciju na zadani poticaj, uočiti monolog. ▪ Primjena naučenih pravila, usvaja pojam legenda, uočava likove, mjesto radnje. ▪ Učenik povezuje sadržaj i temu književnoga teksta s vlastitim iskustvom. ▪ Učenik sluša/čita književni tekst, izražava o čemu tekst govori i prepoznaje književne tekstove prema obliku u skladu s jezičnim razvojem i dobi. ▪ Uočava ponavljanja u stihu, strofi ili pjesmi. ▪ Uočava ritam, rimu i usporedbu u poeziji za djecu. ▪ Opisuje likove prema izgledu, ponašanju i govoru. ▪ Razlikuje slikovnicu, zbirku pjesama, zbirku priča, dječji roman, basnu, igrokaz. ▪ Razlikuje glavni lik od sporednih – zapažanje događaja na temelju postavljenih pitanja. ▪ Samostalno pripovijeda, opisuje, sudjeluje u raspravi. ▪ Govori o čemu razmišlja i kako se osjeća nakon čitanja/slušanja književnoga teksta. ▪ Izražava opisane situacije i doživljeno u književnome tekstu riječima, crtežom i pokretom. ▪ Pripovijeda o događajima iz svakodnevnoga života koji su u vezi s onima u književnome tekstu. ▪ Objašnjava razloge zbog kojih mu se neki književni tekst sviđa ili ne sviđa. ▪ Oblikuje i izražava sud o likovima prema njihovu ponašanju (govor i postupci), pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima. ▪ Pronalazi podatke u čitanome tekstu prema uputi ili pitanjima uz označavanje, uputu ili navođenje.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznaje etičke vrijednosti teksta.
Komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razgovara o zavičaju, o vremenskim prilikama, o biljkama, o životinjama, imenuje naselja u našem okruženju. ▪ Objašnjava da djelovanje ima posljedice i rezultate. ▪ Razvija komunikacijske kompetencije. ▪ Učenik ostvaruje dobru komunikaciju s drugima, uspješno surađuje u različitim situacijama i spreman je zatražiti i ponuditi pomoć. ▪ Može izreći u osnovnim crtama što se u zadatku zahtijeva i što treba znati ili činiti da bi se zadatak uspješno riješio. ▪ Učenik razgovara i govori u skladu s temom iz svakodnevnoga života i poštuje pravila uljudnoga ophođenja. ▪ Pažljivo i uljudno sluša sugovornika ne prekidajući ga u govorenju. ▪ Razgovara s ostalim učenicima nakon kulturnog događaja. Izdvaja što mu se sviđa ili ne sviđa u vezi s kulturnim događajem. ▪ Razgovara o pogledanom filmu izražavajući mišljenje. ▪ Učenik sluša jednostavne tekstove, točno izgovara glasove, riječi i rečenice na temelju poslušanoga teksta. ▪ Učenik prepoznaje glasovnu strukturu riječi te glasovno analizira i sintetizira riječi primjereno početnomu opismenjavanju. ▪ Pripovijeda događaje nižući ih kronološki. ▪ Služi se novim riječima u skladu s komunikacijskom situacijom i temom. ▪ U govornim situacijama samostalno prilagođava ton, intonaciju i stil ▪ Točno izgovara ogledne i česte riječi koje su dio aktivnoga rječnika u kojima su glasovi č, ć, dž, đ, ije/je/e/i. ▪ Sporazumijevanje hrvatskim književnim govorom. ▪ Osposobljavanje učenika za govornu i pismenu komunikaciju.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Kultura života	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik uspoređuje organiziranost različitih zajednica i prostora dajući primjere iz neposrednoga okružja. ▪ Učenik opisuje ulogu i utjecaj zajednice i okoliša na djelatnosti ljudi i mjesta u kojemu živi te opisuje i navodi primjere važnosti i vrijednosti rada. ▪ Učenik raspravlja o ulozi i utjecaju pravila, prava i dužnosti na zajednicu te važnosti odgovornoga ponašanja. ▪ Razvija odgovornost prema trošenju novca i štednji. ▪ Dogovara se i raspravlja o pravilima i dužnostima te posljedicama zbog njihova nepoštovanja (u obitelji, razredu, školi). ▪ Sudjeluje i predlaže načine obilježavanja događaja i blagdana. ▪ Učenik raspravlja o važnosti odgovornoga odnosa prema sebi, drugima i prirodi. ▪ Razlikuje vrste nasilja i načine nenasilnoga rješavanja sukoba. ▪ Opisuje najčešće opasnosti u kućanstvu i okolini te osnovne postupke zaštite. ▪ Uspoređuje i podržava različitosti. ▪ Opisuje i uvažava potrebe i osjećaje drugih. ▪ Aktivno zastupa ljudska prava. ▪ Uz pomoć nabraja djelatnosti ljudi u neposrednoj okolini te izriče svoj odnos prema radu. ▪ Promiče kvalitetu života u razredu. ▪ Razvija kulturni identitet zajedništvom i pripadnošću skupini. ▪ Učenik zaključuje o sebi, svojoj ulozi u zajednici i uviđa vrijednosti sebe i drugih. ▪ Učenik zaključuje o organiziranosti lokalne zajednice, uspoređuje prikaze različitih prostora. ▪ Opisuje važnost rada i povezanost sa zaradom i zadovoljavanjem osnovnih životnih potreba. ▪ Objasniti čovjekov život i ulogu u zajednici, prava i jednakost svih ljudi.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
<p style="text-align: center;">Pisanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pisati brojeve. ▪ Učenik piše školskim rukopisnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem. ▪ Piše kratke i jednostavne tekstove na mjesnome govoru u skladu sa svojim interesima, potrebama i iskustvom. ▪ Piše velika i mala slova školskim rukopisnim pismom. ▪ Povezuje slova u cjelovitu riječ, riječ u rečenicu pišući školskim rukopisnim pismom. ▪ U pisanju rukopisnim slovima pazi na veličinu pojedinih elemenata slova, vrstu poteza i način spajanja. ▪ U pisanju rastavlja riječi na slogove na kraju retka. ▪ Pravilno piše i izgovara glasove č, ć, ije, je, đ, dž. ▪ Uz pomoć učitelja prepisuje i piše slova, riječi i jednostavne rečenice rukopisnim slovima, djelomično primjenjuje poučavana pravopisna pravila i djelomično je uspješan u ostvarivanju slovopisne čitkosti. ▪ Prepisuje riječi i kratke rečenice slovima školskoga formalnog pisma prema modelu. ▪ Piše rečenični znak na kraju rečenice. ▪ Piše jednostavne tekstove prema zadanoj ili slobodno odabranoj temi ▪ Piše prema predlošcima za uvježbavanje pisanja (neposrednim promatranjem, zamišljanjem, predočavanjem). ▪ Piše vođenim pisanjem pisani sastavak prepoznatljive trodijelne strukture (uvod, glavni dio, završetak). ▪ Piše veliko početno slovo: imena ulica, trgova, naseljenih mjesta, voda i gora, ustanova u užem okružju, imena knjiga i novina ▪ Piše pridjeve uz imenice da bi stvorio življu i potpuniju sliku.
<p style="text-align: center;">Jezično izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik upotrebljava i objašnjava riječi, sintagme i rečenice u skladu s komunikacijskom situacijom. ▪ Traži objašnjenje nepoznatih riječi u dječjem rječniku i služi se njima kao dijelom aktivnog rječnika.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
<p style="text-align: center;">Jezično izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razlikuje pojam glas, slovo, slog, riječ. ▪ Prepoznaje i upotrebljava pravopisni znak spojnicu kod rastavljanja riječi na slogove na kraju retka. ▪ Razlikuje vrste rečenica. ▪ Prepoznaje imenice, glagole, pridjeve. ▪ Učenik oblikuje tekst služeći se imenicama, glagolima i pridjevima, uvažavajući gramatička i pravopisna pravila. ▪ Prepoznaje ogledne i česte umanjnice i uvećanice. ▪ Prepoznaje u tekstu kratice i zna ih pravilno zapisati. ▪ Učenik uspoređuje mjesni govor i hrvatski standardni jezik. ▪ Sluša i govori tekstove na mjesnome govoru prikladne učeničkomu iskustvu, jezičnomu razvoju i interesima. ▪ Točno intonira izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu. ▪ Razlikuje upravni od neupravnog govora. Izdvaja rečenicu objašnjenja i doslovno navođenje tuđih riječi, pravilno rabi pravopisne znakove pri navođenju upravnog govora.
<p style="text-align: center;">Medijski sadržaji</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rješava jednostavne probleme pomoću digitalne tehnologije. ▪ Učenik samostalno koristi njemu poznate uređaje i programe. ▪ Učenik uz učiteljevu pomoć ili samostalno uspoređuje i odabire potrebne informacije među pronađenima. ▪ Učenik primjenjuje pravila za odgovorno i sigurno služenje programima i uređajima. ▪ Učenik posjećuje kulturne događaje primjerene dobi i iskazuje mišljenje. ▪ Učenik razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu. ▪ Izdvaja primjerene medijske sadržaje i razgovara o njima izražavajući vlastito mišljenje. ▪ Učenik pronalazi podatke koristeći različite izvore primjerene svojoj dobi.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Medijski sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik razlikuje tiskane publikacije primjerene svojoj dobi i interesima. ▪ Uz pomoć učitelja pronalazi podatke u elektroničkome tekstu oblikovanome u skladu s početnim opismenjavanjem. ▪ Učenik sluša/čita medijski tekst oblikovan u skladu s početnim opismenjavanjem i izdvaja važne podatke. ▪ Prepoznaje različite izvore informacija: digitalni udžbenici, tekstovi u zabavno-obrazovnim časopisima i knjigama za djecu te na obrazovnim mrežnim stranicama. ▪ Razlikuje knjige, udžbenike, časopise, plakate, stripove, brošure, reklamne letke.
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Čita tekstove o nizinskom zavičaju, pokazuje zavičaj na karti. ▪ Čita geografsku kartu. ▪ Uz pomoć čita neke od podataka u jednostavnim tablicama. ▪ Broji unaprijed i unatrag. ▪ Čita i zapisuje brojeve do 20 i nulu. ▪ Učenik čita prema vlastitome interesu te razlikuje vrste knjiga za djecu. ▪ Učenik čita tekst i pronalazi važne podatke u tekstu. ▪ Čita tekstove tematski primjerene iskustvu, dobi i interesima te odgovara na pitanja o tekstu uz pomoć učitelja. ▪ Učenik čita tekstove primjerene početnomu opismenjavanju i obilježjima jezičnoga razvoja. ▪ Prikazuje i čita podatke u grafičkim prikazima i tekstovima drugih nastavnih predmeta. ▪ Pojašnjava i popravlja razumijevanje pročitanaog teksta čitajući ponovo tekst. ▪ Razvija čitateljske navike kontinuiranim čitanjem i motivacijom za čitanjem različitih žanrova. ▪ Samostalno i redovito čita tekstove u književnim i zabavno-obrazovnim časopisima za djecu i iskazuje mišljenje o njima.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Čita stripove i razlikuje ih od ostalih tiskanih medijskih tekstova. ▪ Čita zadano poglavlje. ▪ Čita imenice, glagole i pridjeve u napisanim rečenicama.
Geometrija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Naučiti izračunavati površinu pravokutnika prema pravilu $P = a \cdot b$. ▪ Izračunavati površinu kvadrata prema pravilu $P = a \cdot a$, na primjeru uočiti da površinu izračunavamo množeći mjerne brojeve susjednih stranica. ▪ Crta trokut, kvadrat i pravokutnik uz pomoć, prepoznaje i crta pravce. ▪ Služi se šestarom u crtanju i konstruiranju. ▪ Prepoznaje i crta pravce u različitim međusobnim odnosima. ▪ Određuje opseg likova. ▪ Opisuje i crta točku, dužinu, polupravac i pravac te njihove odnose. ▪ Procjenjuje, mjeri i crta dužine zadane duljine. ▪ Prikuplja i razvrstava konkretne te ih prikazuje skupovima i crtežima. ▪ Razlikuje i crta ravne i zakrivljene crte. ▪ Razlikuje i crta otvorene, zatvorene i izlomljene crte. ▪ Učenik imenuje i razlikuje vrste kutova i trokuta. ▪ Učenik izračunava opseg trokuta i kvadrata. ▪ Određuje bitna obilježja kvadra i kocke. ▪ Crta opaženo i označava/imenuje dijelove.
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razlikuje prirodne oblike u neposrednome okružju. ▪ Snalazi se u neposrednome okružju prema objektima i dijelovima prirode. ▪ Prikazuje objekte i dijelove prirode u međusobnome odnosu (crtežom ili plakatom ili u pješčaniku i dr.). ▪ Prati promjene i bilježi ih u kalendar prirode. ▪ Opisuje objekte i prikazuje ih uz pomoć, kao i dijelove prirode prema kojima se snalazi u prostoru izrađujući skicu kretanja. ▪ Identificira primjere dobrog odnosa prema prirodi. ▪ Opaža svijet oko sebe i opisuje ga uz pomoć te prikazuje opaženo.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
<p>Živa bića i prirodna obilježja</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik uspoređuje organiziranost u prirodi opazajući neposredni okoliš. ▪ Učenik uspoređuje promjene u prirodi i opisuje važnost brige za prirodu i osobno zdravlje. ▪ Učenik zaključuje o promjenama i odnosima u prirodi te međusobnoj ovisnosti živih bića i prostora na primjerima iz svojega okoliša. ▪ Odgovorno se ponaša prema biljkama i životinjama u zavičaju i širem prostoru. ▪ Procjenjuje utjecaj čovjeka na biljke i životinje u zavičaju. ▪ Objašnjava povezanost staništa i uvjeta u okolišu s promjenama u biljnome i životinjskome svijetu u zavičaju. ▪ Imenuje i opisuje neku od zaštićenih biljnih i/ili životinjskih zavičajnih vrsta te predlaže načine njezina očuvanja. ▪ Učenik uz usmjeravanje opisuje i predstavlja rezultate promatranja prirode, prirodnih ili društvenih pojava u neposrednome okružju i koristi različite izvore informacija. ▪ Provodi jednostavna istraživanja i prikuplja podatke.
<p>Stvaralačko izražavanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik razlikuje činjenice od mišljenja i sposoban je usporediti različite ideje. ▪ Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta. ▪ Koristi se jezičnim vještinama, aktivnim rječnikom i temeljnim znanjima radi oblikovanja uradaka u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje. ▪ Istražuje, eksperimentira i slobodno radi na temi koja mu je bliska. ▪ Stvara različite individualne uratke: prikuplja riječi iz mjesnoga govora te sastavlja mali zavičajni rječnik. ▪ Preoblikuje pročitani književni tekst: stvara novi svršetak, mijenja postupke likova, uvodi nove likove, sudjeluje u priči. ▪ Razvija vlastiti potencijal za stvaralaštvo. ▪ Iskazuje svoj doživljaj nakon kulturnog događaja crtežom, slikom, govorom ili kraćim pisanim rečenicama.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Stvaralačko izražavanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samostalno stvara priču prema ponuđenom sažetku, samostalno piše sastavak. ▪ Stvara različite individualne uratke: stvara na dijalektu / mjesnom govoru, piše i crta slikovnicu, glumi u igrokazu, stvara novinsku stranicu, piše pismo podrške, crta naslovnice knjige, crta plakat, crta strip. ▪ Stvara kroz igru vlastite uratke potaknute određenim medijskim sadržajem.
Mjerenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mjeri modelom od 1 cm² površinu zadanih likova. ▪ Mjerenjem određuje opseg trokuta, kvadrata i pravokutnika. ▪ Procjenjuje i mjeri volumen tekućine. ▪ Određuje količinu i prikazuje ju brojem. ▪ Služi se hrvatskim novcem u jediničnoj vrijednosti kune u skupu brojeva do 20. ▪ Upoznaje različite vage i postupak vaganja. ▪ Procjenjuje i mjeri masu tijela te pravilno zapisuje dobivenu vrijednost (mjernim brojem i znakom jedinične veličine). ▪ Mjeriti obujam kocke.
Obilježja zavičaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepoznaje važnost različitih zanimanja i djelatnosti u mjestu. ▪ Opisuje što čini mjesto u kojemu živi. ▪ Opisuje izgled zavičaja te ga uspoređuje s umanjenim prikazom. ▪ Učenik se snalazi u prostoru, tumači plan mjesta i kartu zavičaja, izrađuje plan neposrednoga okružja i zaključuje o povezanosti prostornih obilježja zavičaja i načina života ljudi. ▪ Prepoznaje prostorna (reljefna) obilježja zavičaja koja uvjetuju način života ljudi. ▪ Učenik raspravlja o ulozi, utjecaju i važnosti zavičajnoga okružja u razvoju identiteta te utjecaju pojedinca na očuvanje baštine. ▪ Učenik povezuje prirodno i društveno okružje s gospodarstvom zavičaja.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
<p>Obilježja zavičaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raspravlja o svojoj ulozi i povezanosti sa zavičajem prema događajima, interesima i vrijednostima. ▪ Uspoređuje društvo u zavičaju u prošlosti sa sadašnjim društvom, komentira sličnosti i različitosti. ▪ Navodi značajne osobe i događaje iz zavičaja i objašnjava njihov doprinos zavičaju i stavlja ih u povijesni slijed. ▪ Objašnjava i procjenjuje povezanost baštine s identitetom zavičaja te ulogu baštine na zavičaj. ▪ Navodi primjere i načine zaštite i očuvanja prirodne, kulturne i povijesne baštine zavičaja. ▪ Navodi prednosti i nedostatke zavičajnoga okružja i povezuje ih s gospodarskim mogućnostima. ▪ Upoznaje nacionalne parkove Republike Hrvatske, nabraja parkove prirode svojeg zavičaja. ▪ Objašnjava prirodnu i društvenu raznolikost, posebnost i prepoznatljivost zavičaja koristeći se različitim izvorima.
<p>Ljudsko tijelo i zdravlje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opaža svijet oko sebe služeći se svojim osjetilima i mjerenjima uz pomoć. ▪ Prepoznaje i opisuje razvojne promjene u sebi i drugima. ▪ Opisuje zdrave životne navike. ▪ Opisuje i daje primjer očuvanja osobnoga zdravlja i okružja u kojemu živi i boravi. ▪ Razlikuje osnove pravilne od nepravilne prehrane i opisuje važnost tjelesne aktivnosti. ▪ Objašnjava da je ljudsko tijelo cjelina (organizam) te ga je važno čuvati od ozljeda. ▪ Imenuje organe za probavu, disanje, krvotok i izlučivanje. ▪ Imenuje osjetila za vid, sluh, njuh, okus, bol, opip, toplinu, hladnoću i objašnjava da smo osjetilima povezani s okolišem. ▪ Objašnjava ulogu mozga i živaca u našem tijelu i ističe važnost zaštite i njege živčanog sustava.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Ljudsko tijelo i zdravlje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uočava i objašnjava promjene koje nastaju na tijelu rastom i razvojem te promjene u ponašanju. ▪ Zaštita tijela od ozljeda i štetnih utjecaja. ▪ Razumije da je ljudsko tijelo organizam. ▪ Razumije pubertet.
Snalaženje u vremenu i prostoru	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik objašnjava organiziranost vremena i prikazuje vremenski slijed događaja. ▪ Učenik se snalazi u prostoru, izrađuje, analizira i provjerava skicu kretanja. ▪ Učenik uspoređuje, predviđa promjene i odnose te prikazuje promjene u vremenu. ▪ Objašnjava važnost organiziranja i snalaženja u vremenu. ▪ Upisuje i planira događanja (rođendane, blagdane i sl.) u raspored i/ili vremensku crtu. ▪ Smješta događaje povezane s neposrednim okruženjem u prošlost, sadašnjost i budućnost. ▪ Opisuje objekte i dijelove prirode prema kojima se snalazi u prostoru. ▪ Učenik zaključuje o promjenama u prirodi koje se događaju tijekom godišnjih doba. ▪ Uočava i razlikuje vremenske pojave (npr. snijeg, tuča, magla, mraz, inje, vjetar...). ▪ Snalazi se u zavičajnome prostoru prema glavnim i sporednim stranama svijeta.
Energija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik prepoznaje različite izvore i oblike, prijenos i pretvorbu energije i objašnjava važnost i potrebu štednje energije na primjerima iz svakodnevnoga života.

Potkategorije	Koncepti ishoda učenja
Iskazivanje znanja učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uz podršku učitelja učenik određuje ciljeve učenja, odabire pristup učenju te planira učenje. ▪ Na poticaj učitelja učenik prati svoje učenje i napredovanje tijekom učenja. ▪ Učenik iskazuje interes za različita područja, preuzima odgovornost za svoje učenje i ustraje u učenju. ▪ Ponavljanje. ▪ Učenik može objasniti vrijednost učenja za svoj život.
Radne navike učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razvija mišljenje, pamćenje, zaključivanje, primjenjuje stečena znanja, potiče ga se na samostalnost i urednost u radu. ▪ Osvješčivati i primjenjivati prethodna znanja i vještine. ▪ Učitelj cijeni učenikovu samostalnost i poštuje njegove mogućnosti. ▪ Učenik prikuplja vlastite uratke u radnu mapu i predstavlja ih razrednomu odjelu, a učitelj ga može nagraditi ocjenom za izniman trud. ▪ Sudjeluje u zajedničkom radu u razred. ▪ Na poticaj i uz pomoć učitelja provjerava ono što je dotad napravio, uočava eventualne pogreške i ispravlja ih.
Zaštita okoliša	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opisuje načine održavanja čistoće okoline. ▪ Razlikuje pozitivne i negativne utjecaje čovjeka na prirodu i okoliš. ▪ Sudjeluje u aktivnostima škole na zaštiti okoliša i u suradnji škole sa zajednicom. ▪ Povezuje djelatnosti ljudi s okolišem.
Promet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Navodi različite primjere prometnih sredstava i njihovih izvora energije. ▪ Uočava promet u svojem okružju. ▪ Opisuje prometnu povezanost zavičaja. ▪ Razlikuje kopneni, zračni i vodeni promet.
Emocionalna podrška	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontrolira strah od ispitivanja tako što ga iskazuje i traži pomoć.

4.2.4. Analiza aktivnosti učenika individualiziranog kurikuluma

Analizom je obuhvaćeno bilo 39 individualiziranih kurikuluma (13 kurikuluma Hrvatskog jezika, 13 kurikuluma Matematike, 13 kurikuluma Prirode i društva).

Utvrđeno je 15 središnjih kategorija, a to su **pisanje, komunikacija, učenje pomoću nastavnih sredstava i pomagala, čitanje, usvajanje nastavnih sadržaja, učenje putem rješavanja problema, vježbanje i ponavljanje, suradničko učenje, doživljavanje i percipiranje, stvaralačko učenje, istraživačko učenje, demonstracijsko poučavanje, emocionalna podrška, dramatizacija, vještine slušanja**. U okviru središnjih kategorija nalazi se 715 različitih koncepata aktivnosti učenika s teškoćama u nastavnom procesu.

Slijedi strukturirani prikaz središnjih kategorija.



Slika 29. Strukturirani prikaz središnjih kategorija

Tablica 19 Analiza učestalosti aktivnosti učenika u pojedinim središnjim kategorijama

Središnje kategorije	f	%
Pisanje	143	20,00
Komunikacija	105	14,69
Učenje pomoću nastavnih sredstava i pomagala	86	12,03
Čitanje	66	9,23
Usvajanje nastavnih sadržaja	59	8,25
Učenje putem rješavanja problema	54	7,55
Vježbanje i ponavljanje	45	6,29
Suradničko učenje	41	5,73
Doživljavanje i percipiranje	40	5,59
Stvaralačko izražavanje	25	3,50
Istraživačko učenje	24	3,36
Demonstracijsko poučavanje	12	1,68
Emocionalna podrška	6	0,84
Dramatizacija	6	0,84
Vještine slušanja	3	0,42
Σ	715	100

Tablica 20 Analiza aktivnosti učenika

Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pisanje riječi i rečenica ▪ Pisanje bitnih pojmova ▪ Rješavanje zadatka u radnoj bilježnici, udžbeniku ili nastavnom listiću za vježbu ▪ Crtanje geometrijskih likova uz pomoć pribora za geometriju ili prema zadanom predlošku ▪ Računanje te zapisivanje brojeva ▪ Prepisivanje ▪ Popunjavanje evaluacijskog listića ▪ Ispravljavanje netočnih rješenja
Komunikacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razgovor ▪ Usmeno izražavanje (odgovaranje na pitanja, dopunjavanje rečenice, davanje odgovora tijekom igre) ▪ Opisivanje fotografije ili osobe ▪ Slušanje ▪ Govorenje ▪ Prepričavanje ▪ Pripovijedanje ▪ Pjevanje ▪ Dramatizacija ▪ Objašnjavanje ▪ Nabranje ▪ Izvješćuje ▪ Debata ▪ Iskazivanje doživljaja, misli i osjećaja ▪ Davanje uputa učenicima

Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
Učenje pomoću nastavnih sredstava i pomagala	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Digitalni sadržaji: slike, videozapisi, igre, prezentacije, kvizovi, križaljke, puzzle ▪ Odlazak učenika na izvanučioničku nastavu ▪ Oluja ideja ▪ Korištenje digitalnih alata ▪ Korištenje didaktičkih igara i materijala ▪ Sudjelovanje u matematičkim igrama ▪ Računanje s konkretnim materijalom ▪ Korištenje brojevne crte ▪ Korištenje vage i utega za preračunavanje mjernih jedinica ▪ Crtanje trokutom na školskom igralištu i mjerenje opsega trokuta ▪ Korištenje štapića za demonstraciju skupa brojeva do 20 ▪ Sudjelovanje u jezičnim igrama ▪ Gledanje animiranog filma ▪ Slušanje i stvaranje vlastite radijske igre ▪ Izrada plakata na zadanu temu. ▪ Natjecateljske igre ▪ Služenje dječjim rječnikom
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Čitanje književnog teksta (priče, pjesme) u udžbeniku, analiziranje teksta te odgovaranje na pitanja. ▪ Čitanje riječi i rečenica. ▪ Čitanje domaće zadaće i zadataka. ▪ Čitanje brojeva, imenovanje članova računskih operacija te jedinica za mjerenje mase (gram, dekagram, kilogram, tona). ▪ Čitanje igrokaza, stripa, opisa prijatelja te razrednih pravila. ▪ Čitanje podataka u tablici ili grafičkom prikazu. ▪ Izgovara glasove č, ć ije, je ,đ, dž. ▪ Prepoznaje različite tiskane medije i čita medijske sadržaje.

Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
Usvajanje nastavnih sadržaja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usvajanje nastavnih sadržaja prirode i društva (briga o okolišu, obilježja zavičaja, živa bića i prirodna obilježja). ▪ Usvajanje nastavnih sadržaja hrvatskog jezika (pripovijedanje prema redoslijedu događaja, jezično izražavanje, analiza književnog djela te književnih vrsta, razlikovanje medijskih i kulturnih sadržaja). ▪ Usvajanje nastavnih sadržaja matematike (krug i kružnica, masa tijela). ▪ Povratna informacija učeniku o njegovom radu. ▪ Praktična primjena usvojenih znanja. ▪ Usmjeravanje učenika u njegovom radu te primjena stečenih znanja (davanje kratkih i jasnih uputa, postavljanje pitanja, pojašnjenje nastavnih sadržaja, utvrđivanje i provjeravanje matematičkih zadataka). ▪ Uz pomoć navodi primjere poduzetnosti i inovativnosti.
Učenje rješavanjem problema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Množenje i dijeljenje u okviru tablice množenja uzastopnim zbrajanjem istih brojeva primjenom svojstva komutativnosti, tj. veze množenja i dijeljenja. ▪ Analizira i uspoređuje matematičke zadatke, igrokaz, književni tekst i različite medijske sadržaje (TV-emisiju, animirani i igrani film), masu tijela na zadanim primjerima te jednostavne tablice i grafičke prikaze. ▪ Preračunava mjerne jedinice za masu i obujam. ▪ Određivanje višekratnika zadanog broja. ▪ Razlikuje početak, središnji dio i završni dio priče te glavne i posredne likove u književnom djelu. ▪ Povezuje spoznaje o obilježjima živog i neživog svijeta, biljkama u okolišu, životinjama u okolišu, tvarima i njihovim svojstvima i očuvanju okoliša. ▪ Analizira i zaključuje o prednostima/nedostacima zavičajnog okružja prikazujući plan svojega mjesta na geografskoj karti.

Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
<p style="text-align: center;">Učenje rješavanjem problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zaključuje od čega su načinjeni predmeti u dječjem parku. ▪ Razvrstava predmete prema tvarima od kojih su načinjeni. ▪ Prepoznaje, uočava, razvrstava, razlikuje. ▪ Razvrstava uzgojene biljke na voće, povrće i žitarice uz pomoć. ▪ Prema zadanom primjeru izdvaja važne podatke iz teksta i razvrstava ih prema uputi (boji oblačiće, povezuje pojmove).
<p style="text-align: center;">Vježbanje i ponavljanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ponavljanje nastavnih sadržaja uz digitalne alate (kviz, digitalne igre). ▪ Analiza pisane provjere znanja te upoznavanje s uputama za istu. ▪ Samovrednovanju i vršnjačko vrednovanje naučenog na nastavnom satu. ▪ Ponavljanje radom u skupini. ▪ Vrednuje provedbu, rezultate i svoje sudjelovanje na izvanučioničkoj nastavi. ▪ Vježbanje usvajanja matematičkih sadržaja pomoću nastavnih listića, radne bilježnice, udžbenika, brojevne crte (zadaci riječima, primjena računskih operacija, mjerenje i procjenjivanje mase i obujma tekućine). ▪ Ponavljanje kroz različite vrste istraživačkih zadataka. ▪ Provjerava domaću zadaću. ▪ Ponavlja nastavne sadržaje Hrvatskog jezika (vrste riječi, listić za provjeru lektirnog djela, prepričavanje priče prema redosljedu događaja). ▪ Ponavljanje nastavnih sadržaja Prirode i društva (dijelovi tijela, mjeseci i doba dana).
<p style="text-align: center;">Suradničko učenje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rad učenika u paru i skupini te njihova suradnja na zajedničkim zadacima (zdrave prehrambene navike, izrada umne mape o zavičaju, stvaranje likovnih i literarnih uradaka, snimanje emisije, rješavanje matematičkih zadataka, osmišljavanje primjera nenasilnog rješavanja sukoba), kao i ponavljanje te utvrđivanju nastavnih sadržaja. ▪ Rješavanje zadataka u radnoj bilježnici i udžbeniku s vršnjakom. ▪ Uključenost učenika u stvaranje plana ploče.

Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
Suradničko učenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoć i podrška učitelja učeniku u usvajanju sadržaja prirode i društva (obilježja i izgled zavičaja, organiziranost lokalne zajednice, snalaženje na geografskoj karti). ▪ Pomoć i podrška učitelja učeniku u usvajanju matematičkih sadržaja (pisano zbrajanje i oduzimanje, dijeljenje s ostatkom, primjena svojstava i veza među računskim operacijama, računanje mjernim jedinicama za masu tijela, rješavanje zadataka sa nepoznicama). ▪ Sudjelovanje učenika u komunikacijskoj situaciji, razvija osjećaj pripadnosti kolektivu i doprinosi ugodnom razrednom ozračju. ▪ Učenik surađuje s drugim učenicima na zajedničkom projektu. ▪ Uz pomoć učitelja ili suučenika pronalazi podatke u različitim izvorima informacija.
Doživljavanje i percipiranje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promatranje slikovne problemske situacije, izvorne stvarnosti, djelatnosti ljudi u proljeće, fotografija snimljenih tijekom izvanučioničke nastave te živog svijeta u prirodi i prirodnih obilježja. ▪ Iznosi svoje stavove i mišljenje o književnom djelu, medijskom sadržaju ili kulturnom događaju. ▪ Prepoznaje emocije i osjećaje te razvija empatiju.
Stvaralačko izražavanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crtanje sadržaja povezanih s Prirodom i društvom (biljaka, životinja, zavičaja) te matematikom (usporeni i okomiti pravci, kutova, trokuta). ▪ Izrada razglednice, rezanje, lijepljenje, bojanje.
Istraživačko učenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praktični i istraživački rad u skupini i prezentacija rada ostalim učenicima (opasnosti za zdravlje, mjesni govor, ljekovite i otrovne biljke, ušteda energije, najstariji i najviši svjetionik na Jadranu, Morseova abeceda, vrste filma i radijske emisije). ▪ Izvođenje pokusa i donošenje zaključaka o njemu. ▪ Provođenje jednostavnih istraživanja i prikupljanje podataka.

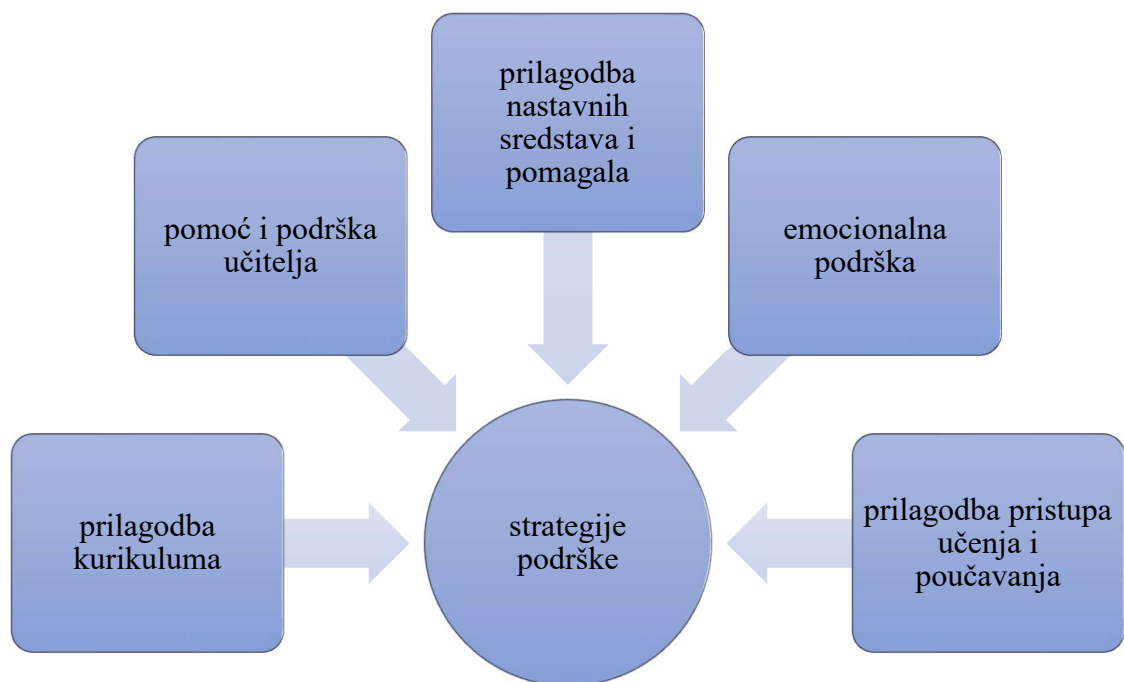
Središnja kategorija	Koncepti aktivnosti učenika
Istraživačko učenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koristi različite izvore informacija (digitalni udžbenici, tekstovi u zabavno-obrazovnim časopisima i knjigama za djecu). ▪ Uz pomoć prikazuje podatke crtežom ili tablično. ▪ Uz pomoć mjeri i očitava.
Demonstracijsko poučavanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstracija i objašnjenje sastava pojedinih brojeva (jedinice, desetice i stotice). ▪ Pojašnjenje značenja riječi dvoznamenkasti brojevi. ▪ Jasne i kratke upute učeniku/ci.
Emocionalna podrška	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mikropauze izvođenjem tjelesnih aktivnosti prema interesima i željama učenika, a kako bi se izbjegao zamor ▪ Opuštanje uz glazbu i/ili kratki film.
Dramatizacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatizacija književnog teksta i/ili kratkog igrokaza u skupini uz izradu lutaka te izvedbu istog pred ostalim učenicima u razrednom odjelu.
Vještine slušanja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Slušanje skladbe, televizijske emisije ili književnog teksta.

4.2.5. Analiza strategija podrške individualiziranog kurikulumu

Analizom je obuhvaćeno 39 individualiziranih kurikulumu (13 kurikulumu Hrvatskog jezika, 13 kurikulumu Matematike te 13 kurikulumu Prirode i društva).

Utvrđeno je 5 središnjih kategorija, a to su: **prilagodba kurikulumu, pomoć i podrška učitelja, prilagodba nastavnih sredstava i pomagala, emocionalna podrška, prilagodba pristupa učenja i poučavanja**. U okviru središnjih kategorija nalazi se 379 koncepta strategija podrške za učenike s teškoćama.

Slijedi strukturirani prikaz središnjih kategorija.



Slika 30 Strukturirani prikaz središnjih kategorija

Tablica 21 Analiza učestalosti strategija podrške u pojedinim središnjim kategorijama

Područja strategija podrške	f	%
Prilagodba kurikulumuma	144	37,99
Pomoć i podrška učitelja	78	20,58
Prilagodba nastavnih sredstava i pomagala	58	15,30
Emocionalna podrška	56	14,78
Prilagodba pristupa učenja i poučavanja	43	11,35
Σ	379	100

Tablica 22 Analiza strategija podrške učenika s teškoćama

Središnje kategorije	Koncepti strategija podrške
<p>Prilagodba kurikuluma</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Isticanje i usmjeravanje na najvažnije nastavne sadržaje. ▪ Perceptivno potkrepljivanje. ▪ Korištenje različitih vrsta podražaja pri poučavanju (vidni, slušni, taktilni) i metoda (metoda analitičkog promatranja, prezentacija, označavanje teksta). ▪ Prilagodba pisanih materijala i sažimanje teksta. ▪ Ponavljanje i vježbanje nastavnih sadržaja uz pomoć digitalnih alata (na primjer Wordwall). ▪ Predviđanje dužeg vremena za rješavanje zadataka, vježbanje, čitanje i pisanje, rješavanje pisane provjere znanja, u skupnom radu i/ili radu u paru. ▪ Smanjena količina ključnih pojmova, teksta, broja zadataka. ▪ Podjela zadataka na više manjih cjelina. ▪ Listići za provjeru znanja sa zadacima uz prilagodbu. ▪ Odabir jednostavnijih i/ili dopunskih pitanja kao poticaj za bolju motivaciju. ▪ Odabir zadataka različite težine (izmjenjivati lakše i teže zadatke). ▪ Rješavanje pojednostavljenih zadataka. ▪ Jednostavna i precizna formulacija pitanja. ▪ Prilagodba fonta, nastavnih sadržaja i manji broj zadataka u pisanoj provjeri znanja. ▪ Kombinirati usmeno i pisano sudjelovanje u radu ili provjeri znanja. ▪ Korištenje zadataka vizualne percepcije. ▪ Usmjeravanje i podrška učeniku pri usmenom provjeravanju znanja.

Središnje kategorije	Koncepti strategije podrške
Pomoć i podrška učitelja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoć učitelja i vršnjaka u rješavanju i razumijevanju zadataka, čitanju teksta, računanju, analizi književnog teksta, snalaženju na geografskoj karti, u digitalnim igrama i kvizovima, u razumijevanju pročitano­g teksta i ključnih pojmova, u crtanju, primjeni pravila o pisanju velikog slova, pri samostalnom radu pred pločom, u usmenom opisivanju, pri donošenju zaključka o sadržaju priče, u uspješnom sudjelovanju na različitim natjecanjima, popunjavanju tablice poznatog i naučenog. ▪ Dodatne upute učitelja o izradi prezentacije te istraživačkom radu. ▪ Individualna pomoć učiteljice učenicima, podrška i pomoć te usmjeravanje na rad. ▪ Pomoć učitelja u usvajanju nastavnih sadržaja (dijelovi tijela, brojevi do milijun, duljina). ▪ Pomoć učitelja u uporabi različitih didaktičkih sredstava i pomagala (uporaba šestara, korištenje brojevine crte). ▪ Dodatno pojašnjenje i pomoć učitelja pri rješavanju zadataka i pravilnom crtanju uz korištenje didaktičkih pomagala.
Prilagodba nastavnih sredstava i pomagala	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Izrada plakata (nizinski zavičaj). ▪ Korištenje digitalnih alata: slikovni sadržaji i prikazi, fotografije, audio i video prezentacija, igre na Wordwallu, kviz znanja. ▪ Korištenje didaktičkih materijala (slovarica, graničnik za lakše praćenje teksta, korištenje geometrijskog pribora, kartice za ponavljanje, model ljudskog tijela, kartica za određivanje mjesnih vrijednosti znamenaka, korištenje kalendara, korištenje kalkulatora, formula). ▪ Korištenje nastavnih sredstava (udžbenik, radna bilježnica, nastavni listići, bojanka s trokutima). ▪ Korištenje didaktičkih igara (igre trokutima, igre šestarom, mjerenje mase predmeta – igre s vaganjem predmeta iz torbe). ▪ Učenje u neposrednoj stvarnosti. ▪ Umna mapa (opasnost za zdravlje).

Središnje kategorije	Koncepti strategije podrške
<p>Emocionalna podrška</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poticanje samopouzdanja. ▪ Pohvaljivati učenika za dobro odrađeni zadatak ili rad. ▪ Koristiti pohvalu i nagradu. ▪ Uspostava pozitivnog i dobronamjernog odnosa. ▪ Nagraditi rad i trud pauzom za igru (igre kockama, <i>memory</i> kartice, igra „Čovječe ne ljuti se“, korištenje tableta i aplikacija primjerenih za učenje učenika s teškoćama u razvoju, mrežna stranica: rasturam.com). ▪ Podrška i pohvala pri prezentaciji rezultata rad te samostalnosti učenika. ▪ Poticati učenika na aktivno slušanje. ▪ Izravno obraćanje, smirenim i primjereno brzim govorom, kratkim, jasnim, potvrdnim rečenicama. ▪ Usmjeravanje pažnje učenika na praćenje i sudjelovanje u aktivnostima zajedno s razredom. ▪ Poticati komunikaciju na satu uz poštivanje dogovorenih pravila u komunikaciji. ▪ Češća promjena aktivnosti i rekreativne stanke uz kratke vježbe koncentracije i pamćenja te kretanje učenika.
<p>Prilagodba pristupa učenja i poučavanja</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Češće vježbanje i ponavljanje nastavnih sadržaja. ▪ Iskazivanje znanja na učeniku najprimjereniji način. ▪ Primjena različitih oblika rada (individualni, frontalni, rad u paru/skupini) i metoda rada (usmenog izražavanja, praktičnog rada, demonstracije, crtanja, čitanja i rada na tekstu, pisanja, razgovora, govorenja i slušanja). ▪ Povezivanje naučenog sa svakodnevnim životom. ▪ Rješava zadatke uz vizualne materijale.

4.2.6. Analiza načina i oblika ostvarivanja individualiziranog kurikulumu

Analizom je obuhvaćeno 39 individualiziranih kurikuluma (13 kurikuluma Hrvatskog jezika, 13 kurikuluma Matematike, 13 kurikuluma Prirode i društva).

Obradom podataka utvrđene su 3 središnje kategorije, a to su **kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje**. U okviru središnjih kategorija nalazi se 14 potkategorija i 131 koncept načina i oblika realizacije individualiziranog kurikuluma tijekom nastavnog procesa.

Tablica 23 Strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija

Središnje kategorije		Potkategorije
kognitivno područje	Hrvatski jezik	čitanje, pisanje, jezično izražavanje, književnost, medijski sadržaji
	Matematika	računanje, geometrija, mjerenje
	Priroda i društvo	kultura života, ljudsko tijelo i zdravlje, živa bića i prirodna obilježja, energija
afektivno područje		radne navike učenika
psihomotoričko područje		podrška u učenju

Tablica 24 Analiza koncepata načina i oblika ostvarivanja individualiziranog kurikulumu
u pojedinim potkategorijama

Potkategorije	f	%
Radne navike učenika	27	20,61
Podrška u učenju	21	16,03
Čitanje	16	12,21
Računanje	13	9,92
Pisanje	13	9,92
Jezično izražavanje	10	7,63
Kultura života	6	4,58
Geometrija	6	4,58
Mjerenje	5	3,82
Književnost	4	3,05
Ljudsko tijelo i zdravlje	4	3,05
Medijski sadržaji	3	2,29
Živa bića i prirodna obilježja	1	0,76
Energija	1	0,76
Snalaženje u vremenu i prostoru	1	0,76
Σ	131	100

Tablica 25 Analiza koncepata načina i oblika ostvarivanja individualiziranog kurikuluma

Potkategorije	Koncepti
Radne navike učenika	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktivno i uspješno doprinosi skupnom radu te sigurno uz manju nesigurnost prezentira rezultate rada i sudjeluje u raspravi. ▪ Trudi se, motivirana je i aktivno sudjeluje u radu i rješavanju zadataka. ▪ Treba je hrabriti i poticati na redovito i temeljito učenje. ▪ Uspješno prezentira istraženo, sažeto i naučeno. ▪ Suradnički uči i prihvaća pomoć drugih. ▪ Upravlja emocijama i ponašanjem. ▪ Redovito uči i piše zadaće. ▪ Češće pravi rekreativne stanke. ▪ Gradivo je uglavnom svladala uz manju nesigurnost i nejasnoće.
Podrška učitelja u učenju	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trudi se razumjeti nastavne sadržaje, slušati upute te samostalno rješavati zadatke uz pomoć učitelja ili vršnjaka. ▪ Rješavanje zadataka uz podršku učitelja i primjenu didaktičkog materijala te vizualnu percepciju. ▪ Pomoć i podrška učitelja u jezičnom izražavanju, analizi književnog teksta i redoslijedu događaja, likovnom izražavanju, popunjavanju evaluacijskog listića. ▪ Usmjeravanje učenika na rješavanje zadatka te ispravljanje pogrešaka.
Čitanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samostalno čita tekst i pronalazi važne podatke. ▪ Potrebna manja pomoć u čitanju, razumijevanju pročitano i rješavanju zadataka u udžbeniku. ▪ Pravilno, brzo i uredno čita svoju zadaću. ▪ Pažljivo prati čitanje, trudi se pri analizi, uspješno čita, prepisuje s ploče i sudjeluje u istraživanju na računalu. ▪ Osrednje razumije pročitano. ▪ Osrednje čita kraći dio teksta te je ponekad nesigurna u odgovore. ▪ Ne prepoznaje sva obrađena tiskana slova. ▪ Ne čita kraće riječi. ▪ Neke riječi čita prema predlošku (mama, tata, auto). ▪ Ne uočava početni glas u jednosložnim riječima.

Potkategorije	Koncepti
<p style="text-align: center;">Računanje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samostalno zbraja, oduzima i množi najjednostavnije zadatke. U dijeljenju treba pomoć. I dalje računa na prste ili brojevnju crtu, odnosno tablicu množenja. U radu joj treba više vremena. ▪ Zadatke je usvojila na razini prepoznavanja, ne i dovoljnog razumijevanja i primjene. ▪ Djelomično množi i dijeli u okviru tablice množenja. Određuje višekratnike te polovinu, četvrtinu zadanoga broja uz dodatno objašnjenje učiteljice. Poznaje ulogu brojeva 1 i 0 u množenju i dijeljenju. ▪ Učenik nabraja brojeve od 1 do 10 uz pomoć. ▪ Učenik broji do 10 uz pomoć. ▪ Učenik zbraja i oduzima brojeve do 5 samo uz pomoć pomagala (štapića) i uz pomoć učitelja. ▪ Brojeve od 10 do 20 učenik prepoznaje samo uz navođenje. ▪ Uz pravilan matematički zapis množi uzastopnim zbrajanjem i dijeli uzastopnim oduzimanjem istoga broja ili nabrajajući višekratnike. ▪ Navodi pravilo o redoslijedu rješavanja zadatka sa zagradama i uz pomoć rješava brojevne zadatke s dvije računске operacije. ▪ Prepoznaje uzorak i nastavlja jednostavne nizove brojeva, objekata, aktivnosti i pojava. ▪ U zadacima s nepoznatim članom određuje nepoznati broj primjenjujući vezu množenja i dijeljenja. ▪ Razmjenjuje matematičke ideje i objašnjenja te suradnički rješava različite tipove jednostavnih zadataka. ▪ Određuje vrijednost nepoznatoga člana koristeći se po potrebi konkretima.

Potkategorije	Koncepti
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piše cjelokupno gradivo sa smanjenim brojem zadataka, prilagođenim fontom i proredima. ▪ Piše jednostavne tekstove u skladu s temom. Oblikuje tekst služeći se imenicama, glagolima i pridjevima. ▪ Uspješno prepisuje ispravljene zadatke s ploče. ▪ Djelomično je svladala pravila o pisanju velikog slova te treba pomoć u njihovoj primjeni. ▪ Ne oblikuje sva pisana slova pravilno. Treba vježbati veliko pisano slovo C, Č i Ć, M, NJ, te mala slova h, p, t, v, z, dž i spajanje slova u riječi. ▪ Sigurna je u pisanju velikog slova na početku rečenice, a u pisanju velikog slova u imenima ljudi, životinja, blagdana i praznika, ulica, trgova i naseljenih mjesta djelomično je sigurna. ▪ Nije sigurna u pisanju svoje adrese.
Jezično izražavanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treba podršku pri stvaranju plana opisa i sklapanju kratkih jasnih i smislenih rečenica, razlikovanju uvoda, glavnog dijela i zaključka te pravilnom pisanju. ▪ Sudjeluje u osmišljavanju dizajna razglednice. ▪ Slabije razlikuje jezične sadržaje u radnoj bilježnici. ▪ Uglavnom određuje temu, djelomično redosljed događaja, umanjenice i uvećanice te jesne i niječne rečenice. ▪ Slabije vrste riječi, rečenične znakove pri nabranjanju, pisanje ije/je, č/ć, dž/đ te pisanje velikog slova. ▪ U provjeri pisanja velikog slova pokazala je dobro znanje. ▪ Učenik prepoznaje samoglasnike (a, e, o, i, u) te ih zapisuje. ▪ Ne uvažava uvijek pravopisne norme. ▪ Sve bolje primjenjuje poučavana pravopisna pravila.

Potkategorije	Koncepti
Kultura života	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uglavnom je savladala i djelomično objašnjava razdoblja i promjene u životu čovjeka. ▪ Trudi se no slabije povezuje prava i dužnosti vezane uz njih zbog duljeg teksta i težeg razumijevanja pročitano. ▪ Objašnjava pravilan odnos prema različitim ljudima. ▪ Uglavnom razumije, uz manju pomoć nabroja načine zlostavljanja. Daje prijedloge nenasilnog rješavanja nesporazuma. ▪ Uočava i uz pomoć prikazuje organiziranost obiteljske zajednice, mjesta i prometa. ▪ Prepoznaje utjecaj različitih prava, pravila i dužnosti na zajednicu, opisuje posljedice nepoštivanja pravila te preuzima odgovornost za svoje postupke.
Geometrija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne snalazi se u radu s trokutima. ▪ Uglavnom razlikuje krug i kružnicu uz dodatna objašnjenja. ▪ Djelomično razlikuje promjer i polumjer i treba dodatna objašnjenja. ▪ Nesigurna je u dio geometrijskih sadržaja te uporabu geometrijskog pribora.
Mjerenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Djelomično razumije odnose mjernih jedinica mase. ▪ Slabije razumije i primjenjuje mjerne jedinice u rješavanju zadataka. ▪ Samostalno dokazuje da 1 l ima 10 dl na konkretnom primjeru.
Književnost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Osrednje razumije priču i prema mogućnosti sudjeluje u analizi te rješava zadatke. ▪ Aktivna je pri analizi pročitane lektire u lakšim zadacima. Uspješno čita dio teksta, trudi se i ostvaruje dobre rezultate i u ostalim aktivnostima. ▪ Lektiru je pročitala uz pomoć roditelja te je nakon niza aktivnosti ponavljanja i uvježbavanja uspješno odgovorila na pitanja. ▪ Učenica je uglavnom potpuno razumjela priču te uz manju pomoć preoblikuje i izvodi svoj dio igrokaza na osnovu priče.

Potkategorije	Koncepti
Ljudsko tijelo i zdravlje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenik odgovara na pitanja o zdravlju te osobnoj higijeni uz navođenje da ili ne. ▪ Opisuje i daje primjer očuvanja osobnoga zdravlja i okružja u kojemu živi i boravi.
Medijski sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uglavnom razlikuje televizijske emisije. ▪ Sudjeluje u osmišljavanju teme za snimanje emisije. ▪ Djelomično navodi razlike, uz pomoć učiteljice prisjeća se više primjera. Pomoćni primjeri pridonose većoj samostalnosti i sigurnosti pri odgovaranju.
Živa bića i prirodna obilježja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pokazuje i opisuje fotografije koje je načinila uporabom tableta te pripovijeda gdje je te biljke i životinje uočila i fotografirala, razlikuje jednu domaću i jednu divlju životinju te uzgojenu i samoniklu biljku. Izdvaja ljekovite i otrovne biljke kako bi upozorila na ljekovitost ili opasnost. U učenju koristi slikovni materijal i pamti sličice, ali teže pamti i imenuje nazive biljaka i životinja. Razvrstava uzgojene biljke na voće, povrće i žitarice uz pomoć.
Energija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Navodi različite izvore i oblike energije kojima se koristi u svakodnevnome životu i načine njezine štednje.
Snalaženje u vremenu i prostoru	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opisuje i uz pomoć prikazuje objekte i dijelove prirode prema kojima se snalazi u prostoru izrađujući skicu kretanja.

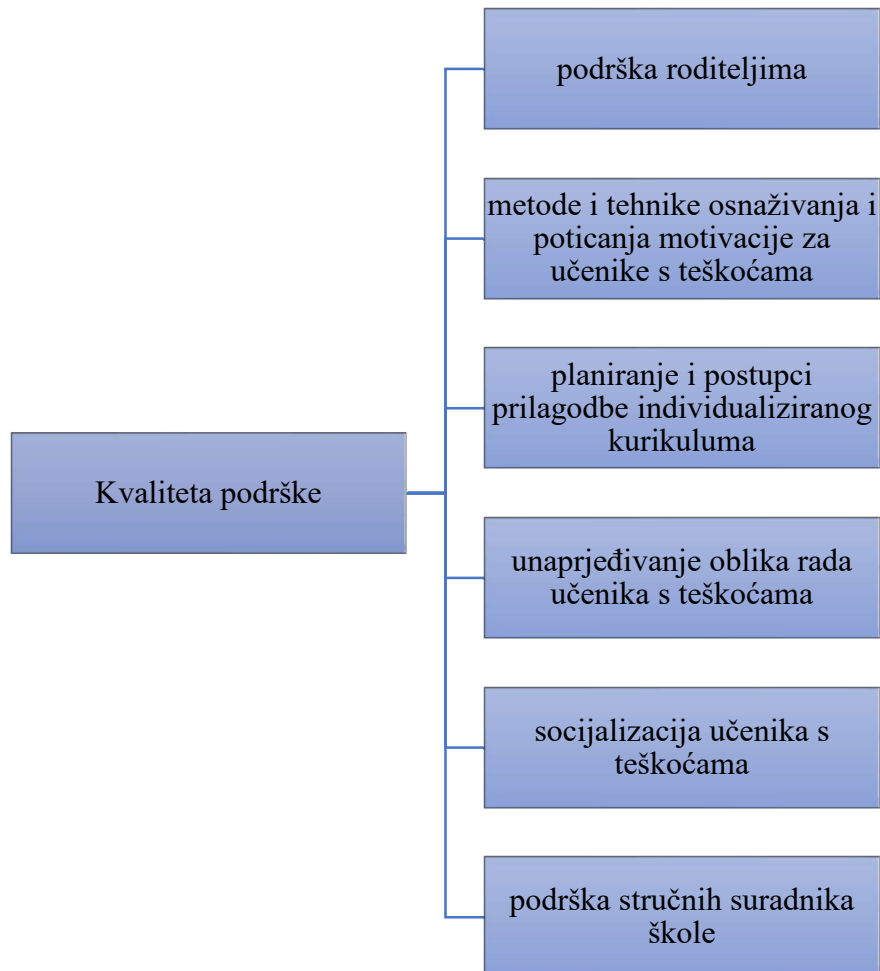
4.3. Kvalitativna analiza nestrukturiranih intervjuja za ispitivanje kvalitete podrške

Kvalitativna analiza nestrukturiranih intervjuja zasniva se na postupku transkripcije intervjuja i tematskoj analize teksta (engl. *thematic text analysis*) (Kuckartz, 2014).

Nakon provedenih intervjuja pomoću digitalne platforma ZOOM započeo je postupak transkripcije korištenjem računalnog programa SONIX.AI, a u skladu sa Kuckartzovim (2014) pravilima za transkripciju intervjuja koja ukazuju na doslovno navođenje izjava i stavova sudionika intervjuja, jezičnu i pravopisnu prilagodbu intervjuja, korištenje trotočja u slučaju neke veće pauze te odvajanje svake komunikacijske situacije u poseban odlomak dodavanjem naziva osobe koja govori osiguravajući pritom anonimnost sudionika istraživanja. Tako je u svakom intervjuu provoditelj istraživanja nazivan „istraživač“ dok su sudionici istraživanja kodirani ovisno o tome radi li se o učiteljima razredne nastave, stručnim suradnicima škole ili pak pomoćnicima u nastavi. Primjerice, učitelj razredne nastave koji je prvi intervjuiran nazivan je „URN1“, stručni suradnik škole „SSŠ1“, a pomoćnik u nastavi PUN1 i tako dalje. Isto tako tijekom transkripcije je primijećeno kako su pojedini sudionici govorili podatke poput imena učenika, svojeg imena i prezimena, imena kolega, mjesta, naziva udruge, naziva školske ustanove i slično. Stoga kako bi se osigurala anonimnost sudionika istraživanja svi takvi podaci dobili su naziv „XY“. Nakon završenog postupka transkripcije svi intervjui su preuzeti iz programa u DOC formatu i organizirani u tri datoteke prema sudionicima istraživanja te učitani u programa za kvalitativnu analizu podataka MAXQDA Analytics Pro 2022 (verzija 22.0.1.).

Primijenjen je postupak tematske analize teksta (engl. *thematic text analysis*) (Kuckartz, 2014). Na početku su na osnovu postavljenih pitanja intervjuja kreirane središnje kategorije. Postupak početnog kodiranja intervjuja odvijao se tako što je istraživač različitim bojama u računalnom programu označavao izjave odgojno-obrazovnih djelatnika koje su se odnosile na pojedinu središnju kategoriju. Ponovnom iščitavanjem transkripata nazivi pojedinih središnjih kategorija su preoblikovani, a kako bi se što bolje pojasnile izjave odgojno-obrazovnih djelatnika. Na taj način je izmijenjena kategorija *socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju* umjesto prvotnog naziva *uključenost učenika s teškoćama u različite oblike razrednih aktivnosti*. Jednako tako dodana je kategorija podrška stručnih suradnika škole, a kako bi se pojasnila suradnja učitelja razredne nastave i pomoćnika u nastavi te neposredni odgojno-obrazovni rad sa učenicima s teškoćama. Nakon što su transkribirani podaci uređeni i pročišćeni dolazi do trećeg iščitavanja transkribiranih izdvojenih izjava odgojno-obrazovnih djelatnika u središnjim kategorijama. Takvim iščitavanjem izdvojeni su ključni koncepti izjava odgojno-

obrazovnih djelatnika koji su prikazani u idućim poglavljima u okvirima odgovarajućih središnjih kategorija.



Slika 31 Strukturirani prikaz središnjih kategorija kvalitete podrške

Tablica 26 Strukturiranje kvalitete podrške za učenike s teškoćama u razvoju

Središnje kategorije	Nositelji	Koncepti
Podrška roditeljima	učitelji razredne nastave	individualni razgovori, informacije na roditeljskim sastancima, komunikacijska bilježnica, uvid u individualizirani kurikulum, eDnevnik te pisane provjere znanja, pružanje emocionalne podrške, davanje savjeta roditeljima o načinima učenja i poučavanja djeteta
	stručni suradnici škole	podrška pri utvrđivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja, individualni savjetodavni razgovori (emocionalna podrška, davanje savjeta i sugestija roditeljima o odgojnim strategijama), rad na unaprjeđivanju suradnje između roditelja i učitelja
	pomoćnici u nastavi	individualni razgovor s roditeljima o uspjehu i ponašanju djeteta
Metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije učenika s teškoćama u razvoju	učitelji razredne nastave	usmena, pisana ili neverbalna pohvala, igra kao nagrada, poticanje samostalnosti, razvijanje samopouzdanja i motivacije, isticanje dobrih i jakih strana, vizualna podrška, metode i načini rada s učenicima (metoda demonstracije, istraživanje prirode, pomoćna pitanje), uspjeh kao poticaj
	stručni suradnici škole	individualni rad s učenicima na emocionalnom osnaživanju, jačanju samopouzdanja i slike o sebi, pedagoške radionice, pohvala i nagrada, igra u nastavi, različite vježbe opuštanja, koncentracije i usmjeravanja pažnje učenika, aktivnost po izboru, vršnjačka podrška
	pomoćnici u nastavi	pohvala, razgovor s učenicima, vršnjačka interakcija

Središnje kategorije	Nositelji	Koncepti
<p>Planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikulumu</p>	<p>učitelji razredne nastave</p>	<p>prilagodba vremena, čitanja, plana ploče, vizualna podrška, primjena didaktičkih sredstava i pomagala, prilagodba pisane i usmene provjere znanja, prilagodba odgojno-obrazovnih ishoda te pristupa učenja i poučavanja, podrška pomoćnika u nastavi, vršnjačka podrška u učenju, individualizirani prilagođeni nastavni listići, prilagodba oblika rada, podrška u pisanju domaće zadaće, prilagodba količine, perceptivna potkrijepljenja, različite tjelesne aktivnosti učenika, prostorna prilagodba</p>
	<p>stručni suradnici škole</p>	<p>senzibilizacija učitelja za rad s učenicima s teškoćama</p>
	<p>pomoćnici u nastavi</p>	<p>podrška učenicima s teškoćama u obavljanju školskih zadataka i aktivnosti</p>
<p>Unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama u razvoju</p>	<p>učitelji razredne nastave</p>	<p>stručno usavršavanje, razmjena primjera dobre prakse, jačanje suradnje i pružanja podrške stručnih suradnika škole, jačanje suradnje među učiteljima, roditeljima te stručnim suradnicima škole, potreba za zapošljavanjem stručnih suradnika škole, praćenje učenika s teškoćama od strane vanjskih suradnika, veća socijalizacija učenika, poučavanje roditelja, poučavanje učenika za korištenje digitalne tehnologije, dostupnost didaktičkih sredstava i pomagala, uvođenje Brain Gym vježbi</p>
	<p>stručni suradnici škole</p>	<p>nedostatak timske podrške i međuresorne suradnje, problem identifikacije i utvrđivanja primjerenog programa odgoja i obrazovanja, potreba osnaživanja i senzibilizacije učitelja, potreba rane intervencije, stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, potreba prilagodbe udžbenika i osuvremenjivanja kurikulumu, standardiziranje obrasca individualiziranog kurikulumu i okvira za usvajanje nastavnih sadržaja učenika s teškoćama</p>

Središnje kategorije	Nositelji	Koncepti
Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju	učitelji razredne nastave i stručni suradnici škole	uključivanje učenika s teškoćama u razredne i školske aktivnosti (redovita nastava, dopunska i dodatna nastava, izvannastavne aktivnosti, projektna nastava, izvanučionička nastava, razredne priredbe), stvaranje poticajnog okruženja i osvještavanje djece prosječnih intelektualnih sposobnosti o prihvaćanju različitosti, empatiji, toleranciji
Podrška stručnih suradnika škole	učitelji razredne nastave	individualni razgovor, savjetovanje učitelja o identifikaciji i otkrivanju ili radu s učenicima s teškoćama u razvoju, savjetovanje o prilagodbi i oblikovanju individualiziranog kurikulumu, analiziranje ishoda i očekivanja učenika, briga o stručnom usavršavanju učitelja, praćenje nastave
	pomoćnici u nastavi	razgovor o napredovanju učenika s teškoćama
	učenici s teškoćama	individualni savjetodavni rad s učenicima s teškoćama, upoznavanje učenika s postupkom utvrđivanja primjerenog odgoja i obrazovanja, uvid u nastavu, pedagoška obrada učenika, analiziranje pedagoške dokumentacije i bilježaka učitelja o učeniku s teškoćama

4.3.1. Podrška roditeljima

4.3.1.1. Mišljenje učitelja razredne nastave

Učitelji razredne nastave najvećim dijelom podršku roditeljima pružaju kroz **individualne razgovore, informacije na roditeljskim sastancima, komunikacijsku bilježnicu te uvidom u individualizirani kurikulum, eImenik i eDnevnik, kao i pisane provjere znanja učenika.** To se najbolje može uočiti na primjerima izjava URN1, URN13, URN14, URN15 i URN17.

On ima uvid u sve te dokumente, plan rada, što se očekuje od učenika koje ishode treba ostvariti. Kroz informacije na roditeljskim sastancima i poslije ako treba nešto pa im dajem neke savjete. Često bilježim u eDnevnik što je on ostvario. (URN1)

Kontakti su putem Viber grupe znači ili poruke, ili pozivi. Ja imam jednom tjedno individualni razgovor. Imam termin. (URN13)

Roditelj u svakom trenutku može imati dostupne informacije preko Viber grupe, privatnih dopisivanja, osobnih razgovora. (...) Naravno, roditelj ima uvid u eImenik i eDnevnik (URN14)

Čak sam znala poslati njihove pisane provjere da roditelji vide, onda oni meni to vrate da čuvam za dokumentaciju. (URN15)

Majci u komunikacijskoj bilježnici objasnimo ili ju ja nazovem direktno i objasnim kako treba raditi. (URN17)

Unatoč tomu što su pojedini učitelji razredne nastave omogućili roditeljima uvid u individualizirani kurikulum, oni nisu pokazali poseban interes za uključivanje u školske aktivnosti svojeg djeteta. To najbolje pokazuje izjava URN16.

Ja njima predstavim plan i program. No međutim oni nisu pokazivali nikakav poseban interes. (URN16)

Na individualnim razgovorima učitelji razredne nastave ukazuju roditeljima na određene **probleme i poteškoće, daju povratne informacije** o načinu usvajanja nastavnih sadržaja njihovog djeteta te potrebu **pružanja pomoći i podrške pri pisanju domaće zadaće.** O tome najbolje svjedoči izjava URN7.

Za vrijeme informacija ili majka zove, ili ja zovem nju. Ona obično pita za njegovo ponašanje. Najveći je kod njega problem njegovo ponašanje. O tome ju redovito informiram i da bude

upoznata sa sadržajima što on usvaja, što on treba, koliko može, što je napravio taj tjedan, što nije, u kakvom je odnosu sa ostalom djecom. Specifična je ta situacija s njim. (URN7)

Učitelji razredne nastave također pozivaju roditelje na individualni razgovor kada se javi **problem u ponašanju kod učenika** te im ukazuju na **potrebu odlaska psihologu ili logopedu**. Međutim naglašavaju kako im nakon pregleda kod stručnjaka roditelji ne dostavljaju nalaze na uvid. O tome najbolje govore izjave URN8 i URN9.

Jedino što sa majkom razgovaram, ali nemam nikakav dokument od njene logopedinje da vidim sada neki napredak, ali to se više odnosi na izgovor jer ona ima problema u izgovoru (S nekada kaže Š, i tako, R, L, V.) To je veći problem. (URN8)

Dogovorili smo taj jedan razgovor u svezi ponašanja gdje smo bili u dvojbi o posjeti psihologu. (URN9)

Pritom stručni suradnici ukazuju na **problem nemogućnosti posjeta stručnjaku** zbog određenih materijalnih i financijskih poteškoća roditelja, a koje nije moguće u potpunosti izbjeći u ovakvoj situaciji. S obzirom na to pojavljuje se problem izostanka stručnog tretmana i podrške koja bi djeci s teškoćama u razvoju trebala biti osigurana. To se najbolje vidi iz izjave SSŠ4.

A ovo što se tiče moje sredine. To je mjesto, općina je, ali spada u ruralne sredine i nema apsolutno. Moraju roditelji putovati u obližnje gradove kako bi došli do logopeda ili psihologa. Znamo da se obično tu čeka na red zbog narudžbi i gužve. Onda se tu malo i demotiviraju (skroz moju čekati, moraju putovati...) te izostane onaj dio tretmana tj. ono što bi trebali ići redovito (odustanu, ne idu ili kažu da nemaju financijskih sredstava za otići) i to su te teškoće. Onda nam mnogi ti problemi ostaju ne riješeni. Znači, da se dijete ne uključi u redovite tretmane i njegove teškoće ostaju prisutne i dalje. (SSŠ4)

Osim toga učitelji na individualnim razgovorima roditeljima ukazuju na postojanje teškoća u razvoju kod njihovog djeteta, a to najbolje pokazuje izjava URN18.

Ja sam pozvala osobno roditelje u školu i predstavila im program kakav je to program kojeg ja predlažem po kojem bi njihov učenik trebao raditi, ali oni kao roditelji to moraju potpisati. Oni su zamislite meni rekli. Tatu i mamu sam pozvala. Mama je više nekako bila prisutna. Tatu čak nisam niti poznavala. Onda sam predložila mami kada bi oni imali vremena da dođu, da sjednemo i da porazgovaramo, da upoznam tatu, i da čujem njihovo mišljenje. To je tako bilo jedno krasno iskustvo i razgovor gdje je tata rekao: „Ja sam vidio da moje dijete ima problema,

ali učiteljica ništa nije nikada rekla.“ Mama je rekla: „Učiteljice moje dijete ne zna čitati, prvi razred“. Ona kaže: „Vi morate s njim raditi da on to nauči. On je lijen. On to neće raditi. Morate ga natjerati.“ On je za to vjerojatno i plakao. Ja pretpostavljam. Kao da vi meni sada dajete da nešto radim, a ja to nikada vidjela nisam. Ne mogu, ne mogu to shvatiti. Tako da sam pozvala roditelje, razgovarala s njima. Oni su odmah prihvatili nakon mojih nekoliko objašnjavanja gdje sam ja rekla da želim, prije svega, da on dolazi sretan u školu. Broj dva zašto da dijete radi ono što njegov mozak ne može kognitivno. Dobro nisam rekla kognitivno. Ja sam njima rekla „njegov mozak je takav da ne može primiti te informacije pohraniti, zapamtiti pa hajdemo mu olakšati ono što on može i on će u životu završiti rekla sam im čak i lijepo srednju školu uz prilagodbu i biti krasan sretan čovjek“. Tko će ga jednog dana pitati kolega je li prilagođeni pa on će biti krasan možda obrtnik. Oni se bave OPG-om, poljoprivredu voli, voli traktore. Onda je tata rekao „Imate pravo pa šta ima to veze. Jedino mi je neugodno da mu se netko ruga“. Reko to ćemo riješiti razgovorom u učionici. (URN18)

S druge strane izjave URN10 i URN15 upućuje na **pružanje otpora roditelja** kada se radi o prihvaćanju teškoća kod njihovog djeteta.

Imala sam taj jedan slučaj s jednim roditeljima gdje majka nije htjela prihvatiti da dijete ima poteškoću. Onda sam tako jedno tri mjeseca pustila dijete da radi redoviti program i bilo je jako loših ocjena i nikakvog napretka. Govorila sam da mu trebaju potražiti pomoć. Međutim, ništa od toga. Sada kako je započeo prvi mjesec rekla sam. Onda sam djetetu pomagala u smislu da sam mu malo pročitala zadatak. Tu je on već dobio bolju ocjenu, ali sam u eDnevnik napisala "radi uz pomoć učiteljice u smislu da mu započnem zadatak, zaokružim bitno, sporije diktiram, stavim ga u vijećnicu gdje on ima svoju tišinu kako bi rješavao u miru“. (URN10)

Najteži početak je onaj prvog razreda kad roditelji recimo bar sam ja imala taj slučaj ne priznaju da dijete ima nekakvih problema, i da ima teškoća. Ono beskrajno pisanje jedinica ne motivira nikoga. Meni ja znam da ima problem i strašno mi je teško, ali to je zapravo jedini način da nekako roditelja otvoriš mu, da dijete ima teškoću. (URN15)

Stoga učitelji razredne nastave roditeljima **pružaju emocionalnu podršku** u obliku ohrabriranja i osnaživanja u cilju prihvaćanja teškoća djeteta. To najbolje pokazuju izjave URN10 i URN18.

...roditelje treba malo ohrabriti na taj način da prihvate dijete takvo kakvo je... (URN10)

...suradnja s roditeljima ide na taj način da sam ja njima potpora i pohvaljujem dijete za svaki napredak. (URN18)

Učitelji razredne nastave pružaju podršku roditeljima dajući im **savjete o načinima učenja i poučavanja djeteta** kod kuće pomoću različitih digitalnih aplikacija, izradom različitih didaktičkih materijala, kartica za učenje, izradom plana učenja i plana nagrađivanja. To najbolje pokazuju izjave URN6, URN8 i URN17.

Ja dajem savjete roditelju možda koje metode smatram da mogu bolje pomoći učeniku. Zatim koji materijali. Ja sama izrađujem pomoćne materijale za dijete, ali isto tako savjetujem roditeljima da zajedno s djetetom izrađuju i kod kuće pomoćne materijale koji im mogu pomoći na nastavi. Također, sam savjetovala roditeljima da koriste digitalne platforme, digitalne mogućnosti i kvizove, prezentacije, gotove video lekcije i slično. Sve to može olakšati djetetu s teškoćama u radu. (URN6)

Ja imam kartice koje im dajem na temelju čega, kojih ona uči; da točno znaju koji je cilj, što se od nje traži. To je uvijek tako definirano. (URN8)

Dosta didaktičkih pomagala, nastavnih sredstava koje koristimo u školi sam napravila duplo pa je ponio kući, znači, kod kuće radi uz pomoć njih. Majci u komunikacijskoj bilježnici objasnimo ili ju ja nazovem direktno i objasnim kako treba raditi. Znam poslati i video lekciju. (...)...zajedno smo napravili, pomogla sam majci napraviti, izraditi plan učenja znači što bi bilo dobro, kako. Zatim, plan nagrađivanja. (URN17)

4.3.1.2. Mišljenje stručnih suradnika škole

Stručni suradnici škole pružaju podršku roditeljima **pri utvrđivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja** savjetodavnim razgovorom s roditeljima i ukazivanjem na potrebu prilagodbe programa u skladu mogućnostima i sposobnostima njihovog djeteta. To najbolje pokazuju izjave SSŠ2, SSŠ6, SSŠ8.

Ja kao pedagog s roditeljima, sudjelujem, kontinuirano bi ta suradnja isto kao i suradnja s učitelje trebala, znači, prije određivanja primjerenog oblika školovanja, znači, zovem roditelje u školu, zajedno sa učiteljicom, ukazujemo im da postoji određena teškoća objašnjavamo govorimo roditeljima, ukazujemo na postojanje određene teškoće, specifičnosti i ograničenja koja kod djeteta onda izazivaju da dijete ne ispolji sve svoje sposobnosti i kapacitete te ne doživi onaj uspjeh koji je očekivao i roditelj, i učitelj. (SSŠ2)

...moja tu uloga je nekako ta neka spona između njih i učitelja. Meni je najvažnije da zapravo roditelj surađuje s učiteljem i moja podrška je u tom dijelu da zapravo od tog prvog razgovora kada idemo u identifikaciju djeteta s teškoćama ne ostavljam učitelja samog...(SSŠ6)

...informiram o potrebi da se napravi pedagoška obrada na temelju utvrđenih teškoća. Obično su pokazatelji lošije ocjene i izvješće učitelja. Nakon toga, kad se to sve napravi opet s njima razgovaram pa ih informiram koji je prijedlog Stručnog povjerenstva škole, što to znači, kakav je to program, što on obuhvaća, kako će se on realizirati u školi, zanimaju ih koje su mogućnosti učenika nakon što završe osnovnu školu. Dakle, kroz jedan razgovor o svemu tome ih informiram. (SSŠ8)

Tijekom procesa utvrđivanja primjerenog programa odgoja i obrazovanja stručni suradnici naglašavaju da su **roditelji u velikom broju slučajeva u otporu** te vrlo teško prihvaćaju teškoće koje njihovo dijete ima. Stoga je tu njihova uloga savjetodavne podrške i potpore kako bi roditelji to prihvatili i kako bi školska ustanova mogla pružiti odgovarajuću podršku njihovom djetetu. O tomu najbolje govore izjave SSŠ5 i SSŠ9.

Kada mislimo o djeci koja su veću upisana u školu i koja imaju određenu teškoću s roditeljima, zapravo, moramo proći cijeli taj postupak opravdanosti traganja za rješenjem te da dođemo do samog rješenja jer tu je roditelj u startu, u otporu. U velikom broju slučajeva je u otporu. Mi moramo to objasniti kao nešto što će djetetu pomoći u daljnjem napretku, a nikako etiketa po kojoj će se izdvojiti on i neće mu to ništa pomoći. Moramo se, zapravo, boriti sa svim predrasudama koje roditelji imaju ("jer što će drugi ljudi reći ako njihovo dijete ima rješenje"). (SSŠ5)

...kroz individualne razgovore sa roditeljem možemo pripomoći tome da roditelj na kraju krajeva prihvati procjenu primjerenog oblika školovanja. Roditelji, vjerujem da si se i ti u svom poslu suočio sa time, da roditelj nekad ne žele priznati da dijete ima neke poteškoće. Onda je tu problem nas jer smo stavljeni pred neki zid gdje ne možemo dalje praviti neke korake...(SSŠ9)

Jednako tako stručni suradnici škole na individualnim savjetodavnim razgovorima pružaju savjete roditeljima o **odgojnim strategijama**, pružaju **emocionalnu podršku** u prihvaćanju teškoća u razvoju djeteta, pružaju podršku u **uključivanju u različite projekte ili udruge**, daju sugestije roditeljima o **pregledu kod stručnjaka** (psihologa, logopeda, pedijatra i sl.), pružaju podršku **pri upisu djeteta u prvi razred osnovne škole te uvidu u individualizirani kurikulum**. To se najbolje može uočiti iz izjava SSŠ2, SSŠ3, SSŠ4, SSŠ5, SSŠ6, SSŠ8, SSŠ12.

Roditelje djece s teškoćama u razvoju uključujemo, naravno, i u različite razredne, školske projekte, ali i izvanškolske projekte.(...) Roditelje na neki način educiramo vezano za postavljanje granica u odgoju za disciplinu što isto smatram jako važnim svojim dijelom, a pogotovo kod emocionalnog osnaživanja roditelja znamo da tim roditeljima nije lako to priznati. (SSŠ2)

...a još nešto na što ih upućujem su razne udruge kao što su XY udruga za invaliditet da se oni zapravo uključe odnosno da njihova djeca budu s osobama koje imaju iste te teškoće... (...)....pomoć da ih netko razumije, sluša, kaže "da jasno mi je, pa razumijem, pa nije to jednostavno" i tako. Znači, više bih rekla taj razgovor i podrška nekakva prijateljska kroz taj odnos...(SSŠ3)

Baš ohrabrivanje jer puno puta su i obeshrabreni misle da su se suočili s problemom kojeg neće moći riješiti, koji će ih sputavati u funkcioniranju. Onda eto nastojim im to približiti i nastojim ih uputiti na stručnjake gdje će dobiti još više odgovora i još više podrške kao što su psiholozi, logopedi i ne znam pedijatri itd. (SSŠ4)

S roditeljima krećemo prvo, znači, ako opet krenem od djece na testiranju onda ih odmah savjetujemo, dakle, recimo što se očekuje da do škole bi bilo dobro, da dijete usvoji ako krećemo od prvog razreda. Uvijek ide taj savjetodavni dio, a ne samo ono da usvoji pa eto vi sad radite na tome da dijete ima bolje radne navike nego ovo su konkretne aktivnosti, ovo su konkretne igrice koje možda možete još raditi do škole. (SSŠ5)

Kad radim s roditeljima uvijek stavljam to dijete u fokus i kažem: „Mi smatramo, ali što dijete može“. Moja uloga je tu isto u tom savjetodavnom kada je njemu teško, roditelju samom, poučavam ga načinima kako da on radi kod kuće s djetetom, na koji način da piše zadaću, s njim radi, da ga ne „forsa“. (SSŠ6)

Isto tako, prema potrebi ih upućujem na obavljanje nekakvih specijalističkih pregleda za koje smatram da bi bili potrebni, da bi dobili neku jasniju sliku o samom učeniku. (SSŠ8)

...omogućimo uvid u dokumentaciju vezanu za tog učenika (IOOP-e i slično)...(SSŠ12)

S druge strane pojedini stručni suradnici škole smatraju da **nisu dovoljno kompetentni za individualni rad s roditeljima** učenika s teškoćama. Oni naglašavaju da roditelji nemaju interes za uvid u individualizirani kurikulum njihovog djeteta kao ni za određene oblike savjetodavne podrške. To najbolje pokazuje izjava SSŠ10 i SSŠ11.

Iako su učitelji, zapravo, dužni prva dva mjeseca nastavne godine dati programe roditeljima. Roditelji ne traže. Do sad su tražila u ovih mojih 11 godina samo dva para roditelja. Zanimljivo da su u oba slučaja to bili visoko obrazovani roditelji i troje od tih četvero roditelja su bili prosvjetni djelatnici. Tako da mislim da je to bio možda neki faktor što su uopće bili zainteresirani. (SSŠ10)

...ovako da ih zanima neko individualno savjetovanje ili nekakav neposredan rad s roditeljima baš i ne moram reći. Stvarno onako rijetki su koje interesira. Mi po pravilniku imamo vremena. Mislim da prva dva tjedna u devetom mjesecu da pokažemo im te prilagođene ili individualizirane programe. Njih to baš i ne zanima. Ja njih tu pozovem. Ja to njima pokažem. Oni to "da, da, da" mislim neda se to njima ni čitati, da se razumijemo, tako da ne mogu uopće reći da traže pomoć nekakvu od mene kao pedagoga. Uglavnom, tako da idu kod psihologinje što se tiče pomoći nekakve.. (SSŠ11)

Stručni suradnici izuzetno važnom smatraju **suradnju roditelja i učitelja**, a koja prema njihovom mišljenju treba biti ujednačena i kontinuirana te se odnositi na načine i oblike poučavanja i učenja. O tome najbolje govori izjava SSŠ6.

Tu je moja uloga zapravo da roditelja usmjerim u načine rada s djetetom kod kuće; i da zapravo radim na toj suradnji između učitelja i roditelja da bude ujednačena; i da mi ne odu jedan na jednu stranu, a drugi na drugu, i da uvijek nekako radim tu cjelinu zbog djeteta; da dijete stavimo u sredinu, a njih dvoje oko njega u nekom „ravnomjernom krugu“ bih ja to tako rekla. Tu je moja najveća uloga u poučavanju učitelja tim nekim načinima kako se radi u školi pa da ne dolazi do zbunjivanja djeteta. (SSŠ6)

Međutim stručni suradnici ukazuju na potrebu uključivanja i podrške roditeljima kada suradnja s učiteljem izostaje ili pak kada postoje određene nejasnoće oko načina i oblika vrednovanja učenika s teškoćama, a to najbolje pokazuje izjava SSŠ6 i SSŠ10.

Često se ti individualni sastanci dogode i kada se dogode neke razmirice. Kad učitelj i roditelj ne mogu naći možda zajednički jezik. Onda dogovaramo ta neka individualna savjetovanja. Možda sam imala i par slučajeva kada sam zatražila da bude i na mjesečnoj bazi da se svi nađemo. Ako to sve funkcionira ako učitelj i roditelj funkcioniraju, zapravo, naša uloga je onda tu manja. (SSŠ6)

Kada postoje neke nejasnoće oko načina vrednovanja onda posredujem u toj komunikaciji s učiteljima. Ako treba organiziraju se zajednički sastanci na kojima se to malo detaljnije raspravi. (SSŠ10)

4.3.1.3. Mišljenje pomoćnika u nastavi

Pomoćnici u nastavi pružaju podršku roditeljima razgovorom o **uspjehu i ponašanju njihovog djeteta te pružanjem emocionalne podrške** (poticanjem osjećaja zadovoljstva i radosti uspjehom njihovog djeteta te povjerenja) slušanjem i davanjem savjeta. To najbolje pokazuju izjava PUN1, PUN2, PUN3 i PUN5.

Svojim predanim radom s njihovim djetetom i postignutim rezultatima u učenikovom radu roditeljima dajem osjećaj zadovoljstva u uspjehu njihova djeteta, a samim tim i zadovoljstvo i radost na postignutim rezultatima. (PUN1)

Kod razgovora s roditeljima koristim ja poruke kako bi na lakši način ukazala na neki problem ako postoji. (...) Pitam za savjet ako je potrebno jer su roditelji ipak oni koji najbolje poznaju svoje dijete i djetetove strahove i potrebe. (...) Saslušam roditelje te se zajedno dogovaramo oko nekih promjena. (npr. da dijete ne nosi papuče u školu nego patike kako se ne bi izuvalo za vrijeme sata i sl.). (PUN2)

Ono što je svakom roditelju bitno, tako i roditelju koje ima dijete s teškoćama je da budu sigurni da je njihovo dijete zaštićeno i predano u ruke osobi od povjerenja. Samo prepuštanje djeteta nekoj drugoj osobi, a da nije roditelj ili netko blizak djetetu, u roditelju stvara nesigurnost i strah. Kako bi se roditelj toga straha oslobodio bitno je povjerenje. (PUN3)

Slanje naputaka o izvršavanju domaće zadaće, osvrt na provedene testove, analiziranje postignutog rezultata, ukazivanje na dio gradiva koji je nedostatan usvojen, ukazivanje na ponašanje tijekom nastavnog dana odnosno tjedna. (PUN5)

4.3.2. Metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije učenika s teškoćama u razvoju

4.3.2.1. Mišljenje učitelja razredne nastave

Učitelji razredne nastave najčešće za poticanje motivacije kod učenika koriste usmenu, pisanu ili neverbalnu **pohvalu** te različite oblike pohvalnih kartica. Najčešće korištena usmena

pohvala jest „bravo“, dok kod pisane pohvale učitelji uglavnom u radu primjenjuju kvačicu ili smješka, a od neverbalnih pohvala često upotrebljavaju pljesak. Učitelji je smatraju jednom od najuspješnijim metoda u radu s učenicima, a isto potvrđuju i izjave URN2 i URN19.

Svakako pohvala uvijek. Mislim da je to jedna od najuspješnijih metoda koja zapravo motivira učenika kako one s teškoćama, ali tako i one koji redovito sudjeluju u nastavi. (URN2)

Zaista se nas oboje radujemo tom njegovom uspjehu. Kada planiramo nešto „ovo ćemo ovako“ i kada završimo radujemo se i jedno, i drugo. Zaista ima tu moju podršku za sve ono što je dobro napravio. Onda se on meni pohvali i kako je gol zabio na nogometnoj utakmici. Uvijek mi donosi tako neke svoje uspjehe. (URN19)

Jednako tako učitelji smatraju poticajnom i motivirajućom **igru kao nagradu**, a s ciljem usmjeravanja pažnje i koncentracije te odmora od uobičajenih aktivnosti tijekom nastavnog dana. Igre koje učitelji primjenjuju u svojem radu s učenicima s teškoćama u razvoju različite su jezične igre, matematičke igre, križaljke, kvizovi i sl. To se najbolje može uočiti u izjavi URN17.

...to nagrađivanje se ne odnosi na davanje nekih poklona nego na primjer „sada dovršiš taj zadatak, sve dobro napraviš, možeš uzeti svoj tablet i odigrati igru“. Međutim, te igre se ne odnose da on bira što hoće nego na primjer na toj stranici rasTURam.com. Ona mi je izvrsna za djecu s poteškoćama. Onda tamo mu odaberem zadatak ili ako se stvarno jako potrudio onda si sam može izabrati. Na tabletu si može uzeti Glaskalicu ili Komunikator. Wordwall isto jako voli. (URN17)

Učitelji razredne nastave učenike potiču na **samostalnost**, razvijanje **samopouzdanja** i **samopoštovanja** te motivaciju. Kao bi potaknuli i ohrabрили svoje učenike, učitelji im često govore „možeš ti to“, „baš ti dobro ide“. Isto tako neophodnim smatraju poticajni razgovor s učenikom o njegovim aktivnostima i navikama u školi i kod kuće. To najbolje pokazuju izjave URN4, URN8 i URN13.

...kada je trebala naučiti pjesmicu napamet jer cijeli razred ima cijelu pjesmicu. Ona je isto dobila. Kaže ona meni: „Ja učiteljice ne mogu ništa naučiti napamet“. Ja kažem njoj ovako: „Hajdemo za sutra samo dva reda.“ Onda smo kasnije prešle na kiticu. Sada smo došli da ona, dobro bude malo uz pomoć, nauči cijelu pjesmicu. Ohrabrujem ih i potičem ih na samostalnost...(URN4)

...prije nego što počne sat tih desetak minuta imamo to otvaranje, razgovor, što smo radili, ako se radi o lektiri što smo posljednje pročitali... (...) Ponedjeljkom imamo sat razrednika pa to onda dulje traje kroz te različite aktivnosti mi pričaju što su kod kuće radili i slično. Na taj način je i ona potaknuta, prihvaćena i voli razgovarati. (URN8)

Puno više je trebalo raditi na tom povjerenju; da mi se može obratiti; da nije izgubila volju za radom. Ona je često plakala kada nešto nije mogla. Tako da je tu stvarno moja potpora bila potrebna. (URN13)

Učitelji u radu s učenicima s teškoćama u razvoju također ističu njihove **dobre i jake strane**. Napominju kako loše strane ne ističu i zanemaruju ih. Oni potiču aktivnost učenika na nastavnom satu, uključuju ih u različite projekte, omogućuju im izbor zadataka i aktivnosti te korištenje stanke i odmora. To najbolje prikazuju izjave URN1, URN2, URN4 i URN17.

...potičem taj njegov napredak i razvoj. Prozivam ga na predmetima koji mu onako bolje leže. Na primjer, u matematici mi je on dosta jak. Tu ga onda često prozivam da ide pred ploču rješavati zadatke... (URN1)

Na primjer, njemu uvijek recimo dajem kod glazbene kulture da odabere pjesmicu koju će pjevati, odabere učenika s kojim će pjevati kako ga ne bih izlagala nekim predrasudama. Istovremeno se i on osjeća sigurnije i postiže bolji uspjeh. Metode i tehnike osnaživanja idu i u tom smjeru da biram i zadatke, da biram i aktivnosti koje učenici vole i u kojima se osjećaju uspješnima kako bismo održali interes za predmet, ali i samu tu motivaciju i tu želju za napredovanjem. (URN2)

Uvijek tražim znate ono što je kod njih dobro. Ono što je loše, ono nikad ne ističem. Samo dobre stvari i javne pohvale. (URN4)

Odmor mu dajem ako vidim da stvarno više nije tablet nagrada nego mu počinje biti kazna. Stvarno ako je opterećen onda mu dajem odmor. Može onda crtati ili jednostavno njemu je dovoljno da samo sjedi. Dajem mu da obriše ploču. Na taj način se malo prošeće i makne s mjesta. (URN17)

Učitelji razredne nastave pružaju i **vizualnu podršku učenicima** korištenjem različitih oblika umnih mapa, glazbe, mentalnih mapa ili Vennovog dijagrama s ciljem poticanja motivacije i osnaživanja učenika. Smatraju da motivaciju omogućavaju i različite **metode i oblici rada**. Posebno izdvajaju metodu demonstracije, istraživanje prirode te pomoćna pitanja. To najbolje opisuje izjava URN13.

...onda je to metoda demonstracije pošto koristim kažem digitalne udžbenike, digitalne radne bilježnice. Tako da ona zapravo ima, vidljivo joj je sve što mi radimo i može čak, i kad čitamo ja mišem prolazim ili po tekstu koji čitamo i njoj prstićem dođem ako se izgubi i pokažem joj gdje jesmo i na kojem smo zadatku. Tako da demonstracija, stvarni predmeti, crteži i digitalni materijali. (...) Umne mape jako su joj dobre i plan ploče koji joj olakšava onda pojmove koje ona ima smanjene. U umnoj mapi joj mogu ili ona crta ili joj stavljam crtež i Vennov dijagram. Ona teško razvrstava pojmove. Teško pronalazi razlike i sličnosti. Treba tu vizualnu potporu. (...) Isto tako, istraživačke metode: promatranje prirode. (URN13)

Pojedini učitelji smatraju **uspjeh učenika** velikim motivatorom za daljnjih napredak, a to najbolje opisuje izjava URN14.

Pokazalo se dobrim, naravno, ocjena je veliki motivator djeci, da dijete shvati kako i ono može dobiti odličan može postići vrhunski rezultat, i da dijete bude s ocjenom zadovoljno. (URN14)

4.3.2.2. *Mišljenje stručnih suradnika škole*

Stručni suradnici škole u individualnom radu rade na **emocionalnom osnaživanju i jačanju samopouzdanja** djece s teškoćama u razvoju te **jačanju njihove slike o sebi** koristeći terapiju igrom, terapijske priče i kreativne metode. Smatraju da se u takvom obliku rada najuspješnije može pronaći izvor učenikove motivacije, njegovih interesa, sposobnosti i vještina. To se najbolje može uočiti u izjavama SSŠ2, SSŠ6 i SSŠ12.

Kontinuirano radim na emocionalnom jačanju i osnaživanju samopouzdanja djece s teškoćama u razvoju. Mislim da je to upravo ono što im treba, ne kažem da učitelj to ne zna i sigurno to radi, ali na različite načine, različite metode pa mislim da toga nikada nije od viška. Dakle, to jačanje samopouzdanja, emocionalno osnaživanje kroz individualan rad, ali i rad u razredu i u skupini kroz te pedagoške radionice, dakle radim na jačanju tog poticajnog okruženja. (SSŠ2)

Uvijek tražim što to dijete ima, tu jaku stranu, da bi ga onda „pogurali“. Kad razgovaram s učiteljima kažem: „Hajdemo vidjeti u čemu je on dobar. Gdje će se on dobro osjećati? Zašto on radi možda neke gluposti? Zašto je on neuspješan u nečemu? Idemo istaknuti. Hajdemo ovo staviti sa strane.“ (...) Radim na jačanju same njihove slike o sebi i razvoja nekog samopoštovanja : „U čemu sam ja to dobar? Što ja to trebam voljeti kod sebe?“ kako bi se oni bolje osjećali jednostavno u skupini. Mislim da mi je to puno važnije nekad nego neke

obrazovne stvari koje će oni naučiti jer oni imaju neke limite. Mislim da treba razvijati taj stav da kad izađu iz ove osnovne škole da ne budu mi „pokunjeni“ i negdje sa strane. (SSŠ6)

S obzirom da sam ja po nekom svom odabiru terapeut igrom onda često koristim i terapijske priče u radu s njima. Zatim, koristim tehniku nekih kreativnih metoda kroz crtež, kroz pokret, pisanje ukoliko je moguće, kroz dramatizaciju, razne interaktivne igre i ukoliko je potrebno uključujem onda učenike u tretman terapije igrom. (SSŠ12)

Osim individualnog rada s učenicima, stručni suradnici škole pružaju emocionalnu podršku učenicima u **pedagoškim radionicama** emocionalne pismenosti, radionicama kreativnih tehnika rješavanja sukoba, radionicama „Ljubav u pokretu“ te radionicama kritičkog mišljenja. O tome najbolje govore izjave SSŠ2, SSŠ5, SSŠ6 te SSŠ9.

...u tom neposrednom odgojno-obrazovnom radu organiziram radionice. Obradujem teme pedagoške i psihološke, zapravo, ovisno o potrebi ako je bila konkretna neka situacija onda je konkretna tema, ako ne, radim one općenite teme na prihvaćanju različitosti, uvažavanju, toleranciji i senzibilizaciji vršnjaka, na komunikaciji i tako, to su one naše teme koje mi obrađujemo. (SSŠ2)

Mi imamo s klincima gdje god smo uočili neke, recimo, da se teško nose sa svim teškoćama koje im škola predstavlja, tu imamo, onda recimo ove radionice emocionalne pismenosti i zapravo dijete, bilo koje dijete. Uvijek pozivamo da nam se jave sva djeca, ali i kažemo razrednicima: „Dajte malo potaknite i ovu djecu za koju vidite da se teško snalaze u školi, dajte ih potaknite da dođu jer je jako važno da pričaju o tome kako se osjećaju, kako se nose sa svim tim uspjesima, neuspjesima i reakcijama drugih“ pa evo tu je neki naš način da u malim grupama, koliko nam ove godine dopuštaju to kreiranje malih heterogenih grupa, da s njima radimo na tom osnaživanju i motivaciji. (SSŠ5)

Ja dosta „forsam“ te kreativne tehnike rješavanja sukoba. Ovo što sam sada maloprije rekla. Kroz radionice koje mi provodimo „Ljubav u pokretu“ gdje stvarno pokušavamo uključiti svu djecu iz raznih skupina gdje imamo djecu koja su prosječnih intelektualnih sposobnosti do ovih koji su obavezno barem jedno, dvoje djece s teškoćama da uče po modelu. (...)...zapravo radim na tim ekspresivnim tehnikama koje su njima vizualne, zorne, jasne, bez puno riječi puno, puno primjera. Kad je riječ o rješavanju sukoba, održavanju prijateljstava, jačanju samopouzdanje i samopoštovanja što kod kojih često bude zapravo sniženo. (SSŠ6)

...pa sam krenula sa pedagoškim radionicama. ...samo sad za Dane medijske pismenosti provodili radionice. Upoznavali smo najmlađe sa različitim medijima i medijskom pismenošću u poveznici sa hrvatskim jezikom i ostalim učiteljima. Tako da svakako kroz radionice sam pokušala upoznati učenike i kroz sam rad prije same radionice dobra je priprema najvažnija. (...)...Mislím da trebamo najviše raditi na tom kritičkom mišljenju jer uglavnom obrazovni sustav je takav da se uči ono što je potrebno. Nekako kroz te radionice mislim da bi ih mogli motivirati. Što više ih imati kroz satove razrednika. Poticati učenika na debate, nekakve grupne radove, timske radove. (SSŠ9)

Suprotno tome neki stručni suradnici mišljenja su da intenzivan individualni rad s učenicima s teškoćama na jačanju njihove motivacije treba prepustiti ostalim stručnjacima jer se **ne smatraju u potpunosti kompetentnima** u tom području s obzirom na nedostatak odgovarajućih metoda i tehnika kojima bi isto realizirali u odgovarajućoj mjeri. Jednako tako pojedini stručni suradnici ne provode nikakve oblike pedagoških radionica na satu razrednog odjela s učenicima. To pokazuju i izjave SSŠ4, SSŠ8 i SSŠ11.

...neki baš intenzivan individualni rad ne provodim jer smatram da stvarno pogotovo jer imam takve slučajeve što se tiče djece s teškoćama u razvoju da bi to bilo bolje prepustiti psihologu i sustavnom nekom radu psihologa... (SSŠ4)

Drugo radionice ne radim. (SSŠ8)

Pa ja ne koristim nikakvu to koristi psiholog. Znači, ono ja stvarno nemam nekakve metode ili nekakve instrumente da ja njih motiviram, osnažujem i tako to. (SSŠ11)

Stručni suradnici škole kao metode i tehnike osnaživanja te pružanja podrške učenicima koriste **pohvalu i nagradu**, ali u nešto drugačijem obliku. Oni koriste nagradu nakon što je učenik uspješno završio aktivnost nudeći mu bombone i slatkiše. To se može uočiti u izjavama SSŠ2, SSŠ7 i SSŠ13.

Dakle, vrlo često pohvaljujem. Treba pohvaliti učenike. Treba ih naravno pohvaliti zasluženo, ali pogotovo kod djece s teškoćama u razvoju i mali pomak, i mali napredak treba pohvaliti, treba javno pohvaliti treba izazvati kod vršnjaka, kod razrednih kolega taj osjećaj da trebaju pohvaliti napredak svog kolege u razredu koji je nešto napravio dobro, uspio napraviti nešto što do sada nije uspješno napravio tako da mislim da je metoda pohvaljivanja i kod nas odraslih vrlo učinkovita i motivirajuća, a pogotovo kod djece s teškoćama gdje je njima ta pohvala i ta potvrda zapravo nužna. (SSŠ2)

Od onih najosnovnijih i najvažnijih to je sama usmena pohvala za rad, ali osim onog klasičnog „bravo, bravo“ da se ne ponavljam isto njima dok rješavaju zadatak volim reći: „Super si riješio ovaj zadatak, stvarno ti dobro ide, vidim da se trudiš“. Na taj način nekakve verbalne pohvale i motivacije. Isto tako, recimo to je nekad i nagrada kao bombon ili nešto. (SSŠ7)

Zatim, nagrada. Na kraju uvijek radimo neku aktivnost po želji koju učenik voli ili učenica. Znači, uvijek im odaberem memory, puzzle, bojanke, bilo što što želi raditi. Nakon toga dobije aktivnost kao nagradu. Onda zajednički bojimo to obično bude tako i na kraju djeci su uvijek slatkiji jako bitni. Dobije bombon na kraju. Na kraju, znači, uvijek pohvaliti to dijete ako je uspješno riješilo zadatak. (SSŠ13)

Osim toga stručni suradnici kao metodu i tehniku osnaživanja koriste **igru u nastavi**, različite **vježbe opuštanja, koncentracije i usmjeravanja učenikove pažnje te aktivnost po izboru**. To se najbolje može zamijetiti u izjavama SSŠ2, SSŠ7 i SSŠ13.

Motivacijske tehnike koje koristim ja i koje savjetujem učiteljicama najčešće se odnose na nastavno gradivo ili čak na održavanje i usmjeravanje pažnje učenika. To su dva područja koja sam si eto uzela na čemu treba raditi. Neke od nastavnih motivacijskih tehnika koje koristim bilo da se radi o individualnom radu, savjetodavnom radu ili još više o radu u učionici, nastavi, su asocijacije, križaljke, kvizovi, različite igre, anegdote. To mogu biti motivacijske tehnike zapisivanja misli...(…)... mislim da je u radu s djecom s teškoćama u razvoju jako dobro uključiti i motivacijske tehnike namijenjene recimo opuštanju i kraćem odmoru učenika pa često u pozadini kad sam u razredu pustim glazbu ili na nekom uvodnom dijelu kroz različite etape, dakle, opuštanje uz glazbu, vježbe disanja, vježbe kretanja ukoliko teškoća dopušta. (SSŠ2)

...onoga koga ne zanima pisanje ja pronađem tu igricu koju on obožava i sad ja recimo: „Hajdemo mi napraviti sastavak na temu te igrice“ pa izvučem tekst da je povezan opet s njegovim nešto što njega zanima. Na taj način mi se to uglavnom ispostavilo da funkcionira. (SSŠ7)

...radim općenito i na vještinama, vježbamo pažnju i koncentraciju, pamćenje, ovisi što treba kod djeteta, grafomotoriku, bogaćenje rječnika, vizualnu percepciju pa vizualno-prostornu percepciju, naravno čitanje i pisanje to je nekako najbitnije, matematičke vještine, a čak i samostalno učenje...(…)...Zatim, uvijek dajem učenicima mogućnost izbora oko aktivnosti. Ja pripremim različite aktivnosti i unaprijed pripremim materijale. To uvijek sve bude posloženo na stolu kako bi učenici znali što ih taj dan očekuje i znači kad oni to riješe da je to to i da

prelazimo na sljedeći zadatak, ali mogu od tih zadataka izabrati što žele prvo rješavati, što drugo. (SSŠ13)

Stručni suradnici poticajnim izvorom motivacije također smatraju **vršnjačku podršku** učenicima koji imaju poteškoća u učenju. O tome govori izjava i praksa SSŠ5.

Imali smo i vršnjačku pomoć odnosno stariju su pomagali zapravo mlađima u učenju to ih je jako motiviralo jer nismo sjedili mi kao odrasle osobe koje nešto „pametuju“ nego bilo je ujedno i druženje tih starijih (tipa osmaša-osmašica) sa mlađima koji imaju teškoće u učenju. (SSŠ5)

S druge strane neki stručni suradnici škole smatraju da je najbolji izvor motivacije za učenike da budemo njihov „advokat“ kako bi mogli ostvariti neka svoja prava. O tome govori izjava SSŠ10.

Zapravo, najbolje im se može pomoći tako da na neki način budemo njihov „advokat“ da ostvare neka svoja prava. Nije istina ono što se može čuti da ne moraju svi imati petice ili neko mora imati dvojke, trojke. To je isto kao da kažeš „pa ne moraju svi biti sretni i pa ne moraju svi biti zadovoljni sobom netko mora biti nesretan“. Zašto bi to bilo tako. (SSŠ10)

4.3.2.3. Mišljenje pomoćnika u nastavi

Pomoćnici u nastavi također koriste **pohvalu** kao metodu i tehniku osnaživanja te poticanja motivacije, ali s ciljem usmjeravanja učenikove pažnje na nastavne aktivnosti. To najbolje pokazuju izjave PUN1 i PUN3.

...potičem njegov rad pohvalama za postignut uspjeh te time ga osnažujem na motiviranost u radu u školi, a pri tome ga i usmjeravam na zadatke koje treba obaviti tj. dajem mu podršku, pohvaljujem ga, motiviram, usmjeravam te mu pomažem u nekim stvarima koje on ne može svladati. (PUN1)

Najviše se služim pohvalama, one su bitne za samu motivaciju. Za svaki napredak, pa i onaj najmanji pohvalim dijete i nagradim pljeskom. Nakon toga, ohrabrim riječima „bravo, znala sam da ćeš uspjeti“. (PUN3)

Osim toga pomoćnici u nastavi **razgovaraju s učenicima** i tako jačaju njihovo samopouzdanje i sliku o sebi. To se najbolje zamjećuje u izjavi PUN3.

Jako je bitno da im se ulijeva samopouzdanje i da nakon svakog „neuspjeha“ pronađemo odgovarajuću riječ. Smatram da dijete ne treba forsirati ako u nekom trenutku nije voljno surađivati niti izvršavati zadatke. U takvim trenucima pokušavam razgovarati i usmjeriti ga na nešto što znam da će ga u tom trenutku razveseliti i skrenuti mu pažnju. Kada vidim da je dijete spremno za rad i kada je koncentrirano, pokušavam ga polako usmjeriti na određen zadatak. (PUN3)

Pomoćnici u nastavi potiču **vršnjačku interakciju** kod učenika s teškoćama te mu omogućavaju određenu slobodu izražavanja. To najbolje pokazuju izjave PUN1 i PUN6.

Dajem učeniku slobodu u obavljanju njegovih zadataka, a istovremeno ga ohrabrujem i potičem na motiviranost na rad... (PUN1)

...potičem na suradnju s ostalim učenicima, pružam mu potporu u provedbi pravila rada i igre te potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima. Učenika s teškoćama u razvoju potičem na izvršavanje zadataka te usmjeravam njegovu pažnju na nastavno gradivo, odnosno na bitne dijelove sadržaja. Učeniku nastojim održati pozornost i produljiti koncentraciju pri radu na nastavi mijenjajući metode rada. (PUN6)

4.3.3. Planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikulumu

4.3.3.1. Mišljenje učitelja razredne nastave

Učitelji razredne nastave ukazuju kako za učenike s teškoćama planiraju inicijalnu procjenu, a u okviru nje kratkoročne i dugoročne ciljeve. Osim toga rade mjesečno planiranje i programiranje te osvrte o ostvarenosti sadržaja na kraju mjeseca putem Office bilježnice. Također dobivaju gotove obrasce i materijale za oblikovanje programa za učenike s teškoćama od stručnih suradnika škole. To se najbolje može vidjeti u izjavi URN13.

Ja pišem inicijalnu provjeru radim s njom, radim jake strane njene, na čemu možemo raditi, što je slabija, slabije joj ide. Tako da nakon inicijalne provjere ja radim te dugoročne i kratkoročne ciljeve. Postavljam si prilagodbe za pojedine razrede i mjesečno planiram. Imam osvrte nakon svakog mjeseca. (URN13)

Najučestalije prilagodbe individualiziranog kurikulumu koje učitelji razredne nastave koriste u nastavnom procesu jesu prilagodba vremena, čitanja, plana ploče i vizualna podrška. U okviru **prilagodbe vremena** učitelji učenicima s teškoćama omogućavaju više vremena za rješavanje

određenih nastavnih zadataka kako bi što uspješnije riješili postavljene zadatke. To se najbolje može uočiti u izjavi URN17.

Vremenski joj dajem mogućnost. Ako nije slučajno riješila do kraja, može drugi sat ili za domaću zadaću. Nakon toga ja to provjerim. Zapravo ona ima i mogućnost pitati me pod odmorom i ona to stvarno koristi. Ima povjerenja u mene. (URN17)

Kada je riječ o **prilagodbi čitanja**, učitelji čitaju zadatke učenicima s teškoćama čitanja, prilagođavaju im tekst i pitanja te uz to koriste različita pomagala za čitanje. To se najbolje može vidjeti u izjavama URN5, URN14, URN17.

Ukoliko obrađujemo tekst ja ga čitam svima. Ja čitam tekst. Onda ako imamo rad na tekstu, imam jednu učenicu pokraj koje moram biti, moram joj pokazivati dijelove teksta ako ona treba pronaći dijelove teksta jer se ona ne snalazi u hrpi slova. Druga učenica jako slabo čita tako da joj moram čitati svaki zadatak. Znači pri samoj obradi, čitam tekst svima... (URN5)

...ako radimo nekakve manje zadatke prilagođavam tekst, prilagođavam font, radim prorede da učeniku to može biti jasnije. (URN14)

Imali smo pomagalo za čitanje. To sam napravila onako kao ravnalo sa rupicama onako da onda znači točno si pomiče. Poslije smo onda maknuli pa samo ravnalo znači čisto ili samo L. Znači, da si pomiče koliko mu treba. (URN17)

Učitelji prilagođavaju i **plan ploče** korištenjem kreda u boji kako bi istaknuli najvažnije pojmove, pripremanjem plana ploče na papiru ili u digitalnom alatu (naprimjer, Canva ili Školska knjiga). To se najbolje može zamijetiti u izjavama URN16 i URN17.

Ako je plan ploče veći i ako ima više na ploči, onda dobiju isprintani plan ploče da si samo zalijepi. (URN16)

Izrada plana ploče pomoću na primjer Canve, digitalnog alata gdje onda mi je lako poredati, gdje mogu i slikovno onda dodati ili slovopis od Školske knjige izvrstan isto za plan ploče gdje je onda njemu skraćeno. Onda ne mora svaki puta prepisivati.(...) Zatim, na ploči često koristim krede u boji. Ono što želim da on baš istakne, prepíše. To onda drugom bojom pa on to prepíše. (URN17)

Učitelji također koriste različite oblike **vizualne podrške** te **didaktička sredstva i pomagala** u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Kao oblike vizualne podrške učitelji najviše koriste različite video, shematske, slikovne i grafičke prikaze te umne mape. Didaktička

sredstva i pomagala koja učitelji razredne nastave koriste u radu s učenicima s teškoćama u razvoju su: crtovlje, kalkulator, abak, tablica množenja i dijeljenja, brojeva crta, korištenje različitih aplikacija (ICT-AAC, rasTURam.com), digitalna platforma mozaWeb, udžbenici. To najbolje pokazuju izjave URN4, URN6, URN13, URN17, URN18 i URN19.

Za tu djevojčicu, ona mi ima jako problema s matematikom. Za nju koristim naš priručni didaktički materijal pa imam na klupi prilijepljenu brojevu crtu do 100 na jednoj strani, a na drugoj strani imam tablicu množenja. Ona samostalno računa uz pomoć toga. To je za nju jako veliku uspjeh. Pišem povećanim slovima za njih kada treba. To sam znala uvećavati na računalu. (URN4)

Provodim nastavu na što više tehnika i metoda. Znači, ono i audio, i vizualnu, i kroz kvizove, i što zanimljiviju nastavu pokušavam provesti. Dakle, da na taj kroz igru i zanimljive zadatke pa pokušavamo izrađivati umne mape, razne koncepte, skice. Iz prirode su to umne mape. Iz matematike brojevne crte. (URN6)

Što se tiče vizualizacije prilagodba je jako kod nje važna. Ona može te apstraktne pojmove ili nekakve priče ili nekakve odgovore na pitanja lakše savladavati ako ima nekakav slikovni prikaz ili recimo matematika grafički prikaz uz zadatke. Sada radimo tablicu množenja. Jako je potreban taj nekakav grafički prikaz uz zadatak. Onda recimo zadatke, prilagođeni nastavni listić ako joj napravim. To je sa povećanim fontom, sa nekakvim odvojenim zadacima. Znači, crtam joj, odvojim zadatke da ima kao nekakvu cjelina. To joj je lakše i taj grafički prikaz ili brojeva crta ili što bi joj olakšalo rad. (...)...prisutne su slike kod pričanja, (...)... tablicu množenja sam joj cijelu plastificirala, nazive za brojeve s druge strane ima plastificirane, plastificirani su joj i rječnik iz hrvatskog jezika sa ije/je/č/ć. (URN13)

Zatim, korištenje tableta i različitih aplikacija na primjer s obzirom da je dijete s teškoćama u govoru koristimo Glaskalicu, Komunikator iako ovaj ICT-AAC ima izvrsne aplikacije koje se mogu preuzeti i koristiti, znači, koliko je sati. Vrlo često u nastavi posebno kod njega, a znam i sa ostalim učenicima koristim web stranicu rasTURam.com gdje ima isto izvrsnih igrica koje su online. Znači, nema potrebe preuzimati aplikaciju. (...) Na primjer, glazbeni prilagodba pjesme slikovno. Zatim, sviranje uz slikovne prikaze. Ima izvrsnih primjera na Youtube-u. Onda umne mape (Listen-Think Maps) kod slušanja ili određivanja dvodijelne, trodijelne pjesme gdje oni imaju grafički prikazano. Likovni isto kratki video o načinu korištenja tehnike njemu znam pokazati jer dječak je izrazito talentiran likovno. Međutim te neke tehnike kako raditi i to. U onom je šablonskom crtanju pa da ga od toga odmaknemo. Ima izvrsnih video isječaka.(...) Isto

tako, kod računanja jer je učenik baš je specifičan slučaj. Koristili smo i abacus na primjer, prste ili brojevu crtu poslije. (URN17)

Na primjer, mjesne vrijednosti ja mu napišem na jedan plakatić i on to stalno ima u radnoj bilježnici. Jedinice, desetice kad treba određivati mjesto. Tako ja njemu. Hrvatski jezik isto tako: imenice, glagoli i pridjevi. On točno ima slikovne predloške. (...)...imam digitalnu ploču. Znači, imamo veliki kalkulator jer on u matematici koristi kalkulator. Tako da imamo ta didaktička i digitalna sredstva koja nam pomažu da bi dijete zapravo na satu radilo, a opet nije mu preteško. Tako da je to ono što ja primjenjujem. (URN18)

Zaista, recimo trenutno sad u četvrtom razredu radimo množenje i dijeljenje višeznamenkastog broja dvoznamenkastim brojem, a on meni još nije usvojio, automatizirao nije tablicu množenja (3x4 on još meni na prstiće zbraja). On znači je svjestan toga da je matematika uzastopno zbrajanje istog broja, ali on jednostavno 5x6. On će složiti prstiće pet puta i za pola minute ga opet pitam 5x6. On jednostavno to automatizirao nije i ne može. Onda sam mu ja dozvolila neka ima tablicu množenja uza se. (URN19)

Osim toga učitelji prilagođavaju način **pisane i usmene provjere znanja** učeniku s teškoćama u razvoju. Učitelji u prilagodbi pisane provjere znanja zadaju učenicima optimalno teške zadatke, tj. smanjuju obujam sadržaja dajući učenicima zadatke višestrukog izbora, a manje zadatke otvorenog tipa. To se može vidjeti iz izjava URN5 i URN9.

...njima prekrizim pitanja koja oni ne mogu ili izrađujem posebne testove za njih. Uglavnom nakon isplanirane razredne aktivnosti razmišljam što bi bilo dobro napraviti, što izbaciti ili što pojednostaviti i prilagoditi im da bi i one bile dio razreda, da bi se osjećale uspješne, ponosne i zadovoljne svojim radom.(...) Ukoliko je to provjera tada im smanjim obujam zadataka ili jednoj učenici je lakše ako ja povećam tekst, veći font bude i ne smije mi biti dva pitanja u istom zadatku. Ja njima prilagodim test. Sama izrađujem testove. Ukoliko je to matematika tad moram napraviti poseban list provjere jer jedna učenica teže računa dok druga uopće neće doći do dijeljenja nego je na razini prepoznavanja. Tako da to je ono od moje strane što ja radim. (...) Iako im zadajem posebne zadatke. Ne budu to drukčiji zadaci od drugih već samo smanjim obujam zadatka. Zadajem im tako kako se one ne bi osjećale lošije. Kada je obrada prozivam ih ili kada je ponavljanje gradiva dopuštam im da se samostalno jave. Kada one nešto znaju, podignu ruku. Ona mi je prva na listu da ću ju prozvati. Zatim im dajem pitanja na koja oni znaju odgovore, a vezana su uz gradivo toga dana. (URN5)

...samo treba usvojiti neke ključne pojmove. Tražim ju da samo imenuje, prepozna i razlikuje. Ništa u nekakva objašnjenja zašto je to tako. (URN9)

Pri pisanoj provjeri znanja učitelji učenicima s teškoćama prilagođavaju i razredno ozračje, a što se vidi iz izjave URN10.

...kada pišu test imam jednu malu vijećnicu. Moja škola je dosta mala u XY. Imamo samo jednu učionicu. Onda ja pitam tko želi od individualiziranih ići u vijećnicu baš zbog tihog pisanja kada je test. Onda oni odu tamo. Jedan mi ode u hodnik. Onda mi jedni tu. (URN10)

Kada je riječ o usmenoj provjeri znanja, učitelji uzimaju u obzir učenikove teškoće u razvoju te prilagođavaju način i oblik ispitivanja učenikovim sposobnostima i mogućnostima. Potiču učenika na slobodu izražavanja vlastitog mišljenja te javljanje i aktivnost tijekom nastavnog sata. Isto tako pri usmenoj provjeri znanja učitelji reduciraju ključne pojmove kako bi učenik bio uspješan. To se može zamijetiti iz izjava URN15, URN17 i URN18.

...smanjiti tipove zadataka, dakle, smanjujem zadatke, manji obujam zadataka. Kod ove djevojčice više usmeno jer na pisanom tekstu se teže koncentrira. Zato više usmeno ispitujem jer joj je na taj način lakše odgovarati i rezultati su bolji. (URN15)

Na primjer, matematiku lakše mu je prvo pisano nego usmeno. Tako da dajem onda prednost pisanom. (URN17)

Važno je da dijete ovdje ipak napreduje i da mu je taj usmeni izraz jači. On Vam ima memoriju. On će naučiti pjesmicu napamet bez problema. Jedino taj usmeni dio njemu ide, ali pisano izražavanje izrazi jako teško. Izostavlja slova u riječi. Pravopisna pravila jednostavno su mu teška. Tako da ja primjenjujem te metode. (URN18)

Učitelji razredne nastave **provode prilagodbu odgojno-obrazovnih ishoda te pristupa učenja i poučavanja kod učenika s teškoćama u razvoju**. To se odnosi na smanjenje ishoda na razinu prilagođenu učenikovim sposobnostima, davanje razumljivih i jasnih uputa učeniku, prilagodbu sadržaja te povezivanje sadržaja sa svakodnevnim životom. To se može zamijetiti u izjavama URN9, URN10, URN13, URN14 i URN17.

Sadržaje što uče uvijek povezujem sa svakodnevnim životom. (URN9)

Na primjer, matematika zadaci s riječima uvijek kažemo istakni sa crvenom bojom koji su ti zadaci. U zadatku to podcrtaj i barem postavi zadatak. Inače ovo gradivo je sve isto što je

nekada dosta teško iz matematike i dosta su oni u zaostatku, ali tako kako je. Onda ih nekako pokušavam da se oni malo bolje osjećaju. Znači i ta njihova samostalnost. (URN10)

Međutim, matematika je veći problem. Znači, samo stalno zbrajati i oduzimati, ne. Bez obzira što joj nacrtam i grafički prikažem. Svaki zadatak joj moram ponovno objašnjavati. Tablicu množenja ona je tek savladala 1, 2, 3, 4 i 5, sada tek 6, kasni, jer ima problema s memorijom. Ne toliko pjesmica nego baš matematičkih sadržaja to joj je problem i za to joj puno više vremena treba nego za ostalo. (URN13)

Ja jednostavno u svojem planu i programu uzmem ishode koji su na nekakvoj redovitoj razini i uzmem onu najosnovniju najnižu razinu toga. To je meni razina od koje ja krećem da bi učenik koji ima poteškoće uopće savladao te ishode. Prema tome prilagođavam i način podučavanja i tako dalje. Tu gledam da li to učeniku ide ili ne ide, a ako ne ide promijenim pa gledamo kako da učeniku bude lakše i da to bolje savlada, da mu ne bude škola muka. (URN14)

Zatim, točno davati uputu što se od njega očekuje. Znači, posebno razredu, a posebno njemu se obratiti, priči njemu, obratiti se. Na drukčiji način dati uputu. Više kratkih uputa ili čak smanjiti znači upute. (URN17)

Osim toga učitelji navode i **podršku pomoćnika u nastavi** kada treba nešto prepisati, usmjeriti pažnju učenika na nastavne aktivnosti ili prilikom korištenja geometrijskim priborom. Najbolje to pokazuju izjave URN7 i URN15.

On ima asistenticu koja je cijelo vrijeme s njim za vrijeme svih nastavnih predmeta. Ja uvijek pripremam materijale koje će on raditi određeni sat, ali ona sjedi kraj njega cijelo vrijeme i pomaže mu. On ne može ni sam držati trokut, ne može se sam služiti šestarom. Tako da mu ona u svemu tome pomaže. (URN7)

Ja imam tog jednog pomoćnika koji mi zapravo puno pomaže s djevojčicom koja je ADHD i nije u stanju prepisati odnosno nije u stanju pažljivo ništa odraditi. (URN15)

Učitelji kao jednu od mogućnosti prilagodbe kurikuluma koriste **vršnjačku podršku u učenju**. To se može uočiti i kod stručnih suradnika škole koji također koriste tu metodu i tehniku osnaživanja te poticanja motivacije. O tome najbolje govori izjava URN6.

...dosta koristimo vršnjačku pomoć međusobno jer oni učenici kojima bolje ide gradivo pomažu slabijima i slično. (URN6)

Učitelji također za učenike s teškoćama izrađuju **individualizirane prilagođene nastavne listiće**, a koje prilagođavaju u skladu s djetetovim teškoćama, njegovim sposobnostima i mogućnostima. O tome najbolje svjedoči izjava URN6 i URN17.

Naravno da im individualizirane listiće izrađujem prema njihovim potrebama. (URN6)

Listiće primjereno njemu. Nije da dobije isti listić kao ostali učenici pa ti taj ne, taj ne. Tu se dijete ne osjeća dobro. Znači, dobije zadatak, koji zna da će već biti, da je drugačiji. Samo unutar zadatka smanjim njemu, a ostalima ostavim. Onda ispadne da jednako radi pet zadataka kao i ostali. Znači, da se ne osjeća drugačijim. (URN17)

Pritom učitelji omogućavaju učenicima **pravo na izbor individualiziranog listića** u skladu s njegovim interesima i sposobnostima. To najbolje pokazuje izjava URN19.

...čak dajem pravo na izbor „želiš li žuti ili plavi listić“. Uglavnom, da on ima taj izbor sadržaja koji bi on radio. Njemu je potreban ponekad. (URN19)

Učitelji učenicima prilagođavaju i **oblik rada (individualni rad, rad u paru, rad u skupini)** prema njihovim sposobnostima. To najbolje pokazuju izjave URN6 i URN19.

Ako ih raspoređujem u parove upravo biram da bolji učenici pomažu slabijima ili pak ako rade tihi rad oni koji mogu samostalno raditi u tom slučaju pomažem u individualnom pristupu ovim učenicima s teškoćama u razvoju. U skupnom radu na primjer im zadajem zadatke na razini. Olakšavam im zadatke na razini reprodukcije, dosjećanja tipa opiši, nabroji i slično, a manje možda ono zaključi, objasni i takav tip zadataka. (URN6)

Ako imaju neke zadatke u skupinama njemu točno. Ostala djeca se međusobno dogovaraju. Nije on izoliran iz skupine. Ostala djeca se međusobno dogovaraju o zadatku, a njemu dajem, postavim mu točno ciljani zadatak što on treba obaviti u skupini. (URN19)

Učitelji razredne nastave **vrednuju učenike** s teškoćama u razvoju formativno, samovrednovanjem, vršnjačkim vrednovanjem te povratnom informacijom o njegovom napretku, ali uz preporuku stručnih suradnika škole. To najbolje pokazuju izjave URN6, URN8, URN9, URN17, URN19.

Dosta vodim bilješke o tome što učenicima može pomoći u nastavi i slično. (URN6)

One kartice koje sam spominjala isto u kojoj „znam, želim znati, naučio sam“ i slično koje je na neki način i svojevrsno to samovrednovanje gdje ona sama je svjesna tih svojih nekih, ne bih rekla teškoća, već onoga što bi mogla, što može napraviti, a što ne može. Osvijestiti ju na

neki način da se preispituje. Pomoću tih kartica zapravo ju učim učiti. Često imamo kao što trebamo naučiti, koji nam je cilj. Onda ja njoj napišem, ne samo njoj već i ovima drugima, ali ne pojednostavnjujem, što ćemo naučiti, što je i tako nekako. To su neka ta sredstva. Formativno vrednovanje isto. (URN8)

Njezin rukopis to je jedan savjet od pedagoga da ga ne uzimam u obzir prilikom opisnog ocjenjivanja. (URN9)

...veliki naglasak stavljam na redovito formativno vrednovanje. S obzirom da on dosta ima poteškoća. To formativno vrednovanje više baziram na eDnevniku da majka može vidjeti, a njemu dajem kratke usmene povratne informacije... (URN17)

On je sposoban i za samovrednovanje, čak i vršnjačko vrednovanje. Pogotovo za sadržaje likovnog, glazbenog tih nekih sadržaja. Vršnjačkom vrednovanju uvijek se on prvi javlja da on to želi procijeniti što je dobro, a što nije. (URN19)

Međutim neki učitelji ne osjećaju se u postupnosti kompetentnima kada je u pitanju način i oblik vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju, a što pokazuje i izjava URN4.

Najveći problem meni u radu s tom djecom mi je ocjenjivanje. Nastojim ih nagraditi, a poslije razmišljam jesam li pogriješila ili nisam. To mi je stvarno najveći problem kako ocijeniti jer ovaj dječak koji ima ADHD ima silnih problema sa motorikom, ali intelektualno je dobar i jak je. Kad radimo testove uglavnom su to riješeni testovi od 90 do 100 %. Onda ga ja nagradim peticom, ali pisanje je za dvojku. Ne želim mu smanjiti ocjenu zbog tog pisanja. Napravi on. Ne kasni u radu. Ide to, ide. Ja razmišljam, individualizirani pristup i ne znam kako ocijeniti. (URN4)

Isto tako učitelji pružaju **podršku učenicima u pisanju domaće zadaće** dajući im upute i pojašnjenja. To najbolje pokazuju izjave URN10 i URN13.

Sada što se tiče domaće zadaće tu je isto problem jer oni dosta toga ne riješe na satu jer ako je to samostalno. Onda sam ja znala nekad zadati, i to, i zadam još i ovo što ovi drugi imaju. Međutim onda sam shvatila da je to dosta teško i komplicirano. Onda jedan dio rješavamo na dopunskoj, a jedan dio ne više na dopunskoj. Znači, ne dajem im baš toliko puno zadaće. (URN10)

Voli da joj se objasne zadaci za domaću zadaću. Pošto ja imam digitalnu ploču. Onda ja svima objasnim, ali njoj još dodatno radim pojašnjenje nekih zadataka koji njoj nisu jasni pa odmah

nacrtamo iznad njezinog zadatka nekakav slikovni prikaz. Onda ona to bez problema rješava. (URN13)

Učitelji također u nastavi koriste i **prilagodbu količine te perceptivna potkrjepljenja** kako bi učenici što uspješnije ovladali nastavnim sadržajima. To se najbolje može zamijetiti iz izjave URN2.

Načini i postupci prilagodbe uglavnom idu prema količini zadataka prema nekakvim perceptivnim potkrjepljenjima, prema osnaživanju, pohvali i razvoju motivacije. Imamo tu i način obrade gradiva kroz digitalne materijale, nekakve konkretne shematske prikaze. Znači, količina, perceptivna potkrjepljenja. Imamo količinu zadataka, izbor zadataka od lakšeg prema težem. (URN2)

Učitelji razredne nastave kao vrstu prilagodbe navode i **različite tjelesne aktivnosti učenika** nakon uspješno riješenog zadatka. To najbolje pokazuje izjava URN19.

...za obavljanje njegovih zadataka isto mu radim češće stanke ili neke tjelesne aktivnosti. Vidim da je nemiran pa onda „odskakuj do kraja hodnika na desnoj nozi, vrati se na lijevoj nozi“ ili „odnesi knjige knjižničarki“, „obriši ploču“, „složi likovne mape“. Voli i uživa u tim tjelesnim aktivnostima. Tako da uvijek mu dodajem te neke mikro pauza sa nekim tjelesnim zadacima. (URN19)

Jednako tako učitelji navode i potrebu **prostorne prilagodbe**. Prvenstveno tu misle na mjesto sjedenja učenika s teškoćama u razvoju. Najbolje to pokazuje izjava URN19.

Ima svakako i prostornu prilagodbu on je tu ispred mene u prvom redu. Blizu je mene, ali blizu je vrata da može manipulirati kada poželi. (URN19)

4.3.3.2. Mišljenje stručnih suradnika škole

S druge strane stručni suradnici škole ukazuju na otvorenost i senzibiliziranost učitelja za prilagodbu učenicima s teškoćama, korištenje vizualne podrške, didaktičkih sredstva i pomagala u radu s učenicima s teškoćama u razvoju te prilagodbu razine znanja i sadržaja učeniku. To najbolje pokazuju izjave SSS9, SSS10 i SSS13.

...koliko sam upoznala svoj novi kolektiv svi su otvoreni prema tome suradljivi su i ukoliko dijete nema rješenje Ureda pristupamo i prilagođavamo se tom djetetu da mu izađemo ususret, olakšamo, ukazujemo mu neku vrstu pomoći pri radu u školi... (SSŠ9)

Sad sam im nabavila slušalice tako da učenici te alate za učenje mogu koristiti barem kod pisanih provjera; da stave slušalice u tablet pa da im prenesu jednostavno u Word te zadatke; da im može barem onaj „speaker“ pročitati... (SSŠ10)

Za učenje što manje teksta, više nekakvih grafičkih organizatora, umnih mapa što bi im isto tako pojednostavnilo. Kako koristiti radnu površinu, koju sve oni tehnologiju mogu koristiti. Sad većinom učenici imaju tablete pa postoje mnoge aplikacije i igrice koje učenici mogu koristiti u svom radu. Sve nekakve primjere mogu koristiti: kalkulator ako im je to potrebno mogu na taj način. Što više konkretnog materijala iz matematike, iz hrvatskog jezika, iz prirode i društva te kako prilagoditi neke metode rada. Znači, da se što više nekako kognitivno odmjeri ta razina i pitanja, i sažimanja teksta, da ih se uključi zapravo u što je moguće više u različite oblike rada. Isto, prilagoditi govorni izraz provjeriti je li dijete/učenik razumio što se od njega očekuje, više puta možda ponoviti neka pravila. Vidjeti je li shvatio što treba raditi... (...) obično su uzimali najnižu razinu znanja i odabirali sadržaj, zapravo, neki od tih sadržaja učenik svejedno ne bi mogao usvojiti. Tako da smo i na taj način radili da odaberemo ono što će dijete tijekom te godine moći usvojiti. Ne mora se, zapravo, sav sadržaj ukoliko to dijete ne mora koristiti. Tako smo zapravo na primjer eto konkretno za jednu učenicu razredne nastave. Ona je drugi razred. Mi smo većinu toga, zapravo, preuzeli čak iz prvog razreda jer nije naučila čitati. Nije naučila zbrajati i oduzimati do 20. Tako da smo se dosta time bavili. Sad smo joj tek počeli uvoditi neke sadržaje i za drugi razred... (SSŠ13)

4.3.3.3. Mišljenje pomoćnika u nastavi

Pomoćnici u nastavi ukazuju na prilagodbe i pružanje **podrške učenicima s teškoćama u obavljanju školskih zadataka i aktivnosti**. To najbolje pokazuje izjava PUN6 i PUN8.

...učeniku pružam potporu u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka, primjerice pišem prema diktatu učenika u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom vodeći računa da se ne ometa nastava, pružam tehničku pomoć učeniku u pisanju i izvođenju pojedinih grafičkih radova, pružam potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema napatku učitelja, dodatno čitam zadatak učeniku, objašnjavam zadatke. Često ponavljamo pojedine dijelove nastavnog sadržaja te tako uvježbavamo i provjeravamo usvojenost. (PUN6)

Po početku rada i tijekom cjelokupnog rada pokušavam djetetu pomoći u rješavanju i svladavanju njegovih zadataka koji su prilagođeni prema samoj mogućnosti djeteta od strane

učitelja. Pomažem mu obratiti pozornost na bitne dijelove i zadatke, objasniti i naučiti sadržaj koji ne zna ili ne može sam savladati, dodatno objašnjavam, pojašnjavam, omogućujem drugačije objašnjenje i pristup zadatku, omogućujem mu više vremena za isti... (PUN8)

4.3.4. Unaprjeđivanje oblika rada učenicima s teškoćama u razvoju

Učitelji razredne nastave iskazuju najveću potrebu za **stručnim usavršavanjem, razmjenom primjera dobre prakse** i osnaživanjem za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. To najbolje pokazuju izjave URN2, URN3, URN18.

Pa ja bih ovako rekla možda malo više edukacije za učitelje koji se nađu u razredu gdje postoje učenici s teškoćama jer malo je toga sadržaja koji se na fakultetu pružaju, a više je to samo iskustvo učitelja. Možda nekakva edukacija, razmjena znanja i osnaživanje učitelja u tom smjeru što se tiče rada s učenicima s teškoćama. (URN2)

...slabo smo mi kao učitelji upućeni u nekakve poteškoće i uopće kako pronaći najbolji jezik za takve učenike. Meni osobno to nedostaje. Znači, imam specifičnog učenika s kojim sam se jednostavno baš neko vrijeme morala uhodavati i morala sam baš istraživati i njega, i sebe da bih našla nekakav zajednički jezik s kojim možemo funkcionirati. (URN3)

Možda kroz nekakve konkretne prezentacije, predavanja. Možda primjeri dobre prakse. To bih Vam rekla. Možda da ljudi jednostavno iznesu kako rade s djecom. (URN18)

Stručni suradnici škole također naglašavaju potrebu **stručnog usavršavanja i razmjenjivanja primjera dobre prakse i podrške stručnog tima odgojno-obrazovnim djelatnicima, roditeljima i učenicima s teškoćama**, a to pokazuje i izjava SSŠ10 i SSŠ12.

Na žalost, edukacijski rehabilitatori većinom rade u drugačijim uvjetima. Ono što sam rekla ranije nemaju dosta iskustava u djelomičnoj integraciji. Trebalo bi tome više na edukacijama posvetiti pozornost. Ne samo za učitelje edukacijske rehabilitacije, a posebno za učitelje jer većinom oni rade na tim poslovima; a ne uključuje ih recimo u državne stručne skupove. (SSŠ10)

...zapravo neku cijelu podršku stručnog tima djelatnicima škole, roditeljima tih učenika i najviše učenicima koji su zapravo potrebiti u tom svemu. Puno podrške i razumijevanja. (SSŠ12)

Jednako tako stručni suradnici ukazuju i na problem **izostanka studijskih programa na fakultetima** koji se odnose na obrazovanje i podršku učenicima s teškoćama u razvoju. To se najbolje vidi u izjavi SSŠ7.

...taj nedostatak informacija. Svaki smjer na fakultetu zapravo svaka struka ima drugačije. Imam kolegicu psihologinju koja kaže da su jako malo govorili o djeci s teškoćama u razvoju i u kontekstu škole. Ona kad je došla isto raditi u školu bila je isto skroz izgubljena to je bilo nešto što je potpuno morala novo učiti i prolaziti zakon dok su nas recimo dosta upoznali i znam te članke... (SSŠ7)

Učitelji ukazuju na potrebu veće **suradnje i pružanja podrške stručnih suradnika škole** te potrebu njihovog praćenja napredovanja učenika s teškoćama u razvoju. To najbolje pokazuju izjave URN1, URN11, URN15 i URN19.

Možda da isto više ti stručni suradnici su više prisutni na satu pa da meni možda nekako olakšaju i vide što bih ja još dodatno trebala promijeniti. (URN1)

Možda malo više surađivati sa stručnom službom da se uz neke savjete malo poradi na tome. (URN11)

Trebali bi imati veću podršku mi učitelji i stručne službe. (URN15)

Mislim da treba biti veća suradnja između učitelja i stručnih suradnika. (URN19)

U skladu s tim upućuju na potrebu unaprjeđivanja **suradnje učitelja, roditelja i stručnih suradnika škole** s ciljem roditeljskog prihvaćanja djetetovih teškoća u razvoju. To najbolje pokazuje izjava URN6.

Treba biti jako dobra suradnja između roditelja, učitelja i stručnog suradnika u školi, ali je tu važna uloga roditelja; da roditelj ne odbija tražiti stručnu pomoć za dijete. Tako da su to neke stvari koje bi se možda mogle poboljšati... (URN6)

Učitelji također ukazuju na **potrebu zapošljavanja stručnih suradnika škole** u školskim ustanovama. Tu prvenstveno misle na psihologe, logopede, pedagoge i edukacijske rehabilitatore. To najbolje pokazuje izjava URN4, URN18 i URN19.

...mislim kad su tako nekakvi problemi ti psihološki da bi trebalo u školama obavezno staviti pa barem tri škole zajedno jednog psihologa da imamo, ili defektologa kako bi se Vi imali kome obratiti. Ovako Vi tražite po knjigama i internetu što i kako. Treba u školama obavezno. Mislim da je prioritet taj psiholog, pedagog, defektologa ili čak i logopeda jer u posljednje vrijeme mi

dobivamo sve više takve djece koja "ovaj ne izgovara ovo, onaj ne izgovara ono" i onda se vi bavite s tim problemima, s onime što ne bi morali... (URN4)

Ja „vapim“, „vapim“ općenito za stručnim suradnicima koje mi nemamo, ni logopeda, ni defektologa. Imamo pedagoga koji je znači opterećen sa svime od prvog do osmog razreda i ne može. Naša pedagoginja naravno da ona čini sve što najviše može, ali jednostavno nemamo onog stručnog tima koji bi došao meni (jedan psiholog). Osim liječnice koja nas obiđe na početku upisa učenika u prvi razred. Što je to? To nije ništa. Znači, stručni suradnik pedagog koji dođe na nastavu jedan-dva puta. Što on može vidjeti jedan školski sat? To je prikaz čega? To je prikaz čisto da identificiramo učenika koji ima poteškoće i to je to. (URN18)

...mi smo učitelji manje više prepušteni sami sebi. Moraš biti domišljat, kreativan i doskočiti jer u biti pogotovo mi u školama koje nemamo stručnih suradnika. Znači ili bi trebalo. Naravno da bi trebalo. To je definitivno problem da zaista treba više stručnjaka jer sve više se događa, da sve više susrećemo djece s poteškoćama još od prvog razreda. Kolegica u prvom razredu isto kaže „Isto, kako se snalaziš? Snalazim se kako znam.“ Znači, povećati broj stručnjaka. (URN19)

Osim toga učitelji ukazuju na potrebu **praćenja uključivanja učenika s teškoćama u razvoju** u redovitom ili posebnom razrednom odjel od strane vanjskih stručnjaka, a u svrhu učinkovitijeg prepoznavanja teškoća u razvoju. To najbolje pokazuje izjava URN16.

Možda ipak treba netko sa strane to sve promatrati. Je li to dijete ima koristi od uključenosti u redoviti odjel ili bi trebalo možda biti u posebnom odjelu. Možda bi to ovako imalo smisla jer to se uzima sve zdravo za gotovo. Odjednom dijete bude u redovnom odjelu. Možda uvijek to ni nije ispravno rješenje. Razumijete. Mi smo imali djecu koja su remetila nastavni proces. Moji su dobri, tihi, povučeni. Nekada to nažalost ide na štetu drugih učenika. (URN16)

Stručni suradnici škole isto tako ukazuju na **izostanak timske podrške** i stručnjaka koji provode preglede djece s teškoćama u razvoju. Jednako tako ukazuju na problem nedostatka stručnog suradnika – stručnjaka edukacijskog rehabilitatora u školama. Također upozoravaju na nedostatak stručnjaka za rad u posebnim razrednim odjelima. To se vidi iz izjava SŠŠ2, SŠŠ4, SŠŠ5 i SŠŠ8.

Želim reći da imamo u našoj školi između 2-3 % djece s teškoćama. Nemamo posebne razredne odjele. Naši učenici su svi integrirani prema Pravilniku o školovanju i obrazovanju djece s teškoćama (članku 5. i članku 6.). Želim reći zapravo da sve više djece s teškoćama nam dolazi

u školu. Sve više toga imamo, a ja sve ove godine i ne znam unaprijed koliko će to potrajati, radim isključivo sama kao stručni tim, kao jedini stručni suradnik. Budući da je takve djece sve više stvarno se ukazuje potreba za zapošljavanjem stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila... (SSŠ2)

Logoped i psiholog zbilja su nužni. Pojavom ove pandemije COVID-a 19 i sve te situacije u kojima smo se mi škole našle... (...)...kad bismo imali barem unutar škole još dodatnih profila mislim da bi to onda stvarno bilo prekrasno jer bi učenici imali stvarno timsku podršku. Mislim da to jedna osoba ne može pružiti. Možemo davati sve od sebe, ali znamo da su tu još drugi poslovi u školi; a i ne mislim. Jedno su kompetencije, a drugo su stvarno neka znanja specifična koja smatram da imaju baš psiholozi i logopedi. Ako imam dijete s teškoćama čitanja, ja ga se ne usudim, baš uzimati na čitanje kod sebe u ured. Ne znam, smatram da bolje ću s učiteljicom odraditi savjetodavni dio, uputiti ju na problem, na razgovor s roditeljem i onda da dijete kod logopeda dobije makar osnovne preporuke za rad i teškoću. Jako pomaže kad imamo prave dijagnoze za dijete. (SSŠ4)

...nemamo ni stručnjake tu koji bi napravili dijagnostiku i sada, a odlično je ako roditelj ode negdje izvan XY pa napravi cjelokupnu timsku obradu pa onda imamo bolju sliku djeteta. Za sve ostale smo nekako tu prepušteni sami sebi. Mi nemamo ni edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika. Znači, opet je prepušteno pedagoginji i meni da budemo kreativne i ulazimo u područje koje nisam sigurna da je ili njeno ili moje u potpunosti. Mi smo "priučeni" edukacijski rehabilitatori u školi jer jednostavno je situacija od nas tako tražila da se snalazimo, a vjerujem da bi nam evo i profil tog stručnog suradnika kojeg tražimo redovito pomogao da se djeci, ma da se učitelj malo osnaži, da im se pokaže kako napraviti taj IOOP za to dijete... (SSŠ5)

Mi imamo posebne razredne odjele u školi. Imamo problem dobiti stručnjake za rad u njima. Tako da u njima rade nestručni učitelji razredne nastave. Dakle, to bi nekako trebalo poraditi kako ekipirati škole potrebnim kadrom koji bi mogao raditi. Učitelji se trude jako, ali normalno da oni nisu stručnjaci za to područje. Tako da bi eto to bi donekle unaprijedilo rad. (SSŠ9)

Stručni suradnici škole i učitelji ukazuju na **izostanak međuresorne suradnje** s liječnicima i drugim stručnjacima koji provode preglede djece s teškoćama (psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori). To se najbolje može vidjeti u izjavi SSŠ6 i URN19.

Nekad malo ljuti taj dio nesuradnje među drugim subjektima nas stručnih suradnika sa doktorima, liječnicima, psiholozima, logopedima i defektolozima izvan ustanove. Premalo se

zapravo pita školu. Često dođe roditelj s djetetom koji ne zna objasniti djetetove teškoće pa ga netko tamo na nekoj Poliklinici pita što je bilo "pa ne znamo on nešto malo ne uči." Zapravo ta slika onda često bude nerealna, da možda mi više surađujemo, da ima više te neke suradnje tog nekog partnerskog odnosa. Mislim da bi onda mi lakše pomogli djetetu. Mi njemu ne pomažemo ako kažemo sve je u redu. Mi moramo sagledati to dijete kako treba i reći realno „to, to i to tom djetetu treba“. Mislim da malo moramo poraditi sami na sebi i na našim kompetencijama u tom dijelu. (SSŠ6)

Kada ja dijete šaljem na procjenu poteškoća to imamo neke vanjske suradnike i onda roditelj odvodi dijete njemu. Recimo kod psihologa. Ja time nisam zadovoljna zaista, ali nije to samo kod nas u školi. Ovako kada susrećem kolegice. Većina škola nema tog stručnog suradnika i onda je meni isto recimo nisam zadovoljna time što jedan stručnjak. Dijete odvedu tamo k njemu na 15-20 minuta. Sad na osnovu te neke, ne znam, oni vjerojatno imaju neke standardizirane metode, tablice po kojima rade. Onda na osnovu te procjene. Meni je onako, u tom smislu mi je žao, što mene nitko ne upita kao učitelja koji je s tim djetetom radi svakodnevno: „Imate li neku sugestiju?“. (URN19)

Stručni suradnici ukazuju i na **poteškoću u prepoznavanju učenika s teškoćama u razvoju** zbog velikog broja učenika u razrednom odjelu. Stoga predlažu osiguravanje više vremena učitelju za rad s učenikom koji iskazuje određene teškoće u razvoju. To najbolje pokazuje izjava SSŠ5.

Ono što naši učitelji kažu njima bi bilo super da nemamo velik broj djece s teškoćama u razvoju u razredu i da razredi nisu veliki. To je kod nas problem jer kažu da se uvijek mogu bolje posvetiti, naravno, djeci ako ih nema veliki broj. (...).....po meni bi bilo u redu da se na neki način tom učitelju zakonski omogući da ima više vremena da se može posvetiti njemu jer mi imamo, da ne zaboravimo, i drugu kategoriju djece s posebnim potrebama, a to su ovi naši daroviti. Stalno su u nekom pogledu zapostavljeni zato što oni mogu, a ovi ne mogu pa vjerujem da bi se svaki učitelj nekako sa većim žarom pripremao za rad s djetetom i smišljao bi raznorazne metode rada kada bi mu brojčano razred to dopustio. Mi imamo dosta velike razrede sa različitim teškoćama koje nisu moguće nekad dijagnosticirati... (SSŠ5)

Slično ukazuju učitelji razredne nastave koji govore da se učenici u razredu „prikriju“ te zbog toga nisu sigurni u postojanje učenikovih teškoća u razvoju. U tim situacijama roditelji su ti koji otkivaju postojanje teškoća u razvoju kod djeteta i o tome obavještavaju učitelja i stručne suradnike škole. To pokazuju i izjave URN5 i URN18.

Učenica mi je jedna tek sada u četvrtom razredu. Uglavnom majka je u prvom razredu primijetila da nešto nije u redu, ali kako gradivo nije bilo toliko teško onda se ona onako lagano provlačila i nekada je pogriješila. Nekada je bilo bolje, ali je ona išla, išla, išla i nije sa naše strane išlo da ona treba ići na obradu. Majka joj je kod kuće vidjela kada radi s njom jer se ona u razredu prikrije. Kada ja nju pitam pitanje ili nekoga primijetila sam da ona nema mišljenje, primijetila sam da se ona ne izražava, primijetila sam da je njoj sve ravno, ali sam to pripisala nekim genima. Tako da je ona dobila papire tek u četvrtom razredu. (URN5)

Nama zapravo jako puno vremena. Ja više vremena uložim u tog učenika nego u ovog nadarenog. Zato što mu želim pomoći da on usvoji te osnovne, ali baš osnove osnova, da se u životu zna čitati, pisati, da zna konkretno na kalkulator, da on bude u životu za cjeloživotno učenje sposoban. (URN18)

Osim toga učitelji ukazuju na **problem neprihvatanja teškoća u razvoju** kod učenika, što za posljedicu ima neostvarivanje i nezadovoljavanje njegovih obrazovnih potreba. To se vidi iz izjave URN18.

Konkretno sada imam XY koje je u četvrtom razredu. Međutim, to je priča da on nije bio prilagođeni program nego sam ga ja prošle godine predložila. On je dvije godine plakao u školi kolega dok nisam ja došla. Kolegica je otišla u mirovinu. To sam vam htjela reći. Učitelji se ne žele bavi djecom s poteškoćama. Poklone im dovoljan. Dijete prolazi. Roditelji misle da je to u redu. Ja kada sam došla prošle godine. Kolegica je otišla u mirovinu. Kako ja tu djecu uključujem što vi kažete. Uključim od početka. Prvi dan sam ga uključila, ali sam prepoznala da on ima poteškoću. Vidite kako je važno prepoznati, identificirati poteškoću i onda ići u rješavanje kako tom djetetu pomoći jer je on plakao već prvi dan kad sam ja došla pa drugi, pa treći, pa peti. Sad XY više ne plače. Zna li zašto? Zato jer je on uključen sa svom djecom. Ona je njemu „ti ne možeš, ti šuti“. Ne. On je naravno kada sam ja došla ostao taj način i pristup prema njemu takav. Imat ćeš dvojku nemoj ništa reći, šuti i tako dalje. (URN18)

To za posljedicu, prema mišljenju stručnih suradnika škole i učitelja, ima **pogrešno utvrđivanje primjerenog programa odgoja i obrazovanja**. Stoga se učiteljica samoinicijativno odlučila prilagoditi sadržaje učenikovim sposobnostima i mogućnostima. To se vidi iz izjava SSŠ6 i URN19

...razmišljati o što kvalitetnijoj izradi programa. Mislim da je program temelj toga da li će dijete biti uspješno. Dijete je neuspješno u onom trenutku kad mi njemu ne odredimo dobar program. Taj dio ja mislim da mi stručnjaci sami sebi nekada „uskačemo u želudac“ bih ja

rekla. Zato što kad dođe na Povjerenstvo dijete, kad mi vidimo što dijete može, mi često dobijemo neke oprečne nalaze i mišljenja. To je ono što mene trenutno ljuti. Ja uistinu ne vidim to dijete kroz te nalaze na taj način već sami stručnjaci izvan školske ustanove koji s nama ne surađuju i imaju sasvim drugu sliku. Oni vide samo takvo dijete individualno, ne vide ga u skupini, ne vide ga u razredu i često zapravo samim rješenjem mi nemamo dobar program za dijete, nemamo dobre točke rješenja jer nismo imali dobre dijagnoze odnosno dijete nije viđeno ako me razumiješ u socijalnom okruženju... (SSŠ6)

Ja imam rješenje za individualizaciju, za prilagodbu nemam. Sada ja kažem baš razgovaram sa pedagogom „da meni dođe neki nazor, da li bi ja sada imala poteškoću odnosno je li bi ja imala problem što sam to napravila na svoju ruku“, ali ja sam to i napisala u eImenik. Ja sam to napravila u interesu djetetovog napretka. Uglavnom, da ja dajem redovno, redovne sadržaje to bi bio totalni neuspjeh. On ne bi ni započinjao jer zna da to ne zna. Onda, znači, ja mu prilagodim pa ima uspjeh i onda se on raduje, on je jako motiviran jer on zna da će dobiti sadržaje sasvim lakše, dobiti će manje pitanja i ti su sadržaji lakši, i on se osjeća jako uspješnim. On je motiviran. On ako dobije dvojku. On želi to ispravljati na trojku. Njega to pokreće. Ja smatra da bolje, da i usvoji sadržaje koje može nego da se ja pridržavam strogo papira i djetetu serviram svakodnevno neuspjeh u tom području. (URN19)

Stoga stručni suradnici škole ukazuju na potrebu **rane intervencije** teškoća u razvoju kod djeteta već od predškolske dobi. To najbolje pokazuje izjava SSŠ5 i SSŠ6.

Pa prvenstveno s učiteljima razredne nastave kada krećemo djecu s teškoćama detektirati što ranije. Dakle, kad krećemo u obradu, zapravo kad testiramo za upis u prvi razred već tada uočavamo potencijalne teškoće. No, dogovor je neki da eventualno veće teškoće se odmah, naravno, kategoriziraju, a sve ono što nam je nekako pod upitnikom dajemo da se dijete uključi u sustav i pojačano ga pratimo i mi i učitelj. S tim da se učitelju u startu daje struktura razreda i opisuje koje su očekivane možda teškoće i uočene na testiraju i tražimo povratnu informaciju kroz neko vrijeme kako nam dijete napreduje. (SSŠ5)

Ako dijete prije uključimo u sustav i ako radimo na toj ranoj intervenciji što ja smatram da bi se i u predškolskoj dobi trebalo krenuti. Onda bi tu krenula od pedijatra i liječnika obiteljske medicine koji često ne vide problem pa meni dođe dijete u prvom razredu da ni ne priča ništa nikome, a nitko im nije to rekao jer to se čekalo da se razvije. Mislim da trebamo više surađivati, ranije raditi na toj identifikaciji, ranije otvarati te teme u smislu i djetetu na vrijeme dati program koji mu treba. (...) Taj proces ne može početi u petom razredu. Taj proces mora početi

ranije jer nije istina da dođemo do šestog razreda i kažemo da dijete ima teškoće. Ja tu uistinu kažem ja vam kao roditelj ne bi. Ne možete mi u šestom razredu reći da dijete ima teškoće, dijete je imalo teškoće i prije, ali to što ga mi nismo primijetili to je naš problem. (SSŠ6)

Učitelji razredne nastave ukazuju na potrebu **većeg uključivanja učenika s teškoćama u razredne i školske aktivnosti**. To najbolje pokazuje izjava URN1.

...da je baš on uključen više u te aktivnosti učenika, da ga učitelj ne izdvaja, da se on ipak ne osjeća manje vrijedan. (URN1)

Osim toga upućuju na potrebu **uključivanja te poučavanja roditelja učenika s teškoćama u razvoju**, što najbolje pokazuje izjava URN14.

Prvo treba poraditi na većem uključivanju roditelja, u samu edukaciju roditelja, u smislu da roditelj prihvati tu situaciju u kojoj se dijete našlo. Što znači da roditelj kao takav bude više uključen u neke zadatke škole, a ne samo pomoćnik u nastavi kao nekakav zamjenski roditelj već i da bude što više uključen u to s jedne strane... (URN14)

Kako bi učenici uspješnije koristili digitalne aplikacije, učitelji ukazuju na potrebu **poučavanja djece za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije**, a to najbolje pokazuje izjava URN14.

...treba se raditi na osposobljavanju djece da koriste informatičku tehnologiju. Laptop ili prijenosno računalo koje imaju čak da koriste na nastavi, da lakše samostalno nešto rade ukoliko im je teško pisati zbog motoričkih poteškoća, da se mogu s time normalno služiti na nastavi, a da to njima bude „produžena ruka njihovog obrazovanja“... (URN14)

Učitelji i stručni suradnici škole još napominju da je potrebno **osigurati dostupnost radnih materijala, didaktičkih pomagala te udžbenika i lektira** za učenike s teškoćama u razvoju. To se najbolje može vidjeti iz izjava URN9, URN14 i SSŠ7.

Prvenstveno tiskanje udžbenika za učenike po prilagođenom programu. Malo obzira što se tiče knjižnice i lektira jer ti učenici moraju dobiti isto lektiru, ali ne može djevojčica pročitati 90 stranica kao da ide po redovitom program. (URN9)

...mi kao škole trebamo se više potruditi da razina dostupnih radnih materijala, didaktičkih pomagala, da to bude na jednoj dobroj razini, i da bude uvijek pri ruci, da dijete ima određene didaktičke materijale koji su mu potrebni kako bi lakše savladavao gradivo. Jednostavno ta nekakva materijalna sredstva. (URN14)

Ja tu imam i nedostatak materijala i svega jer sam u školi gdje nikad nije bio zaposlen logoped. (SSŠ7)

Učitelji još naglašavaju kako bi **provođenje Brain Gym vježbi** kod učenika s teškoćama u razvoju poboljšalo njihovu koncentraciju te usmjerilo pažnju na nastavne aktivnosti. To najbolje pokazuje izjava URN10.

Mislim da bi se te Brain Gym vježbe isto mogle primijeniti nekako za koncentraciju ili na primjer za opuštanje, ili za vrijeme sata nekakve mikro pauze. To mi je nešto danas palo na pamet da bi se ja to mogla podsjetiti i malo to s njima raditi. (URN10)

Stručni suradnici škole ukazuju i na potrebu **osnaživanja i senzibilizacije** učitelja razredne nastave kako bi što bolje i uspješnije radili s roditeljima na prihvaćanju djetetovih teškoća u razvoju. To se najbolje može zamijetiti u izjavama SSŠ2 i SSŠ6.

...mislim da je ovo područje isto jedno od prioriternih područja općenito rada u obrazovnom sustavu i da ta inkluzija i integracija djece koliko god neki bili u otporu, ljutili se na to, mislim to trebamo nekako prihvatiti na kraju krajeva nekako bolje razumjeti roditelje. Nije lako biti roditelj djeteta s teškoćama i upravo tu imati puno pedagoškog takta i zapravo svatko od nas može biti roditelj djeteta s teškoćama, mogu biti baka i unuka djetetu. Dakle, trebali bismo malo biti otvoreniji i senzibiliziraniji za tu temu i sigurno ćemo onda raditi i na vlastitoj edukaciji i onda bolje raditi za tu djecu i biti uspješniji te se osjećati nekako kompetentnijim i realiziranijim. (SSŠ2)

Jačanje učiteljica razredne nastave gdje ja mislim da mora doći do identifikacije djeteta s teškoćama koje ima intelektualne teškoće, disleksiju, disgrafiju. To se mora iskristalizirati do trećeg, četvrtog razreda. Ne može se dogoditi da dijete dođe u peti razred pa ga onda oni proučavaju, pa u šestom kažu da je neuspješan nedostižno pa ćemo ga onda malo i rušiti. To nije dobro za dijete. Tu onda radimo teške greške. Ali ako krenem pričati u prvom razredu: „Gledajte on ima teškoće, hajdemo biti realni kod ocjena“. Mi krivo prezentiramo ocjene, učitelji krivo prezentiraju na taj način da dobar prikažu kao lošu ocjenu „pa znate on vam je slab ima trojku“. Dobar je tri. Dobar je dobar, ali ako nije uspješan nešto se događa. Na taj način prezentiraj ocjenu. To je dovoljan, „ali morat ćemo vidjeti možda ima, hajdemo ga malo pustiti“ kreni na vrijeme pričati s roditeljima o teškoći. Nemoj šutiti, nemoj kamuflirati već jasno i otvoreno: „Gledajte ja bih s vama razgovarao. Hajde mi recite kako on to kod kuće uči? Ima li on problema kod kuće? U školi sam ja primijetila to i to.“ Kad kreneš na taj način s roditeljem ja mislim da oni lakše prihvaćaju, ali ne možemo tek kretati razgovor u šestom

razredu. Prekasno nekad krenemo s tom identifikacijom i naravno da je roditelj onda u otporu. Naravno da je onda i dijete zbunjeno. (SSŠ6)

Osim toga stručni suradnici škole ukazuju i na **potrebu osuvremenjivanja i reduciranja nastavnih sadržaja i prilagodbe udžbenika** za učenike s teškoćama u razvoju. To se najbolje zamjećuje u izjavama SSŠ8, SSŠ9, SSŠ11.

...ti udžbenici za prilagođeni program mislim da su preopširni pogotovo u predmetnoj nastavi pošto sam imala priliku gledati za peti razred udžbenik iz povijesti koji, ne sviđa mi se znači. Trebalo bi poraditi možda i na udžbenicima, i na literaturi, i na materijalima koji bi to sve pratili. (SSŠ8)

Smatram da učenici imaju previše gradiva, previše nastavnog sadržaja koje bi se možda i moglo na neki način smanjiti, generalno za sve, ne samo za učenike s teškoćama nego i za učenike redovne nastave. Smatram da učenicima treba pružiti kroz školovanje dosta više izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koje će ih upravo potaknuti na neki dodatan rad i neku dodatnu motivaciju da pronađu u tome da li je to sport, gluma itd. (SSŠ9)

Tako da nekako ja bi njih stvarno oslobodila tih nekih predmeta (povijesti, geografije). Umjesto toga bih uvela neke predmete osamostaljivanja za život ili takve stvari jer njima je ono baš dosta predmeta mučenje i gubljenje vremena. Ja moram reći eto. (SSŠ11)

Također stručni suradnici škole ukazuju i na **potrebu jedinstvenog obrasca individualiziranog kurikulumu** jer napominju kako učiteljima nije u potpunosti jasno treba li ga izrađivati ili ne. To najbolje pokazuje izjava SSŠ7 i SSŠ13.

Ja sam svjesna, znam da to u zakonu stoji da cijeli stručni tim (pedagoginja, psihologinja i ja) bi trebale sudjelovati zajedno s učiteljem u kreiranju individualiziranog programa ili prilagodbe itd., ali to se u praksi baš i ne provodi. Ta suradnja je dosta slaba i nikako nije jasno određeno tko što mora jer je u svakoj školi različito. Ja koga god pitam neki i dalje pišu u neku rubriku u e-Dnevnik, neki surađuju, neki uopće to ne rade. Znači, taj dio je jako nejasan. To sve lijepo bude to rješenje na papiru, ali kako se to provodi iskreno nisam sigurna da je baš uspješno. Svatko daje sve od sebe, ali znači da se to jasnije definira i da postoji neka bolja suradnja stručnjaka... (SSŠ7)

...da se jednostavno odredi točno kako bi individualizirani odgojno-obrazovni program trebao izgledati budući da su maknuli jednostavno taj obrazac iz eDnevnika i nikome sad jednostavno

nije bilo jasno zapravo treba li se to pisati ili ne bi trebalo, ali naravno treba prema Pravilniku... (SSŠ13)

Isto tako stručni suradnici škole predlažu uvođenje **okvira za usvajanje nastavnih sadržaja učenika s teškoćama**. Mišljenja su kako bi takav okvir trebalo usuglasiti na razini školskog aktiva određenog nastavnog predmeta. O tome najbolje govori izjava SSŠ13.

...da se nekako na razini države iako je to zapravo jako teško jer djeca su s različitim teškoćama; da se da nekakav okvir što je to osnovno što bi djeca s teškoćama trebala usvojiti pa onda oko toga se može dalje slagati, mi možemo podizati tu razinu ako vidimo da dijete može više ili ići ispod te razine ako baš ne može, ali da taj nekakav jasniji okvir. (...)...da se baš s učiteljima na razini možda njihovog školskog aktiva, naravno, i od razredne, i od predmetne nastave, da se nađemo, da odaberemo baš konkretno sadržaje iz svih predmeta što bi taj učenik mogao, što ne bi mogao, što ćemo sada od toga odabrati, što od tog sadržaja ćemo apsolutno izbaciti ili ćemo možda nešto nadodati. (SSŠ13)

4.3.5. Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju

Odgojno-obrazovni djelatnici najvećim dijelom **uključuju učenike s teškoćama u razredne i školske aktivnosti**, ali uz osiguravanje alternativnih aktivnosti. Tu se prvenstveno govori o uključivanju učenika u redovitu nastavu, dopunsku i dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti, projektnu nastavu, izvanučioničku nastavu, različite oblike razrednih priredbi (recitacije, plesove ili pjesme), sportska natjecanja te vršnjačku skupinu. To najbolje pokazuju izjave URN13, URN16, URN19.

Znači XY je uključena u plesnu grupu. Vrlo je darovita za ritam, za pjevanje, za glazbu. Tako da štogod je vezano za to, to joj jako dobro ide. Tako da je uključena u plesnu grupu, a i svakako joj treba pomoć, dodatna pomoć tako da imamo dopunsku iz hrvatskog jezika, matematike i engleskog jezika. (URN13)

Učenici su uključeni u sve aktivnosti, od svih projekata koje provodimo do provođenja kulturne i javne djelatnosti, obilježavanja prigodnih dana, uključeni su u izvanučioničku nastavu, uključeni su u izvannastavne aktivnosti. Znači, u sve što radi jedan učenik po redovitome programu bez prilagodbe sadržaja rade i učenici koji imaju prilagodbu sadržaja. Nema apsolutno nikakve razlike. S time da se oni uključuju onoliko koliko oni mogu i žele često jer ih se ne želi demotivirati... (URN16)

...uključen je recimo u neka sportska natjecanja. Prekjučer smo išli na sportske igre mladih. Sudjelovao je. Parirao je svoj ostaloj djeci. Nema isticanja razlika. U tim dijelovima nema isticanja njegovih razlika. On isto sudjeluje i u terenskoj nastavi. Nedavno smo išli na livadu. On nije radio pokus, ali je sudjelovao tim što je nosio pokus, pripremao, skupljao te stvarčice. Tako da je imao pojednostavljene zadačice, ali on sudjeluje. U svakoj našoj razrednoj aktivnosti on ima svoj doprinos. Nema onoga „ti to sada nećeš raditi“. To do sada nije bilo. S obzirom da je dobar sportaš on je i uključen u nogometni klub. Što se tiče izvanškolskih aktivnosti on je u tom seoskom nogometnom klubu. Oni su izgradili međusobno dobre prijateljske odnose. On ide i na dječje rođendane. Vidim da se djeca rado odazivaju na njegov rođendan, zajednički se družu. (URN19)

S druge strane neki učitelji i stručni suradnici ukazuju na **djelomični izostanak sudjelovanja** učenika u razrednim aktivnostima. Tu se posebice izdvaja neuključivanje učenika u izvannastavne aktivnosti, etiketiranje učenika s teškoćama u razvoju davanjem različitih nastavnih listića, isključivanje učenika iz vršnjačke skupine, nesocijaliziranost učenika, uključivanje učenika u poseban razredni odjel te stavovi stručnog suradnika o reduciranju i isključivanju učenika iz određenih nastavnih predmeta. To najbolje pokazuju izjave URN5, URN7, URN8, URN14, URN19, SSŠ11.

One su uključene u većinu ili u gotovo sve razredne aktivnosti. Što znači da nisu. Ne mogu reći da nisu potpuno, ali ako ja imam zadatke koji su težeg obujma, koji su jako teški za njih. Onda ja njima dajem listić koji je prilagođen za njih... (URN5)

Ne ide na izvannastavnu aktivnost, ali ovako sve redovito je uključen. (URN7)

Na početku je bilo dosta problema. Ja sam ju pokušavao uključiti u sve oblike razrednih aktivnosti. Ona sjedi u prvoj klupi jer ipak sam ja još njoj novi učitelj. Tako da je tu bilo dosta sramežljivosti. Nije me htjela niti pogledati. Veliki nedostatak samopouzdanja. Znači, „ona ne može, sve je propalo, smak svijeta“. Ne želi o ničemu pričati. (URN8)

Uključeni su tako što dio nastave pohađaju kod učiteljice u posebnom razrednom odjeljenju prema programu koji su dobili. (URN14)

U prvom razredu sam ja dobila djevojčicu. Znae kako odmah se već vidjelo da je ona različita. Odmah su ju djeca onako već eliminirala. Onda se dogodilo. Nekako je ona imala prva rođendan. Ona je svima donijela pozivnice. Oni su tako ružno odbacili pozivnicu u kantu za smeće. Toliko mi je bilo žao. Rasplakala se. Dobiješ tek novu djecu, treba godina i godina rada da bi učitelj postigao tu suradnju, toleranciju, prihvaćanje različitosti. Tako da sam onda i

majci rekla „Mama nemojte to raditi. Ne može ona cijeli razred dočekati na rođendan. Neka si nađe prijateljice koje razumijeva, a ne ovako razočarenje“. (URN19)

Ja nisam stvarno ni da se oni izoliraju, ali za puno učenika koji imaju jake teškoće, i koji nemaju podršku od roditelja kod kuće. Mislim da je osnovna škola „noćna mora“, moram reći, i mislim da bi za njih trebalo napraviti već nekakvu selekciju predmeta bez obzira na prilagodbu sadržaja ili na individualizaciju jer, recimo, neće učenik koji je prilagođeni ići u gimnaziju, da se razumijemo. (SSŠ11)

Za uspješno uključivanje učenika s teškoćama u razvoju potrebno je prema mišljenju učitelja i stručnih suradnika škole **stvoriti poticajno okruženje** te osvijestiti djecu prosječnih intelektualnih sposobnosti o prihvaćanju različitosti, empatiji, toleranciji. To najbolje pokazuju izjave URN5, URN11 i SSŠ2.

Ja nisam javno rekla kako ona ide. Moja djeca su primijetila da ona dobije listić pa onda nešto ne mora raditi „i gle XY nije ovo, i gle XY nije ovo“ pa sam ja rekla XY je tako lakše. Mi smo razgovarali s pedagoginjom i došli do zaključka da XY. Tako da smo na takav način to izveli, ali u početku im nije bilo svejedno zašto ona to ne mora raditi, ali opet kako da kažem bila je na obradi, ustanovljeno je to. Ne. Jednostavno nisam to mogla napraviti. Sada je već koji mjesec mi od početka drugog polugodišta praktički imao te papire, ali to nije izašlo javno. Niti ju želim umanjiti. Ona je bitna, važna u tom razredu. Ona ima svoje mjesto. Ovo je moje. Biti će joj lakše tako da na takav način funkcioniramo. (URN5)

Odabрати prikladno mjesto na primjer za sjedenje. Ovisi o kojoj se poteškoći radi... (...)...neko kretanje u prostoru ako se uči nešto. Ukloniti ometajuće podražaje buku, neke izvore svjetlosti. Pripaziti na sve da učeniku bude što lakše savladati ono što je potrebno. (URN11)

...no što smatram isto je bitno, što isto ostvarujem neposrednim radom je stvaranje te poticajne atmosfere kako u razredu tako i u cijeloj školi. Rekla sam kako je mene ravnateljica prepoznala kao koordinatora svih školskih projekata na temu od rada s djecom s teškoćama do ovih općenitih tema tolerancije, različitosti itd. Moja važna uloga koju nikad ne zaboravljam i o kojoj isto tako ovisi uspješnost te inkluzije je da zapravo kroz radionice osvještavam djecu, drugu djecu odnosno dakle vršnjake o različitosti, empatiji, toleranciji jer je to važan element inkluzije. (SSŠ2)

4.3.6. Podrška stručnih suradnika škole

4.3.6.1. Mišljenje stručnih suradnika škole o suradnji s učiteljima razredne nastave

Stručni suradnici škole obavljaju **individualne razgovore** na kojima upućuju učitelje na vrstu teškoća u razvoju kod učenika, zakonsku regulativu, daju didaktičko-metodičke preporuke za rad s učenikom, ukazuju na važnost prepoznavanja jakih strana kod učenika te određivanja prioriternih područja, sugeriraju načine planiranja i oblikovanja individualiziranog kurikulumu, analiziraju s učiteljima ishode učenja te otklanjanju predrasude i stereotipe učitelja o učenicima s teškoćama.

Izjava SSS2 najbolje dočarava način rada stručnog suradnika škole u području savjetovanja učitelja o učenikovim teškoćama u razvoju, strategijama podrške, načinu prepoznavanja jakih strana i određivanju prioriternih područja učenika te otklanjanju predrasuda učitelja.

...prije početka školske godine s učiteljicom razredne nastave u jednom individualnom razgovoru pripremam, zapravo, učitelja za dolazak djece s teškoćama ukoliko se radi o prvom razredu ili o novopridošlom djetetu. Razgovaramo, analiziramo dokumentaciju tog djeteta i razgovaramo o potencijalnim prilagodbama i individualizacijama. (...) Na početku nastavne godine također upoznajem učitelje koji eventualno, koji su novi, s manje staža, sa zakonskom regulativom ili čak podsjećam učitelje koji su to možda pomalo zaboravili, dakle, podsjećam i na zakonsku regulativu u radu djece s teškoćama u razvoju. (...) U procesu izrade individualiziranog kurikulumu pomažem, dakle, surađujem (...) s učiteljem u određivanju prioriternih područja za to konkretno dijete te zapravo dalje pokušavam definirati zajedno sa učiteljem najučinkovitije metode za pojedino dijete i određujemo odgojno-obrazovne ishode upoznavajući to dijete. (...) Ono što mi je jako bitno je osvijestiti kod učitelja važnost prepoznavanja jakih strana djeteta s teškoćama u razvoju. Želim postići to da oni ne gledaju dijete samo kroz tu njegovu teškoću nego da vide što dijete zna, što dijete može, što dijete dobro radi, zapravo, da nam to onda bude polazište u izradi individualiziranog kurikulumu, da nam to bude polazište. (SSŠ2)

Izjave SSS2, SSS6, SSS8 i SSS13 najbolje pokazuju pružanje podrške stručnih suradnika škole učiteljima u oblikovanju individualiziranog kurikulumu te upućivanju učitelja na preporuke za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

...ako se radi o drugom, trećem, četvrtom razredu i učitelj je već imao to dijete ja bez obzira na početku školske godine razgovaram s učiteljem da vidimo i napravimo nekakav hodogram

aktivnosti rada s tim djetetom: od izrade individualiziranog kurikuluma pa dalje sve do evaluacije, suradnje s roditeljima, dakle, pravimo nekakav plan ili ja to volim reći hodogram. (SSŠ2)

Prvenstveno kada je riječ o djeci s teškoćama i kada dobiju određeno rješenje ili kada učitelj u razredu ima dijete s teškoćama počinjemo od inicijalne procjene koju zapravo s učiteljima zajedno radim uz podršku jednog obrasca kojeg smo zajedno sastavili i koji njima pomaže da zapravo procijene te individualne potrebe djeteta prije čega ni ne mogu raditi neki program i tu sam zapravo ja najviše uključena u tu inicijalnu procjenu djetetovih potreba da bi se taj program najbolje sastavio. Nakon toga kad se ta inicijalna procjena napravi, kad ja to pregledam. Onda idemo u sastavljanje programa. Neki su u tome vještiji pa trebaju manje moje podrške. Učitelji koji prvi put dobivaju dijete s teškoćama ili imaju nešto manje staža sa njima sam nešto više uključena u samu izradu planiranja programa. Kada je riječ o djeci s teškoćama koje imaju intelektualne teškoće, znači, teškoće kao što je prilagođeni program onda zapravo im uvijek kažem napraviti okvirni program (što ti je u cilju, što misliš da po djetetovim...). Pokušavam im razjasniti koje su to djetetove teškoće koje su njegove sposobnosti i što bi on mogao od tog cijelog razreda, taj neki minimum sadržaja. To je onda uvijek „koliko on može“. Ta izrada programa mi je drugi neki stupanj podrške. (SSŠ6)

Suradujem s učiteljima pri izradi mjesečnog plana rada. Dakle, pogotovo s učiteljima koji se nisu susreli s takvim načinom rada pa onda treba mjesečno planirati rad sa učenicom s teškoćama pa im u tome pomažem barem u prvim mjesecima da napravimo program. Isto tako, ih upozoravam na potrebu provođenja inicijalne procjene ako se prvi puta susreću sa djetetom da vide o čemu se radi. (SSŠ8)

Ja sam za početak učiteljima poslala tablicu kako bi trebao izgledati, znači, IOOP zapravo. Nakon toga sam im poslala, ja sam im pripremila zapravo, na koji način sve mogu individualizirati postupke, i to sam im napravila, zapravo, cijelu jednu tablicu i listu u kojoj sam im navela nekakve primjere kako grafički prilagoditi tekst, kako prilagoditi strukturu teksta, sažeti tekst, kako učenicima prilagoditi jezično semantički budući da najčešće učenici ne razumiju neke kompleksnije pojmove pa da im se to pokuša što više pojednostavniti. Također, kako da im prilagode nekakve upute, pitanja, olakša pisano izražavanje možda nadopunjavanjem teksta, ako pišu nekakav sastavak da dobiju na primjer nekakav plan po kojem će oni to sastaviti. Možda nekakva pitanja koja će im olakšati na koji način će to učiniti. Potom sam im poslala listu kako vizualno prilagoditi sadržaj. (...)...to bi bilo lista od osam stranica svih mogućih načina individualizacije. Onda sam zajedno sa učiteljima, ako im je to

pomagalo i ako su oni to zapravo htjeli, sam im pomogla u odabiru sadržaja koji će taj učenik tijekom tog razreda savladavati. (SSŠ13)

S druge strane pojedini stručni suradnici škole ukazuju da su dostupni učiteljima u pružanju podrške, ali učitelji nisu motivirani niti je traže. To pokazuje i izjava SSŠ10.

Ja sam im uvijek na raspolaganju, ali oni moraju biti voljni izdvojiti, oni to smatraju slobodnim vremenom, iako nije. Radni dan je osmosatni. Nažalost kako ne možemo učenike motivirati za nešto tako nekad ne možemo ni učitelje, ali moramo biti na raspolaganju. Formiram i detaljne upute, recimo, za korištenje alata za učenje koje bi oni mogli koristiti u radu s učenicima. (SSŠ10)

Jednako tako određeni stručni suradnici ukazuju da učitelji ne traže njihovu podršku u oblikovanju i izradi samog individualiziranog kurikulumu. Stoga oni pokušavaju učiteljima pružiti podršku u obliku razmjene materijala za potrebe odgojno-obrazovnog procesa. To najbolje pokazuje izjava SSŠ10.

Oni pomoć u samom oblikovanju tih kurikulumu zapravo ne traže i ako traže onda traže od pedagoginje. Kao prvo ona tu dulje radi, a kao drugo to je njezino uže područje specijalnosti, sama nastava i oblikovanje programa. Sad se još uvijek nalazim u fazi da moram postići da oni uopće redovito pišu te programe. (...) Međutim, problem na koji nailazim je da se to ne čini redovito. Znači, ja se ne mogu posvetiti analizi samog sadržaja dok ja ne postignem da uopće se to napiše ili da se napiše cjelovito. (...) ...budući da ne traže neposrednu pomoć, u smislu dođu kod mene pa traže osvrt. Ako traže to je u skupini, ne znam, pošalju svim stručnim suradnicima pa traže nekakvo mišljenje. (...) Tako da se ja onda pokušavam nekako posredno, približiti, utjecati na učitelje. (...) ...tu je vrlo važno izmjenjivati primjere dobre prakse. Ja onda njihove kriterije nekakve malo uredim, oblikujem pa dijelimo na tom privatnom kanalu, dijelim s njima i materijale i podatke sa stručnih skupova edukacijskih rehabilitatora. (SSŠ10)

Stručni suradnici škole s učiteljima **analiziraju ishode i očekivanja** učenika s teškoćama te zajednički dogovaraju načine prilagodbe kurikulumu. To se zamjećuje i u izjavi SSŠ5.

Tako da imamo i sastanke sa učiteljima pojedinačno, znači, ako neko dijete ima teškoću da učitelj, recimo, ima već rješenje i ima program i dijete svejedno ne uspijeva pratiti program onda zapravo sjednemo s učiteljicom pogledamo na koje ishode i što očekuje da će to dijete usvojiti u određenom periodu, gledamo gdje je sada. Zapravo, analiziramo jesmo li prevelika očekivanja stavili od tog djeteta s obzirom na recimo ako nije usvojilo uopće čitanje, a mi

forsiramo da čita i analizira duže tekstove pa zapravo tu malo sa učiteljicama radimo na ishodima koji se ipak moraju prilagoditi djetetu. Tako za neke te predmete koje uočimo da su učitelju problem i sam se ne snalazi sjedamo i zajednički analiziramo to. Zapravo, tu veliki naglasak stavljamo na to kako je prilagođena sama nastava, a ne samo IOOP kako je napisan nego kako je prilagodila samu nastavu, pojedinu nastavnu jedinicu ("što si konkretno u nastavi, za vrijeme nastavnog procesa, hajde mi sad ti ispričaj pa da vidimo kako je dijete reagiralo"). (SSŠ5)

Stručni suradnici ukazuju učiteljima i na potrebu **prepoznavanja i otkrivanja učenika s teškoćama u razvoju**. To pokazuju i izjave SSŠ6 i SSŠ11.

...učitelji nama pomažu jer oni su ti koji detektiraju djecu s teškoćom. Znači, kažu nešto nije u redu trebala bi obrada ili ne bi. Moram reći da kod nas učitelji jako dobro to rade i baš znaju koja je razlika između pedagoške zapuštenosti i koja je razlika između baš, razlika između teškoće, i takve stvari. (SSŠ11)

...oni previše „zaglibe“ u te neke odnose „joj što će se selo reći, joj pa neću ja biti ta koja će dijete identificirati“. To im moramo reći nisi ti taj koji identificira dijete, ali ti si koji radiš s djetetom konstantno ti njemu ne činiš uslugu ako mu cijelo vrijeme poklanjaš ocjene. To dijete će kad tada doći do trenutka kada mu neće netko pokloniti ocjenu gdje će se njegova teškoća vidjeti, a onda će to svima biti puno teže se s time nositi. (SSŠ6)

Osim toga stručni suradnici škole daju savjete i preporuke učiteljima **o korištenju različitih oblika didaktičkih sredstava i pomagala u nastavi**, a to se vidi i iz izjave SSŠ11.

...ja ih samo mogu uputiti na te nekakve šta bi se moglo, kako oni mogu prilagoditi gradivo, koje materijale mogu primjenjivati, da li smije dijete imati kalkulator ne smije, te neke ideje im dajemo. (SSŠ11)

Stručni suradnici brinu i **o stručnom usavršavanju učitelja razredne nastave**, upućuju ih na stručnu literaturu te organiziraju različita predavanja na Učiteljskom vijeću ili njihovim školskim aktivima. To se vidi iz izjava SSŠ2, SSŠ3 i SSŠ8.

Svakako ono što zapravo smatram svojom jako bitnom ulogom, dakle, osiguravamo učiteljima svima kako u razrednoj tako i u predmetnoj nastavi stručnu literaturu, dakle, stručno usavršavanje učitelja - brigu o stručnom usavršavanju učitelja smatram jednom od svojih važnih uloga. Dakle, upućujem, osiguravam im ili ja literaturu, ili upućujem na nekakve

naslove, bibliografske jedinice, stranice gdje oni mogu to pročitati i na taj način proširiti svoje kompetencije, svoja znanja kako bi unaprijedili svoj rad. (SSŠ2)

Također, upućujem ih na određene web stranice ili udruge za osobe s takvom vrstom teškoća. Tako na primjer sada surađujemo s jednom udrugom za invaliditet XY u kojoj zapravo oni nama šalju svoje brošure za djecu (osobe) koja su u kolicima, a onda ja to proslijedim učiteljima koji rade kod nas s učenikom koji je nepokretan i koji je u invalidskim kolicima. (SSŠ3)

Upućujem ih na nekakvu stručnu literaturu eventualno na materijale koji im mogu pomoći u radu, različite listiće, na što naiđem. Isto tako, prema potrebi organiziram i stručno usavršavanje u školi. Imali smo prigodu da nam gostuju stručni predavači na primjer iz Vinka Beka kad smo imali djecu s teškoćama vida, ERF-a. (SSŠ8)

4.3.6.2. Mišljenje učitelja razredne nastave o suradnji sa stručnim suradnikom škole

Učitelji razredne nastave najvećim djelom ostvaruju **uspješnu suradnju** sa stručnim suradnicima škole. Naglašavaju da su stručni suradnici dostupni u najvećoj mogućoj mjeri kada je njima potrebna određena podrška u radu, a to pokazuje i izjava URN2.

Ja bih za početak rekla da je stručna služba škole u kojoj radim nešto kao „hitna služba u bolnici“. Dostupni su doslovno od 0 do 24 sata. Ako treba i vikendom za bilo kakav savjet. (URN2)

Pritom im stručni suradnici **daju savjete** kada se ukaže neki problem ili poteškoća u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. To se vidi i iz izjava URN6, URN9, URN12 i URN13.

Puno komuniciramo, razmjenjujemo mišljenje baš u svrhu unaprjeđivanja tih metoda, tehnika rada s učenicima s teškoćama. Znači uvijek tražimo neka kvalitetnija, bolja rješenja. Dosta se savjetujem s njom. Uvijek mi izlazi u susret. Pronađe vremena. (URN6)

Čovjek savjetuje, daje prijedloge kako pomoći učenicima u prilagodbi sadržaja, predlaže načine prilagodbe sadržaja. (URN9)

Savjetima. Najčešće savjetima. Ako mi nešto zapne odem kod pedagoginje, psihologinje, socijalnog pedagoga. Najčešće sa savjetima mi savjetuju. (URN12)

Najviše mi pomažu ako bi došao nekakav problem ili mi se ukazao onda mogu ići do njih, pitati ih za savjet, kako i na koji način bih ja mogla njoj pomoći da savlada nešto ako ja ne mogu naći nekakvo rješenje. Tako da jesu uz mene. (URN13)

Također učitelji navode da su stručni suradnici **prisutni na nastavi** i u praćenju učenika s teškoćama. To se zapaža iz izjave URN1, URN5, URN18

Oni su mi prisutni na nastavi nekada. Pošto sam pripravnik pa onda mi trebaju doći na sat. Poslije toga mi daju neke informacije što bih ja možda trebala promijeniti, kako bih trebala dalje usmjeriti taj svoj rad s učenikom... (URN1)

Učenice s teškoćama su pod posebnom brigom stručnog suradnika jer redovitim praćenjem vodi se briga o njihovom odgojno-obrazovnom rastu. (URN5)

Pedagoginja kad ju pozovemo i ona dođe ili ima potrebu pa kaže doći ću malo na nastavu. (...) Oni imaju priliku zapravo vidjeti kako on radi na nastavnom satu. Koliko vremena može se vidjeti u jednom školskom ili dva školska sata ovisi... (URN18)

Osim toga još napominju da stručni suradnici **razgovaraju** s njima o prepoznavanju i utvrđivanju teškoća u razvoju kod učenika, prilagodbi individualiziranog kurikulumu i vođenju pedagoške dokumentacije te dijeljenju primjera dobre prakse. Učitelji ostvaruju komunikaciju sa stručnim suradnicima usmenim razgovorom, elektroničkom komunikacijom ili pisanim putem. To se može vidjeti iz izjava URN5, URN8, URN14, URN18 i URN19.

...ako nas nešto zanima onda nas pedagoginja uputi na nešto. Često puta ona zna mailom poslati radionice koje su online, razne zadatke te razne aktivnosti i igre za rad s učenicima. Uglavnom, obasipa nas raznim informacijama o što boljem radu i što boljem ozračju za takve učenike. (URN5)

Najviše smo komunicirali vezano uz nju kada je bila drugi razred dok se pokretala obrada za prilagođeni program. U prvom razredu je bila po redovitom programu dok se nije malo iskristaliziralo više da će joj ipak biti potreban taj prilagođeni program zbog usporenosti. (URN8)

Surađujemo na način da na redovnim Razrednim vijećima imamo redovito izvješćivanje o napretku učenika o tome kakve su poteškoće u provedbi plana i programa te načina prilagodbe. Tu su uključeni psiholog, socijalni pedagog tj. defektolog i pedagog škole s kojima zajedno radimo. Plan i program koji radimo uvijek je redovito pregledan od strane naše stručne službe i tako ga prilagođavamo prema nekim potrebama. Ukoliko ja utvrdim da učenik ima poteškoća

sa određenim dijelom gradiva na tom Razrednom vijeću jednostavno izvijestim o tome da na primjer određeni dio gradiva neću provoditi već ću ponavljati. Na takav način surađujemo. Isto tako, prema tome se dogovorimo hoćemo li neki dio gradiva provoditi pisane provjere ili usmene provjere. (URN14)

Mislim učitelj dolazi s informacijom da ima neku poteškoću kod učenika. Sad da li to stručni tim kaže „ma dobro izdržat ćemo ovu godinu ili će reći idemo krenuti u postupak“. To je sada na njima, a na meni uvijek oni mene pitaju što ja predlažem. Tako da je tu težina i učitelja. Vi trebate donijeti odluku hoćete li to dijete staviti u poziciju, i roditelje staviti u poziciju pokretanje postupka. Vi znate što to znači. To je pisanje izvješća, praćenje o svemu. (URN18)

Ja sam obavijestila i ravnatelj, i pedagoginju, i rekla sam „da smatram, da je bolje, da ide sporijim koracima, da mu smanjim sadržaje, smanjujem mu ishode nego da on osjeti totalni neuspjeh“. (URN19)

Učitelji također naglašavaju da u nekim situacijama pošalju učenika s teškoćama na **savjetodavni razgovor kod stručnog suradnika**, posebice ako učenik ima određene probleme u ponašanju, a to se vidi i iz izjave URN4.

...često šaljem djecu na razgovor. Djevojčicu koja radi prema prilagođenom programu ne moram slati na razgovore, ali ovog dječaka koji ima ADHD njega moram malo češće slati pedagoginji na savjetodavni rad. Kako bi dobila nekakve preporuke jer jednostavno ne znam na koji način postupiti. (URN4)

Međutim učitelji ukazuju i na **izostanak podrške i suradnje** sa stručnim suradnikom škole jer su oni previše opterećeni administrativnim poslovima, a to se vidi i iz izjave URN19.

Mi imamo pedagoga. To smo sretni da uopće imamo pedagoga. Međutim, i s tim našim pedagogom u zadnje vrijeme su se mijenjali. Nedavno je stigla mlada kolegica kojoj je to prvo radno mjesto. Ti naši pedagozi uglavnom su opterećeni administrativnim poslovima. Tako da sam ja što se tiče stručne suradnje: nemam logopeda, nemam psihologa, nemam defektologa. Tako da smo mi učitelji uglavnom prepušteni sami sebi. (URN19)

4.3.6.3. Načini i oblici podrške stručnog suradnika škole učenicima s teškoćama u razvoju

Stručni suradnici najčešće koriste **individualni savjetodavni rad s učenicima s teškoćama** u razvoju u obliku razgovora, pružanja savjeta, jačanja njihove socijalne uloge u društvu, pružanja podrške u organizaciji slobodnog vremena, razvijanja aktivnog slušanja te poučavanja učenika tehnikama i metodama učenja.

Na individualnom razgovoru stručni suradnici škole učenicima daju različite savjete, a to pokazuje i izjava SŠŠ2.

...savjetujem im o nastavnom radu, o usvajanju gradiva, o radnim navikama, ali i savjetujem im o odgojnim situacijama zavisno o djeci, o teškoćama i o konkretnim potrebama. (SSŠ2)

Također obavljaju razgovore s učenicima koji imaju poremećaje u ponašanju da bi im ukazali na načine i oblike rješavanja sukoba. To se može primijetiti u izjavi SŠŠ5.

...ova djeca s problemima u ponašanju koja razvijaju neki problem u ponašanju. Sada naravno da sa njima moramo intenzivnije i pomoć u rješavanju sukoba i analizu svake situacije i njegovih emocionalnih reakcija. Tu moramo individualno i u parovima, i grupno to se radi redovito. (SSŠ5)

Stručni suradnici razgovaraju s učenicima s teškoćama i prema potrebi, a način razgovora može se zamijetiti iz izjave SŠŠ4.

Djeca, ti učenici, na razgovor dolaze prema potrebi (recimo ukoliko se nađu u nekoj situaciji da učiteljica to ne može riješiti u razred ili pred drugima ili sami nekad zatraže razgovor jer imaju tu potrebu). To su, uglavnom, razgovori, savjetodavni razgovori, savjetodavni rad. Tijekom razgovora pustim da se dijete opusti, stekne povjerenje, da ga motiviram. (...)...suradujem s tom djecom, s tim učenicima individualno, naravno, u razgovorima, u individualnim savjetodavnim razgovorima gdje se oni nekad i sami jave nekad ih izuzmem iz odjela da mogu sama s njima čisto porazgovarati vezano uz njihovu motivaciju za učenje, nekoj slici o sebi itd. Koristim, naravno, metodu razgovora, individualni rad... (SSŠ4)

Jačanje socijalne uloge učenika u društvu najbolje se može zamijetiti u izjavi SŠŠ6.

Kada oni ne mogu iznaći rješenja naiđu na to da su se na hodniku našli u nekom sukobu, da im je netko nešto rekao. Oni zapravo ne znaju reagirati i tu je zapravo uloga nas stručnih suradnika da kažemo djetetu na koji način treba reagirati i što je taj mislio da svako možda

nešto loše, da treba i on sam neke stvari pitati. Zapravo jačanje te neke socijalne uloge u društvu. (SSŠ6)

Pružanje podrške u organizaciji slobodnog vremena učenika može se uočiti u izjavama SSŠ3 i SSŠ9.

...dodala bih nekakvu organizaciju vremena izvan škole jer takva djeca su većinom zapravo izolirana oni se ne druže, ne idu kod nikoga drugoga i njima treba pomoć u organizaciji vremena izvan škola da ih se nekako motivira i osnaži da on iako na primjer ima problem težeg kretanja i slično, da dođe na to školsko igralište, da se igra s učenicima... (SSŠ3)

...sad napravila i neku prezentaciju kako mogu organizirati svoje slobodno vrijeme i učenje, i naravno, i samu nastavu, kako da to sve prilagode jer mislim da im je to jako potrebno... (SSŠ9)

Stručni suradnici škole učenike poučavaju i tehnikama i metodama učenja kako bi bili što uspješniji u usvajanju nastavnih sadržaja. To se primjećuje u izjavama SSŠ5, SSŠ6 i SSŠ11.

...u individualnom savjetodavnom radu imam puno djece s teškoćama koji dolaze, znamo zapravo s njima i krenuti nekad, i samo učiti jer vidimo da su, recimo, oni zbog svih teškoća potpuno zablokirali, postali anksiozni boje se sad i svojih učitelja i ne žele se osramotiti pred prijateljima i onda krenemo s njima učiti. Krećemo od toga da dolaze redovito s nama na učenje. Mi ih učimo tehnikama učenja, a onda oni doživljavaju nekako i uspjeh „odgovarao sam to, uspio sam, nisam dobio ovaj puta jedan dobio sam malo veću ocjenu“. Eto imamo napredak. (SSŠ5)

Ono što se zna često dogoditi da zapravo idemo s njima učiti određene predmete. To se dogodi kada dijete uistinu svladava teže neki predmet. Onda ga uzimamo na individualno učenje, pomoć u učenju. Na taj način da ga uistinu učimo kako učiti, a to znači primjenjujemo taj dio da se dogovorimo jedanput-dvaput tjedno uzmemo jedan predmet koji je možda djetetu najteži, teže shvaća u školi, teže radi kod kuće, teže uči zbog toga što mu i roditelj teže pomaže i na taj način učimo. Radim na tome da se on socijalizira od uključivanja u neke radionice do pomoći u učenju preko nekog individualnog rada kad se oni teško nose s nekim situacijama tu je zapravo najveća uloga. (SSŠ6)

Znači, ja sa učenicima učim. Znači, oni dođu meni. Oni koji su zainteresirani dođu kod mene i uče... (SSŠ11)

S druge strane pojedini stručni suradnici na individualnim razgovorima skloni su **upoznati učenike s postupkom utvrđivanja primjerenog odgoja i obrazovanja** te im ukazati na

njihove različitosti i nejednakosti u odnosu na učenike prosječnih intelektualnih sposobnosti. To pokazuje i izjava SSŠ10.

Tijekom samog postupka procjene, znači, u sklopu postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja pokušavam im objasniti, ukoliko je već utvrđena, prirodu njihove teškoće. Nekako objasniti da to nije neka manjkavost njegovog karaktera ili znak manje vrijednosti kao ljudskog bića nego jednostavno bivanje drugačijim. Budući da me oni upoznaju tijekom tog postupka obrade. Onda su mi se skloni i poslije isto obratiti ako im treba nekakva pomoć u komunikaciji sa vršnjacima, podrška zbog emocionalnog nekakvog neuspjeha itd. (SSŠ10)

Osim toga pojedini stručni suradnici škole **ne smatraju se kompetentnima** za individualni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, već preporučuju da individualni rad obavljaju psiholozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. To se vidi i iz izjave SSŠ4.

Što se tiče individualnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Ja ću odmah reći da ja ne obavljam nikakve tretmane s tim učenicima jer se stvarno ne smatram kompetentnom za to. (...) Smatram da je to u planu na defektolozima, logopedima, psiholozima... (SSŠ4)

Tako su neki stručni suradnici škole mišljenja da rad s učenicima s teškoćama u usvajanju nastavnih sadržaja njima nije dopušten, a što pojašnjava izjava SSŠ10.

...rad na samom usvajanju nastavnih sadržaja stručnim suradnicima nije dopušten. Smatram da nismo stručni za to. To je rečeno na nekom od stručnih skupova. To mi je u redu i to je logično.(...)...na početku mog radnog vijeka ja jesam upuštala se u taj neposredni rad na usvajanju nastavnih sadržaja. Naravno, čula sam da to nije dozvoljeno i to mi je u redu, ali iskustvo je da učenici s teškoćama kao prvo imaju godine teškoće iza sebe. Imaju taj neki isto negativan stav prema nastavi i školi. Znači, provedu cijeli dan u školi. Nekad i šest sati. Nose se cijeli taj svoj dan sa tim teškoćama, a onda idu na dopunsku nastavu. Sad bi nakon toga svega još trebali dolaziti na rad sa stručnim suradnikom. Mislim to bi bilo iscrpljujuće i za dijete bez teškoća. Još učiti doma poslije. Tako da su uglavnom izbjegavali koliko su mogli takve oblike rada. Tako da to nije bilo previše smisljeno. Zapravo, je izgledalo kao „produljivanje agonije“ praktički. (SSŠ10)

Osim individualnog rada stručni suradnici škole provode i praćenje učenika s teškoćama **uvidom u nastavu**. To najbolje pokazuje izjava SSŠ2 i SSŠ5.

...vrlo često idem općenito u razrede, pogotovo u razrede u kojima su djeca s teškoćama, dakle, kroz uvide u nastavu, vrlo često se ukaže potreba, zapravo ne potreba, zapravo moj posao je

praćenje napretka, opserviranje tog djeteta s teškoćama u smislu da vidimo kako dijete funkcionira u razredu, kako se prilagodilo, kakvo je socijalno okruženje, kako su ga suučenicima prihvatili, dakle, i kroz uvide u nastavu, zapravo kroz dolaske evo konkretno na nastavu pratim aspekte koje sam nabrojila. (SSŠ2)

Dakle, mi dosta pedagoginja i ja (psihologinja) idemo po nastavi. Ona prati nastavu, a ja pratim djecu ovu s teškoćama u razvoju i svu koja na neki način odstupaju. (SSŠ5)

Također su stručni suradnici koordinatori različitih **školskih projekata** u koje uključuju i učenike s teškoćama. To najbolje prikazuje izjava SSŠ2.

Svim školskim projektima sam uglavnom ja koordinator. Svim projektima koji se bolje rečeno odnose na temu različitosti, prihvaćanje različitosti, empatije, tolerancije. Dakle, zna se da je tu pedagog glavni koordinator. Evo sad smo baš 19.3. imali jedan projekt koji se zvao školski projekt „Bogatstvo različitosti“ gdje sam ja bila koordinator i to je rezultiralo na našem Youtube-u sa puno različitih aktivnosti i mislim da je u datim okolnostima bio vrlo uspješan da je bilo dobrih ideja. (SSŠ2)

Stručni suradnici škole provode i **pedagošku obradu učenika s teškoćama u razvoju**, a o tome govore izjave SSŠ4 i SSŠ8.

Od samog početka sudjelujem u tom otkrivanju djece s teškoćama, u postupku kategorizacije odnosno utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i kasnije kad dobijemo rješenje za određeno dijete. Na temelju svih prikupljenih podataka Vi znate da traje taj postupak obrade i u tom periodu pritom nam je dosta važan jer jako puno tih podataka i onih stručnih podataka tu sakupimo i od ostalih tih stručnjaka. (SSŠ4)

Radim pedagošku obradu (kratko ispitivanje nekakvih osnovnih znanja čitanja, pisanja i računanja, najosnovnije stvari). (SSŠ8)

Stručni suradnici također **analiziraju pedagošku dokumentaciju i bilješke učitelja**, a u svrhu unaprjeđenja rada učenika s teškoćama u razvoju. To pokazuje izjava SSŠ2.

...volim analizom dokumentacije, recimo uči sad u e-dnevnik to je lako pročitati bilješke učiteljice, vidjeti njezinu suradnju s roditeljima i vidjeti njezine zabilješke o napredovanju i funkcioniranju djeteta... (SSŠ2)

4.3.6.4. Mišljenje pomoćnika u nastavi o suradnji sa stručnim suradnikom škole

Pomoćnici u nastavi navode da većinom komuniciraju sa stručnim suradnicima škole kroz **razgovor**, razmjenom informacija o napredovanju učenika s teškoćama. To se može vidjeti i u izjavama PUN2, PUN5, PUN6, PUN7 i PUN8.

...sa pedagoginjom se dogovaram oko savjeta koji bi mogli djetetu biti najkorisniji i najviše mu pomoći. (PUN2)

Verbalno prenošenje informacija o usvojenosti obrađivanog gradiva... (PUN5)

...odvija se razgovorom o načinu rada, iznošenjem povratnih informacija o radu s učenicom itd. (PUN6)

...nudim sve svoje znanje iskustvo, dajem prijedloge i sugestije koje bi pomogle u učenju i zadacima za učenika s poteškoćama u razvoju. (PUN7)

Prilikom upoznavanja djeteta i samog početka rada skupljam informacije o samom djetetu i njegovim poteškoćama. (PUN8)

5. RASPRAVA

Cilj istraživanja bio je analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikuluma, pratiti odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima koju pružaju učitelji, stručni suradnici i pomoćnici u nastavi uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika.

Na temelju cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikuluma
- pratiti razinu odgojno-obrazovnih postignuća individualiziranog kurikuluma u području nastavnih predmeta Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo
- istražiti praksu poučavanja i učenja u području individualiziranog kurikuluma (strategije, metode i postupci učitelja i učenika)
- ispitati kvalitetu podrške učenicima koju pružaju učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi
- utvrditi postoje li razlike unutar ispitnih odrednica individualiziranog kurikuluma uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika (dob, spol učenika, godine staža učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi).

Istraživanje polazi od sljedećih hipoteza:

H1 Očekuje se razlika u obrazovnim postignućima učenika s teškoćama s obzirom na sadržaj nastavnog predmeta

Ako se promatraju obrazovna postignuća učenika iz Matematike, ne može se navesti da su ona slabija u odnosu na postignuća iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva, ali se može reći da postoji određena neujednačenost među njima.

Prema analizi obrazovnih postignuća iz tablice 5 može se primijetiti kako je u Matematici dominantan uspjeh dobar (učenici s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije $N = 4$, učenici sa specifičnim teškoćama u učenju $N = 3$, učenici s intelektualnim teškoćama $N = 2$, učenici s višestrukim teškoćama $N = 1$). Naravno treba zaključiti kako se učitelji ipak u određenoj mjeri usmjeravaju na to da učenik ostvari zadovoljavajući rezultat u učenju. Međutim treba voditi računa o mogućnostima i sposobnostima (Simms, McKeaveney, Sloan i Gilmore, 2019) te strategijama podrške individualiziranog kurikuluma iz tablice 21 kako bi učenik bio

još uspješniji u učenju i radu, odnosno prilagodbi kurikuluma (37,99%), pomoći i podršci učitelja (20,58%), prilagodbi nastavnih sredstava i pomagala (15,30%), emocionalnoj podršci (14,78%) te prilagodbi pristupa učenja i poučavanja (11,35%) učeniku.

Jednako tako mogu se primijetiti određene podudarnosti u obrazovnim postignućima iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva. Naime kod učenika s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije u obama nastavnim predmetima uočava se uspjeh dobar (N = 3), vrlo dobar (N = 2) i odličan (N = 2), dok se kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju u obama predmetima zamjećuje uspjeh dobar (N = 2). Kod učenika s intelektualnim teškoćama u obama predmeta također se uočava uspjeh nedovoljan (N = 2) i uspjeh dobar (N = 1), dok se kod učenika s višestrukim teškoćama može uočiti uspjeha dobar (N = 1) u obama nastavnim predmetima.

Dakle učenici s teškoćama u razvoju većinom su ocijenjeni uspjehom dobar, vrlo dobar i odličan iz Hrvatskog jezika i Matematike. Manji broj učenika, točnije rečeno, 1 učenik s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije i 2 učenika s intelektualnim teškoćama ocijenjeni su nedovoljnim uspjehom.

Treba reći da su učenici s teškoćama u razvoju ostvarili prosječne rezultate u svim trima nastavnim predmetima. To pokazuje i istraživanje Kolar Billege (2012) koje ističe neusklađenost stavova i mišljenja učitelja u načinu vrednovanja i ostvarivanju ishoda učenja u nastavi Hrvatskoga jezika. S obzirom na to, Kadum-Bošnjak i Buršić-Križanac (2012) ukazuju na učinkovitost diferencirane nastave kao oblika učenja i poučavanja učenika nižih razreda osnovne škole u nastavi matematike. U takvom obliku nastave učenici mogu ostvariti bolja obrazovna postignuća u odnosu na tradicionalni oblik nastave i poučavanja. S tim se slaže i Letina (2015) naglašavajući važnost suvremenih oblika učenja u istraživačkoj nastavi Prirode i društva. Pritom Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky i Wichstrøm (2018) ukazuju da u takvom obliku nastave ne postoji utjecaj teškoća u razvoju na uspjeh učenika i izostanak motivacije za učenjem, dok se istovremeno skreće pozornost na razvoj matematičkih kompetencija.

S obzirom na navedeno, može se potvrditi da su obrazovna postignuća iz svih triju nastavnih predmeta neujednačena. Nije moguće reći da učenici ostvaruju slabija obrazovna postignuća iz Matematike, a bolja iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva. Naime primjećuje se da uspjeh učenika iz Matematike nije slabiji, već je prosječan. Uspjeh iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva ne može se smatrati uspješnim ako iz tih predmeta učenici imaju nedovoljne ocjene. Dakle može se zaključiti da postoje određene razlike u obrazovnim postignućima učenika s teškoćama u razvoju u svim trima nastavnim predmetima.

H2 Strategije, metode i postupci učitelja pokazat će da je praksa učenja i poučavanja prilagođena potrebama, interesima i mogućnostima učenika s teškoćama

Strukturiranjem inicijalne procjene učenika s teškoćama u tablici 10 utvrđena su područja praćenja obrazovnih postignuća učenika koja se temelje na znanju, podršci te sposobnostima i vještinama. Najveća učestalost procjene učitelja primjećuje se u području čitanja (9,84%), računanja (9,18%) i radnih navika učenika (8,20%). Prema Tzivinikou i Papoutsaki (2016) inicijalna procjena planira se na početku svake školske godine kako bi se utvrdile jake i slabe strane učenika, a ostvaruje se u obliku formativnog praćenja i povratnih informacija stručnih suradnika škole. Takvu praksu provodili su i učitelji razredne nastave u ovom znanstvenom istraživanju.

Jednako tako u tablici 14 može se zamijetiti učestalost **nastavnih sadržaja individualiziranog kurikuluma** po pojedinim potkategorijama. Pritom se primjećuje da je najveća zastupljenost potkategorija: književnost (24,48%), vježbanje i ponavljanje (19,07 %) te računanje (16,75%). S druge strane ukoliko se promatra strukturirani prikaz središnjih kategorija i potkategorija u nastavnim predmetima u tablici 13, može se vidjeti da je 7 potkategorija prisutno u Prirodi i društvu u odnosu na 3 potkategorije prisutne u Hrvatskom jeziku te Matematici. Dakle učitelji daleko više pažnje posvećuju nastavnim sadržajima prirodoslovlja u odnosu na jezično i matematičko područje.

Također prema tablici 16 utvrđena je **struktura ishoda učenja individualiziranog kurikuluma**, a koja se temelji na kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. Kako je vidljivo iz tablice 17, najviše su zastupljeni ishodi učenja iz područja računanja (28,66%), književnosti (17,27%) te komunikacije (7,89%). Pritom se primjećuje da su učitelji razredne nastave pri izradi individualiziranog kurikuluma uzimali u obzir ishode učenja usmjerene na nastavne sadržaje, a manje vodili brigu o učenikovom psihofizičkom razvoju. To pokazuje i vrlo niska prisutnost emocionalne podrške (0,09%) i radnih navika učenika (0,70%).

Prema tablici 19 može se primijetiti da su najučestalije **aktivnosti učenika** pisanje (20%), komunikacija (14,69%) i učenje pomoću nastavnih sredstava i pomagala (12,03%). Najmanje korištene aktivnosti učenika tijekom nastavnog procesa jesu vještine slušanja (0,42%), dramatizacija (0,84%) i emocionalna podrška (0,84%). S druge strane Maynard, Solis, Miller i Brendel (2017) ukazuju na učinkovitosti emocionalne podrške za razvoj i poticanje učenikovih kognitivnih sposobnosti i socioemocionalnog razvoja. Na važnost učeničkih aktivnosti u učenju i poučavanju ukazuje i Hornby (2014) koji piše o suradničkom učenju, vršnjačkom poučavanju, formativnom procjenjivanju, vrednovanju, povratnim informacijama, izravnom poučavanju,

metakognitivnim strategijama (poučavanje vještina, konceptualno mapiranje i recipročno poučavanje) te funkcionalno-bihevioralnoj procjeni. Neke od aktivnosti zastupljene su i u ovom znanstvenom istraživanju: istraživačko učenje (3,36%), vježbanje i ponavljanje (6,29%) te suradničko učenje (5,73%). S druge strane Peko, Sablić i Livazović (2006) istraživali su razlike u aktivnostima učenika mlađe školske dobi između suradničkog učenja i izravnog poučavanja u nastavi Hrvatskog jezika te Prirode i društva. Rezultati istraživanja potvrdili su da suradničko učenje potiče planiranje, realizaciju i evaluaciju nastavnih sadržaja uz visoku razinu osjećaja zajedničkoga uspjeha, zajedničke odgovornosti i povjerenja. Na učinkovitost primjene suradničkog učenja umjesto individualiziranog poučavanja među učenicima s teškoćama u učenju i intelektualnim teškoćama ukazuju i istraživači Tzivinikou i Papoutsaki (2016), ali uzimajući pritom u obzir njihove sposobnosti i mogućnosti. Suprotno tome u ovom znanstvenom istraživanju oba su područja na relativnoj niskoj razini kao oblici učenja i poučavanja učenika. Međutim kada govorimo o usvajanju nastavnih sadržaja (8,25%) i suradničkom učenju (5,73%), neophodno je navesti i načine njihova ostvarivanja u odgojno-obrazovnom procesu u okviru ovog znanstvenoga istraživanja. Usvajanje nastavnih sadržaja ostvaruje se u nastavi Prirode i društva (briga o okolišu, obilježja zavičaja, živa bića i prirodna obilježja), Hrvatskom jeziku (pripovijedanje prema redoslijedu događaja, jezično izražavanje, analiza književnog djela te književnih vrsta, razlikovanje medijskih i kulturnih sadržaja) te Matematici (krug i kružnica, masa tijela), povratnom informacijom učeniku o njegovu radu, praktičnom primjenom usvojenih znanja te usmjeravanjem učenika u radu i primjeni stečenih znanja. S druge strane suradničko učenje ostvaruje se radom učenika u paru ili skupini kao i suradnjom na zajedničkim zadacima, rješavanjem zadataka u radnoj bilježnici i udžbeniku s vršnjakom, uključivanjem učenika u stvaranje plana ploče, pomoći i podršci učitelja u usvajanju nastavnih sadržaja Prirode i društva te Matematike, suradnji učenika na zajedničkom projektu te sudjelovanju učenika u različitim komunikacijskim situacijama.

Osim o učeničkim aktivnostima kao načinu učenja i poučavanja učenika, nužno je govoriti i o **strategijama podrške**. Neki autori (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016) navode da učenje i poučavanje specifičnim strategijama podrške ovisi o iskustvu učitelja razredne nastave i njegovom inicijalnom obrazovanju jer su upravo oni ti koji učenike poučavaju čitanju, pisanju i računanju, ali i mogu otkriti određena odstupanja u psihofizičkom razvoju djeteta. U tom smislu, Kudek-Mirošević i Bukvić (2017, str. 277) ukazuju da „učitelji imaju ključnu ulogu u kvaliteti uključivanja i smanjenju neuspješnosti učenika s teškoćama“. Oni također naglašavaju da učitelji četvrtog razreda primjenjuju inkluzivne strategije, metode i oblike podrške kod učenika s teškoćama u razvoju, a što im omogućava uspješnost primjene individualiziranog

pristupa u radu te stvaranje i kreiranje individualiziranog kurikulumu, točnije rečeno, prema De Leeuw, de Boer, Bijstra, Minnaert (2017), podrazumijevaju strategije podrške u učenju i poučavanju te socijalnoj uključenosti učenika s teškoćama. U strategije podrške u učenju i poučavanju ubrajaju prilagodbu, stvaranje i kreiranje individualiziranog kurikulumu, suradnju s roditeljima, pružanje podrške, suradnju učitelja i učenika, poticanje prihvatljivih oblika ponašanja te stručno usavršavanje učitelja. S druge strane strategije socijalne uključenosti učenika podrazumijevaju sklapanje i stjecanje prijateljstva, vršnjačku interakciju, vršnjačku prihvaćenost te razvoj samopoštovanja i samopouzdanja kod učenika. Prema tablici 21 može se uočiti da su najzastupljenije strategije podrške prilagodba kurikulumu (37,99%), pomoć i podrška učitelja (20,58%) te prilagodba nastavnih sredstava i pomagala (15,30%). Prilagodba kurikulumu zasniva se na prilagodbi pisanih materijala, prilagodbi provjere znanja (usmene ili pisane) te smanjenju količine ključnih pojmova, teksta i/ili broja zadataka. Nadalje pomoć i podrška učitelja sastoji se od pomoći učitelja u rješavanju i razumijevanju zadataka, dodatnim uputama, izradi prezentacije, usmjeravanju na rad, usvajanju nastavnih sadržaja, uporabi didaktičkih sredstava i pomagala. S druge strane prilagodba nastavnih sredstava i pomagala podrazumijeva izradu plakata, korištenje digitalnih alata, didaktičkih materijala, nastavnih sredstava, didaktičkih igara, učenje u neposrednoj stvarnosti. Prema tome vidi se da su najviše zastupljene strategije podrške usmjerene na pedagoško-didaktičku prilagodbu individualiziranog kurikulumu. To potvrđuju Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) koje pišu o roditeljskoj, obrazovnoj i vršnjačkoj podršci učenicima. Rezultati njihovog istraživanja ukazali su na potrebu učenika za obrazovnom i vršnjačkom podrškom zbog nedostatka socijalnih vještina kod učenika i slabijih obrazovnih postignuća. Slično ukazuju Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012) koje naglašavaju da se učitelji jezika prilagođavaju djetetovim mogućnostima, razvijaju pozitivnu sliku o djetetu, potiču društveno-emocionalni razvoj i empatiju te stvaraju pozitivno ozračje za učenike. Isto tako Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016) dodaju kako je učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju potrebno osigurati određeno vrijeme za rad, pružiti emocionalnu podršku kako bi se u razrednom odjelu osjećali sigurno, zaštićeno i prihvaćeno, omogućiti im vršnjačku podršku, prilagoditi im količinu materije, razvijati vještine samostalnosti u učenju, prilagoditi težinu zadataka, prilagoditi nastavne sadržaje, koristiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u radu, dodatno poučavati učenike u okviru dopunske nastave te im pružati podršku stručnih suradnika. Takva je konstatacija u skladu rezultatima ovog znanstvenog istraživanja gdje odgojno-obrazovni djelatnici, prema tablici 26, govore o podršci roditeljima, metodama i tehnikama osnaživanja i poticanja motivacije učenika, planiranju i postupcima prilagodbe individualiziranog kurikulumu, socijalizaciji učenika s

teškoćama u razvoju i podršci stručnih suradnika škole. Jednako tako Minott (2019) ukazuje da se strategije podrške temelje na inkluzivnoj praksi učenja i poučavanja, a koja se prema njegovim tvrdnjama zasniva na kritičkom mišljenju, vrijednostima, stavovima i uvjerenjima te unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog rada s učenicima. Također odgojno-obrazovni djelatnici u ovom istraživanju ukazuju na potrebu unaprjeđenja rada učenika s teškoćama. S druge strane istražujući utjecaj strategija podrške na obrazovna postignuća učenika s razvojnim teškoćama Manti, Scholte i Van Berckelaer-Onnes (2013) navode učinkovitost i uspješnost njihove primjene, ali uz potrebu prilagodbe okruženja, vremena i aktivnosti učenicima te pružanja emocionalne podrške. To je također u skladu s rezultatima ovog istraživanja, posebice, kada je riječ o emocionalnoj podršci. Iz tablice 26 vidi se kako odgojno-obrazovni djelatnici naglašavaju potrebu primjene metoda i tehnika osnaživanja te poticanja motivacije, ali i planiranja te postupaka prilagodbe individualiziranog kurikulumu za učenike s teškoćama.

Ako govorimo o pružanju pomoći i podrške učenicima s teškoćama, nužno je voditi računa i o **načinu ostvarivanja individualiziranog kurikulumu**. Iz tablice 24 primjećuje se kako su učitelji razredne nastave u ostvarivanju kurikulumu najviše vodili brigu o radnim navikama učenika (20,61%), podršci u učenju (16,03%) te čitanju (12,21%). To upućuje na činjenicu kako su učitelji pri ostvarivanju kurikulumu vodili brigu i o odgojnoj podršci, a ne samo o obrazovnoj. Međutim obrazovna je podrška također važna za kvalitetno i učinkovito ostvarivanje individualiziranog kurikulumu. Kako bi se ona uspješno i kvalitetno realizirala, prema Liu, Yao, Wang i Du (2020), potrebno je stvaranje poticajnog okruženja te razvoj partnerskih odnosa među roditeljima, stručnim suradnicima škole te učiteljima razredne nastave.

Dakle može se reći kako je ova hipoteza u potpunosti potvrđena jer odgojno-obrazovni djelatnici u planiranju strategija podrške vode računa o učenikovim interesima i potrebama, ali uzimaju u obzir i njegove mogućnosti i sposobnosti. Jednako tako učitelji i stručni suradnici koriste strategije podrške usmjerene na pedagoško-didaktičku podršku učenicima s teškoćama. Međutim potrebno je još uvijek raditi na pružanju emocionalne podrške i usmjeravati učitelje u takve načine i oblike rada s učenicima u odgojnom smislu jer je školska ustanova mjesto odgoja i obrazovanja djece.

H3 Kvaliteta podrške učenicima od strane učitelja razredne nastave, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi nije ujednačena

Analizom kvalitete podrške u tablici 26 prepoznaje se šest tematskih područja podrške. To su: podrška roditeljima, metode i tehnike osnaživanja i poticanja motivacije učenika s teškoćama u razvoju, planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikuluma, unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama u razvoju, socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju te podrška stručnih suradnika škole. Slično istraživanje proveli su Webster i Blatchford (2015) istražujući kvalitetu obrazovne podrške učenika s teškoćama u razvoju. Oni su utvrdili postojanje četiriju ključnih područja, a to su: različiti oblici separacijskih poteškoća učenika, utjecaj pomoćnika u nastavi na učenje i poučavanje, izostanak pedagoške podrške za učenike s teškoćama u razvoju, nedostatak iskustva učitelja i pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Učitelji razredne nastave najviše pružaju **podrške roditeljima** u obliku individualnih razgovora, informacija na roditeljskim sastancima te upisivanjem obavijesti u komunikacijsku bilježnicu. Jednako tako oni omogućavaju roditeljima uvid u individualizirani kurikulum te im pritom pružaju emocionalnu podršku i daju savjete o načinima poučavanja. S druge strane stručni suradnici škole podršku roditeljima pružaju pri utvrđivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja u obliku individualnih savjetodavnih razgovora ili pak savjetuju roditelje o unaprjeđivanju njihovih odgojnih strategija pružajući im tako emocionalnu podršku. Oni također rade na uspješnoj i kvalitetnoj suradnji između roditelja i učitelja razredne nastave. U tom pogledu istraživanja (Solvason i Proctor, 2021) perspektive učitelja o učinkovitoj i uspješnoj suradnji s roditeljima djece s teškoćama u razvoju ukazuju na pružanje emocionalne podrške, tj. odnos koji se temelji na prihvatanju, brižnosti i uvažavanju. Nadalje pomoćnici u nastavi pružaju podršku roditeljima u individualnom razgovoru o uspjehu i ponašanju djeteta. Dakle može se zaključiti da učitelji, stručni suradnici škole i pomoćnici u nastavi jednako pružaju podršku roditeljima u obliku individualnih savjetodavnih razgovora, dok ostali načini i oblici podrške ovise o profesionalnim kompetencijama odgojno-obrazovnog djelatnika te pravilima struke koju oni obavljaju. Slično ističe i Nugent (2007) koji ukazuje na pozitivne stavove roditelja prema pružanju podrške njihovoj djeci s teškoćama u razvoju u okviru školskog okruženja, kao i uključivanja u individualne oblike podrške. Na slične rezultate upućuje i istraživanje Jigyel, Miller, Mavropoulou i Berman (2020) o stavovima roditelja prema pružanju inkluzivne podrške djeci s teškoćama u razvoju. Oni navode veću mogućnost socijalizacije djece u okviru školskog i razrednog okruženja, a to pokazuju i rezultati ovog

znanstvenog istraživanja koji govore o uključivanju učenika u različite oblike aktivnosti u školskoj ustanovi. S druge strane, ako se promatraju stajališta roditelja o načinima i oblicima pružanja podrške učenicima koji imaju razvojne teškoće, ona ukazuju na njihovo nezadovoljstvo i frustraciju jer nisu dobili odgovarajuću podršku i potporu za svoje dijete kao niti pravovremenu identifikaciju teškoća u razvoju od strane odgojno-obrazovnih djelatnika (McCarthy, Blackburn, Mukherjee, Fleming, Allely, Kirby i Cook, 2022). Slično navode pakistanski roditelji koji upućuju na nedostatak podrške i pomoći te stigmatizaciju njihove djece s teškoćama zbog jezičnih i kulturnih različitosti (Akbar i Woods, 2020). Neki roditelji učenika s intelektualnim i razvojnim teškoćama imaju različita iskustva kada je u pitanju uključivanje i pružanje odgovarajuće podrške te utvrđivanje primjerenog programa odgoja i obrazovanja za njihovo dijete. Osim toga roditelji iskazuju svoje nezadovoljstvo uključivanjem svojeg djeteta u poseban razredni odjel, ali i nedostatkom profesionalnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (Zagona, Miller, Kurth i Love, 2019). U tom smislu neki učitelji i stručni suradnici škole navode posebno izazovnim pružanje savjetodavne potpore i podrške roditeljima koji teško prihvaćaju teškoće svojeg djeteta. To potvrđuju Hercigonja Novković i Kocijan Hercigonja (2022) koje upozoravaju na problem prihvaćanja teškoća u roditelja, kao i roditeljsko prikrivanje djetetovih teškoća u razvoju od školske ustanove zbog čega učenik ne može dobiti odgovarajući primjereni program odgoja i obrazovanja. Stručni suradnici škole također ukazuju na nedostatak kompetencija za pružanje individualne podrške roditeljima, a kada je u pitanju uvid u individualizirani kurikulum. To potvrđuju Bodvin, Verschueren i Struyf (2018) koji u svojem istraživanju ukazuju da za stručne suradnike pedagoge suradnja s roditeljima predstavlja teškoću i izazov. Posebice ukazuju na teškoće u suradnji s roditeljima slabijeg obrazovnog statusa te jezičnih i kulturnih različitosti. Jednako tako stručni suradnici ukazuju na poteškoću suradnje s roditeljima kada je u pitanju implementacija primjerenog programa odgoja i obrazovanja. Povezano s tim Vilbas i King-Sears (2021) ukazuju na potrebu usavršavanja profesionalnih kompetencija stručnih suradnika škole, a kako bi uspješno i učinkovito pružali savjetodavnu podršku roditeljima djece s teškoćama u razvoju u svojoj školskoj ustanovi.

Osim pružanja podrške roditeljima, potrebno je osnaživati i motivirati učenike s teškoćama u razvoju korištenjem različitih metoda i tehnika. Nedvojbeno je kako se prema nekim istraživanjima (Soulis i Floridis, 2010) kod učenika s teškoćama u razvoju javljaju anksioznost i strah zbog obrazovnih postignuća, aktivnog sudjelovanja u nastavnom procesu, vršnjačke interakcije, igre na školskom igralištu, roditeljskih očekivanja te podrške učitelja i stručnih suradnika škole. S obzirom na to **metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije** koje

učitelji razredne nastave primjenjuju u svojem nastavnom procesu jesu: usmena, pismena ili neverbalna pohvala, igra kao nagrada, poticanje samostalnosti, razvijanje samopouzdanja i motivacije, isticanje dobrih i jakih strana djeteta, vizualna podrška te različite metode rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Nasuprot tomu Castro, Kelly i Shih (2010) u svojem istraživanju ukazuju na neke strategije otpornosti učitelja. To su prema njihovom mišljenju prihvaćanje pomoći i podrške te rješavanje različitih problemskih situacija. Osim toga ukazuju kako im problem predstavlja izostanak komunikacije s kolegama, što ih također izuzetno iscrpljuje pa uzimaju vrijeme za relaksaciju i opuštanje. Stručni suradnici, pak, primjenjuju individualni rad s učenicima na emocionalnom osnaživanju, jačanju samopouzdanja i slike o sebi, pedagoške radionice, pohvalu i nagradu, igru u nastavi, različite vježbe relaksacije, koncentracije i usmjeravanja pažnje učenika te aktivnosti po izboru i vršnjačku podršku. Slično navodi Buljubašić-Kuzmanović (2015) koja ukazuje na zadovoljenje potreba učenika za ljubavlju i pripadanjem, moći i kompetencijom, slobodom i zabavom te vrlinom sreće i zadovoljstva. Ona ukazuje na potrebu poticanja pedagogije uspjeha kod učenika s teškoćama, kreativnosti, znatiželje, samostalnosti, individualnog rada te razvoja samopoštovanja. S tim u vezi ovdje se naglašava potreba pomoćnika u nastavi koji kroz različite oblike vršnjačke interakcije i razgovor potiče učenike pohvaljivanjem za uspješno odrađen zadatak. Dakle primjećuje se kako učitelji, stručni suradnici škole i pomoćnici u nastavi često koriste pohvalu i nagradu kao metode i tehniku osnaživanja učenika s teškoćama. Drugim riječima oni rade na razvoju samopouzdanja, motivacije i pozitivne slike o sebi kroz individualni razgovor s učenikom kako bi se on osjećao sretno, zadovoljno i radosno u svojem školskom i razrednom okruženju.

U **planiranju i postupcima prilagodbe individualiziranog kurikulumu** dominantnu ulogu imaju učitelji razredne nastave. Prema Kozikoğlu i Albayraku (2022) učitelji iskazuju pozitivne stavove prema kurikulumskom planiranju i programiranju rada učenika s teškoćama u razvoju. Jednako tako koriste prilagodbu vremena, količine, čitanja, pisanja, plana ploče, vizualnu podršku, perceptivna potkrjepljenja i prostornu prilagodbu u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Osim toga učitelji prilagođavaju učenicima pisane i usmene provjere znanja, nastavne listiće, oblike rada, ishode te praksu učenja i poučavanja. Također u svojem radu prilagođavaju didaktička sredstva i pomagala te daju upute pomoćnicima u nastavi, ali i učenicima osiguravaju vršnjačku podršku u učenju. Na iste prilagodbe individualiziranog kurikulumu ukazuju Herring i Woolsey (2020) koji navode učinkovitost prilagodbe usmene provjere znanja, kartica za ponavljanje te vršnjačkog poučavanja. Naravno ulogu u planiranju individualiziranog kurikulumu i postupcima prilagodbe razine znanja imaju i stručni suradnici

škole kao podrška i pomoć učiteljima (Zrilić, 2012; Milsom, Goodnough i Akos, 2007). S druge strane pomoćnici u nastavi pružaju podršku učenicima s teškoćama u obavljanju školskih zadataka i aktivnosti (Zhao, Rose i Shevlin, 2021), a ujedno surađuju s učiteljima razredne nastave u prilagodbi nastavnih sadržaja i materijala za učenike s teškoćama u razvoju (Marinić, Matejčić i Igrić, 2019).

U kontekstu **unaprjeđivanja oblika rada učenika s teškoćama** učitelji razredne nastave ukazuju na potrebu stručnog usavršavanja razmjenom primjera dobre prakse, različitim oblicima predavanja stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije i edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti (Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022) te usavršavanja pomoćnika u nastavi, a kako bi isti kvalitetno i učinkovito pružali potporu učenicima s teškoćama u razvoju (Martin i Alborz, 2014). Ujedno naglašavaju potrebu pružanja podrške stručnih suradnika škole i jačanja suradnje učitelja i roditelja. Ističu potrebu praćenja učenika s teškoćama u razvoju od strane vanjskih suradnika. Učitelji također ukazuju na potrebu rane intervencije za učenike s teškoćama. Isto tako upućuju na potrebu osuvremenjivanja udžbenika, kurikulumu te standardiziranje obrasca individualiziranog kurikulumu, kao i donošenje okvira za usvajanje nastavnih sadržaja. Jednako tako naglašavaju potrebu dostupnosti didaktičkih sredstava i pomagala. S druge strane stručni suradnici škole upućuju na nedostatak timske podrške i međuresorne suradnje. Upozoravaju na problem prepoznavanja i otkrivanja učenika s teškoćama u razvoju te utvrđivanja primjerenog programa odgoja i obrazovanja zbog velikog broja učenika u razrednom odjelu. Na isti problem ukazuju Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja (2022) koje upozoravaju na nedostatak stručnih suradnika u školskim ustanovama, a koji bi uspješno utvrdili teškoće u razvoju kod djeteta. U tom smislu neka istraživanja (Arico III, 2011; Blatchford i Webster, 2018; Laitsch, Nguyen i Younghusband, 2021) ukazuju na učinkovitost i pozitivan utjecaj manjih razrednih odjela na obrazovna postignuća učenika s teškoćama u razvoju, motivaciju i zadovoljstvo učitelja. Treba istaknuti kako učitelji i stručni suradnici škole ukazuju na potrebu timske podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Mišljenja su da im je potrebno stručno usavršavanje i edukacija kako bi unaprijedili svoje profesionalne kompetencije u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. U prilog tim tezama ide i istraživanje koje su proveli Pettersson i Ström (2019) ukazujući na osnaživanje i jačanje profesionalnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama suradnjom i partnerskim odnosima s edukatorima-rehabilitatorima. Isto ukazuje Kudek Mirošević (2018) koja naglašava potrebu usavršavanja profesionalnih kompetencija učitelja u području didaktičko-metodičke podrške, planiranja individualiziranog kurikulumu, strategija podrške te prakse učenja i poučavanja. Ona ističe potrebu timske podrške i suradnje učitelja i stručnih suradnika škole u

svrhu planiranja i programiranja individualiziranog kurikulumu te unaprjeđenja odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u školskoj ustanovi.

Kako bi se unaprijedilo odgojno-obrazovni rad učenika s teškoćama u razvoju, prema Zvoleyko, Kalashnikova i Klimenko (2016), važna je i socijalizacija. Za uspješno provođenje **socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju** nužno je osigurati organizacijsku podršku, didaktičko-metodičku podršku, podršku stručnih suradnika škole, partnerske odnose među odgojno-obrazovnim djelatnicima, učenicima i roditeljima te vršnjačku interakciju. Učitelji i stručni suradnici uključuju učenike u razredne i školske aktivnosti, a to podrazumijeva redovitu nastavu, dopunsku i dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti, projektnu nastavu, izvanučioničku nastavu te razredne priredbe. Oni pokušavaju stvoriti poticajno okruženje te osvijestiti učenike prosječnih intelektualnih sposobnosti o prihvaćanju različitosti, empatije, tolerancije. Na to upućuju i rezultati nekih istraživanja (Padeliadu i Lampropoulou, 1997; Blecker i Boakes, 2010; Yao, Liu, Wang i Du Xin, 2018; Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti i Savolainen, 2020; Kaczorowski i Kline, 2021) koja ukazuju na podršku učitelja pri uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u vršnjačku interakciju s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti. S druge strane neka istraživanja (Mukhopadhyay, 2014; Saloviita, 2020; Liu, Yao, Wang i Du, 2020) ukazuju na negativan stav učitelja prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, kao i uključivanju u redovite razredne odjele, a zbog nedostatka profesionalnih kompetencija učitelja. Na sličnu praksu u irskim školama upozoravaju istraživači Rose i Shvelin (2020), u kojima se ne potiče inkluzija već segregacija učenika s teškoćama u razvoju. Točnije rečeno učenici uče u posebnom razrednom odjelu ili individualno s učiteljem. Neki autori (Olsson, Sand i Stenberg, 2019) u tom pristupu vide nemogućnost ostvarivanja vršnjačke interakcije i socijalizacije. S obzirom na to da više vremena provode u komunikaciji sa svojim učiteljima ili pomoćnicima u nastavi, takva djeca imaju nisko samopoštovanje i negativnu sliku o sebi, a učenici prosječnih intelektualnih sposobnosti ponekad ih ne uključuju u vršnjačku skupinu zbog straha od slabijih obrazovnih postignuća. Jednako tako neka istraživanja (Demetriou, 2021) ukazuju na to da učenici prosječnih intelektualnih sposobnosti smatraju da djeca s motoričkim teškoćama trebaju njihovu pomoć, sažaljenje i razumijevanje. Takav stav učenika prosječnih intelektualnih sposobnosti sprječava kvalitetno i uspješno ostvarivanje vršnjačkih odnosa kod učenika s teškoćama u razvoju. Stoga je uloga stručnih suradnika škole u poučavanju učenika u razrednom odjelu na pedagoškim radionicama empatiji, toleranciji i prihvaćanju različitosti, a u okviru metoda i tehnika osnaživanja te poticanja učenikova samopouzdanja, samopoštovanja te pozitivne slike o sebi.

Kada je riječ o **podrsci stručnih suradnika škole**, neki autori (Drew i Gonzalez, 2021) ukazuju na njihovu specifičnost i različitost. U tom smislu Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč (2001) te Bizjak-Igrec, Galić i Fajdetić (2014) ukazuju kako stručni suradnici škole pedagošku djelatnost ostvaruju u području planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog rada, neposrednog rada s učenicima, učiteljima i roditeljima te vrednovanjem i istraživanjem školske prakse. Stručni suradnici škole, kao što se vidi iz analize, obavljaju individualni razgovor s učiteljima razredne nastave o prepoznavanju i otkrivanju učenika s teškoćama u razvoju. Također provode savjetovanje učitelja o prilagodbi i oblikovanju individualiziranog kurikulumu, analiziraju s njima ishode i očekivanja učenika. Oni se brinu i o kontinuiranom stručnom usavršavanju učitelja te praćenju nastave. Stručni suradnici s pomoćnicima u nastavi razgovaraju o napredovanju učenika s teškoćama. Oni provode i individualni savjetodavni rad učenika s teškoćama, provode pedagoško praćenje i obradu učenika te analiziraju pedagošku dokumentaciju i bilješke o učeniku. Na učinkovitost takvog oblika pružanja podrške stručnog suradnika škole učenicima, učiteljima i roditeljima ukazuje istraživanje Vilbas i King-Sears (2021) u kojem se potvrđuje uloga koju stručni suradnik škole ima u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu. Također istraživači naglašavaju ulogu stručnog suradnika škole u pružanju savjetodavne podrške, uključivanjem u tim podrške učeniku, provođenjem preventivnih aktivnosti, ukazivanjem učenicima na primjerene i prihvatljive oblike ponašanja te nužnost stručnog usavršavanja.

Dakle primjećuje se kako je kvaliteta podrške koju pružaju učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi vrlo šarolika i bogata. Međutim potrebno je uzeti u obzir specifičnosti školskog ozračja u kojem učenici s teškoćama u razvoju borave, kao i široku lepezu profila stručnih suradnika škole koji osiguravaju potporu učenicima, a ista nije ujednačena za sve školske ustanove. Jednako tako naglašava se i ukazuje potreba unaprjeđenja rada s učenicima s teškoćama u razvoju zbog izostanka timske podrške, zapošljavanja stručnih suradnika škole, dostupnosti didaktičkih sredstava i pomagala te stručnog usavršavanja. Sve to upućuje na zaključak da kvaliteta podrške nije ujednačena, već se razlikuje od škole do škole, ovisno o kadrovskim i suradničkim doprinosima, što utječe na strukturu i ostvarenje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju. Time se može reći da je ova hipoteza u potpunosti potvrđena.

H4 Kvaliteta podrške ovisi o sociodemografskim obilježjima ispitanika

U istraživanju se zamjećuje nejednaka zastupljenost dječaka i djevojčica, tj. više je dječaka koji imaju primjereni oblik odgoja i obrazovanja u odnosu na djevojčice. U skladu s tim nije moguće generalizirati rezultate ovog istraživanja, već ih tumačiti kao polazište prema daljnjim proučavanjima školske prakse u pedagoškoj teoriji.

U tablici 5 vidi se **neujednačenost u obrazovnim postignućima između dječaka i djevojčica**. Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja TIMSS 2011. u kojem se primjećuje kako ne postoji razlika u uspjehu iz Prirode i društva između dječaka i djevojčica, tj. obje skupine ostvaruju uspjeh u učenju (Buljan-Culej, 2012). Međutim Jokić i Ristić-Dedić (2010) upućuju da se spolne razlike povećavaju s dobi i razrednim odjelom. Nesumnjivo je kako u ovom istraživanju djevojčice ostvaruju prosječna obrazovna postignuća u svim trima nastavnim predmetima. Zapravo njihov uspjeh varira između dobar (N = 3) i vrlo dobar (N = 2) u nastavi Hrvatskog jezika te Prirode i društva, dok u nastavi Matematike ostvaruju dobar uspjeh (N = 5). Unatoč tome međunarodno istraživanje za razvoj čitalačke pismenosti PIRLS 2011. pokazuje da su djevojčice ostvarile bolje rezultate u području čitanja književnih tekstova, razumijevanja i interpretacije istih (Buljan-Culej, 2012). To potvrđuje i istraživanje Koludrović i Reić Ercegovac (2013) koje napominju da djevojčice ostvaruju bolja obrazovna postignuća od dječaka. Međutim oni naglašavaju da učenička motivacija opada s kronološkom dobi. S druge strane Scheiber, Reynolds, Hajovsky i Kaufman (2015) ukazuju na bolja obrazovna postignuća djevojčica u usvojenoj tehnici čitanja i pisanja, ali i njihovo napredovanje u tim područjima s razvojem djetetovih psihofizičkih sposobnosti primjereno dobi. Utjecaj spola na obrazovna postignuća učenika istraživali su Burušić i Šerić (2015) koji u tom pogledu ukazuju na utjecaj sposobnosti i mogućnosti, prakse učenja i poučavanja te interakcije s učiteljem. Oni su mišljenja, kao i Babarović, Burušić i Šakić (2009), da na bolji uspjeh učenica u području čitanja i pisanja utječe poučavanje učiteljica. S druge strane primjećuje se da dječaci ostvaruju podjednak uspjeh iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva, tj. nedovoljan (N = 2), dobar (N = 2), vrlo dobar (N = 4) i odličan (N = 2). Međutim u nastavi Matematike ostvaruju uspjeh nedovoljan (N = 2), dobar (N = 2) i odličan (N = 6). To pokazuje da dječaci imaju bolja obrazovna postignuća u svim trima nastavnim predmetima u odnosu na djevojčice, ali dječake više potiče nagrada i pohvala za razliku od djevojčica (Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Osim toga rezultati istraživanja TIMSS 2011. potvrđuju da dječaci ostvaruju bolja obrazovna postignuća u nastavi Matematike u odnosu na djevojčice (Buljan-Culej, 2012). Međutim neka istraživanja upućuju na to da ne postoje spolne razlike u pogledu obrazovnih postignuća u

nastavi Matematike (Scheiber, Reynolds, Hajovsky i Kaufman, 2015), a isto tako ukazuju kako dječaci s poremećajem razvojne koordinacije imaju niža obrazovna postignuća za razliku od djevojčica koje su uspješnije u čitanju, pisanju, računanju te prostornoj orijentaciji (Reynolds, Scheiber, Hajovsky, Schwartz i Kaufman, 2015; De Waal, Pienaar i Coetzee, 2018).

Ako se promatraju **sociodemografska obilježja** odgojno-obrazovnih djelatnika u tablici 6 može se zamijetiti kako dominira ženski spol ($N = 33$) u odnosu na muški spol ($N = 7$). Jednako tako primjećuje se da su učitelji ($N = 3$) u manjini u odnosu na učiteljice. Kada su u pitanju stručni suradnici škole također dominiraju žene ($N = 13$). Nema stručnih suradnika muškoga spola. Podjednako su zastupljeni pomoćnici u nastavi muškog i ženskoga spola ($N = 4$). S druge strane, ako se analizira radno iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika iz tablice 7 može se primijetiti da većina učitelja razredne nastave ima od 11 do 20 godina radnog iskustva ($N = 10$), a manji broj njih ima do 5 godina radnog iskustva ($N = 1$). Stručni suradnici škole većinom imaju do 5 godina radnoga iskustva ($N = 4$), od 11 do 20 godina radnoga iskustva ($N = 5$) te od 6 do 10 godina radnog iskustva ($N = 3$). Samo manji broj njih ima od 21 do 30 godina radnog iskustva ($N = 1$). Nadalje, ako se analizira radno iskustvo stručnih suradnika škole, može se zamijetiti da najviše stručnih suradnika pedagoga ima od 11 do 20 godina radnoga iskustva ($N = 3$), a najmanje od 21 do 30 godina radnoga iskustva ($N = 1$). Radnog iskustva do 5 godina te od 6 do 10 godina ima jednak broj stručnih suradnika pedagoga. Isto tako jednak broj stručnih suradnika psihologa ima od 6 do 10 godina radnog iskustva i od 11 do 20 godina radnoga iskustva ($N = 2$). S druge strane stručni suradnik edukator-rehabilitator i logoped ima do 5 godina radnoga iskustva ($N = 1$), dok stručni suradnik socijalni pedagog ima od 11 do 20 godina radnoga iskustva ($N = 1$). Dakle primjećuje se kako stručni suradnici imaju raznoliko iskustvo u pružanju podrške od stručnog suradnika početnika pa sve do profesionalca. Jednako tako može se zamijetiti kako u školskim ustanovama dominira profil stručnog suradnika pedagoga, a relativno malo stručnog suradnika psihologa, edukatora-rehabilitatora, logopeda i socijalnog pedagoga. Na taj problem upozoravaju i učitelji razredne nastave te stručni suradnici škole (pedagozi, psiholozi, edukator-rehabilitator, logoped, socijalni pedagog) koji ukazuju na potrebu zapošljavanja stručnih suradnika škole, kao i pružanje timske podrške učenicima s teškoćama u razvoju te njihovim roditeljima. Osim toga ukazuju na potrebu međuresorne suradnje s liječnicima i drugim stručnjacima (psiholozima, logopedima, edukacijskim-rehabilitatorima) koji provode obradu djece s teškoćama u razvoju. U tom smislu stručni suradnici škole upozoravaju na poteškoću u prepoznavanju učenika s teškoćama u razvoju zbog velikog broja učenika u razrednom odjelu, što za posljedicu ima pogrešno utvrđeni primjereni program odgoja i obrazovanja. S obzirom na to, stručni suradnici škole i učitelji razredne

nastave ukazuju na potrebu unaprjeđivanja rada učenika s teškoćama u razvoju. Stručni suradnici škole ukazuju i na potrebu rane intervencije u razvoju kod djeteta s teškoćama, kao i potrebu osuvremenjivanja i reduciranja nastavnih sadržaja i prilagodbe udžbenika te izrade jedinstvenog obrasca individualiziranog kurikulumu i okvira za usvajanje nastavnih sadržaja. S druge strane učitelji razredne nastave naglašavaju potrebu unaprjeđivanja svojih profesionalnih kompetencija, osiguravanja dostupnosti didaktičkih sredstava i pomagala, veću suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima škole, uključivanje učenika u razredne i školske aktivnosti te edukaciju roditelja i djece s teškoćama u razvoju. Tako učenicima s teškoćama u razvoju može biti osigurana kvalitetna podrška odgojno-obrazovnih djelatnika, stvaranje osjećaja uspjeha i napretka u učenju i poučavanju, ali ujedno i ostvarivanje svih svojih potencijala te kompetencija kako bi bili sretni, zadovoljni i radosni u svojoj „školi kao kući radosti, u kojoj je učenje izazov i veselje“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2015, str. 193).

Dakle vidi se nejednaka zastupljenost dječaka i djevojčica koji imaju primjereni oblik odgoja i obrazovanja. Također primjećuju se spolne razlike u školskom uspjehu učenika u nastavnim predmetima Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo. Djevojčice većim dijelom ostvaruju prosječan uspjeh dobar i vrlo dobar u nastavi. Dječaci pak ostvaruju šaroliki uspjeh u nastavi u rasponu od nedovoljan do odličan. Kod njih daleko veći utjecaj imaju metode i tehnike poticanja motivacije, a to su pohvale i nagrade učitelja razredne nastave kao oblik pružanja podrške učeniku.

S druge strane ako promotrimo sociodemografsku strukturu odgojno-obrazovnih djelatnika, dominantnu ulogu u tom pogledu imaju žene učiteljice razredne nastave i stručne suradnice škole. Međutim bez obzira na to, vidljivo je da učitelji koriste različite oblike podrške kako bi učenicima s teškoćama omogućili uspješnije uključivanje u školsku inkluzivnu kulturu.

6. ZAKLJUČAK

Analiza programa odgoja i obrazovanja u području individualiziranog kurikulumu pokazala je da učenici s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije, specifičnim teškoćama u učenju te intelektualnim teškoćama ne ostvaruju slabiji školski uspjeh u nastavi Hrvatskog jezika, Matematike te Prirode i društva. Razloge treba tražiti u tomu što su samo dva učenika (jedan učenik s teškoćama jezične, govorne i glasovne komunikacije te dva učenika s intelektualnim teškoćama) ostvarila neuspjeh iz svih triju nastavnih predmeta. Jednako tako primjećuje se da učenici s teškoćama ostvaruju uspjeh koji se kreće od nedovoljan do odličan. Također učitelji razredne nastave uspješno prilagođavaju individualizirani kurikulum (Silva i Morgado, 2004) i strategije podrške (Exley, 2003) uzimajući pritom u obzir prilagodbu školskog ozračja, nastavnih sadržaja, procesa učenja i poučavanja (Porter, 2002), učenikove sposobnosti, vještine i jake strane (Ivančić i Stančić, 2015; Kudek-Mirošević i Granić, 2014), kao i rezultate praćenja učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Evans, 2020b). Svakako napretku učenika s teškoćama u razvoju doprinose još i suvremeni načini učenja te poučavanja (Letina, 2015) te diferencirani oblik nastave (Kadum-Bošnjak i Buršić-Križanac, 2012) s ciljem što uspješnijeg usvajanja vještina čitanja, pisanja i računanja (Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky i Wichstrøm, 2018).

Primjećuje se kako školski uspjeh učenika s teškoćama u razvoju nije ujednačen. Naime nije moguće reći kako su učenici s teškoćama ostvarili slabiji školski uspjeh u nastavi Matematika, a bolji iz Hrvatskog jezika te Prirode i društva. Svakako treba reći kako postoje određene razlike u uspjehu, a s obzirom na njihove teškoće u razvoju koje postoje kod učenika u svim trima nastavnim predmetima. Postoje i određene spolne nejednakosti i razlike u školskom uspjehu između dječaka i djevojčica. Naime djevojčice ostvaruju prosječan uspjeh u svim trima nastavnim predmetima. Doduše njihov uspjeh varira između dobar i vrlo dobar u Hrvatskom jeziku te Prirodi i društvu, dok u Matematici ostvaruju dobar uspjeh. Dječaci pak ostvaruju šaroliki uspjeh u nastavi u rasponu od nedovoljan do odličan u svim trima nastavnim predmetima. Oni ostvaruju nedovoljan (N = 2), dobar (N = 2), vrlo dobar (N = 4) i odličan (N = 2) uspjeh iz Hrvatskoga jezika te Prirode i društva. U Matematici pak dječaci ostvaruju uspjeh nedovoljan (N = 2), dobar (N = 2) i odličan (N = 6). Dakle primjećuju se razlike u školskom uspjehu učenika s teškoćama.

Naravno, pri strukturiranju individualiziranog kurikuluma, kao i *prilagodbi strategija, metoda i postupaka*, treba uzeti u obzir učenikove interese, mogućnosti i sposobnosti. Analizom inicijalne procjene učenika primjećuje se kako učitelji razredne nastave prije strukturiranja individualiziranog kurikuluma, osim o znanju iz pojedinog nastavnog predmeta (Hrvatski jezik, Matematika te Priroda i društvo), vode računa o učenikovim sposobnostima i vještinama, strategijama podrške te pristupu učenju i poučavanju. Jednako tako tijekom samog procesa strukturiranja individualiziranog kurikuluma učitelji razredne nastave su većim dijelom usmjereni su na nastavne sadržaje književnosti (24,48%), vježbanje i ponavljanje (19,07%) te računanje (16,75%). Isto tako, kada je riječ o ishodima učenja i poučavanja, dominantnu ulogu imaju ishodi usmjereni na kognitivno područje, a to su: računanje (28,66%) i književnost (17,27%). Neznatno manju zastupljenost imaju ishodi usmjereni na emocionalnu podršku (0,09%) i radne navike učenika (0,70%). To, dakako, ukazuje na potrebu usmjeravanja na razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kod učenika, ali i unaprjeđivanja profesionalnih kompetencija učitelja za rad na tom kurikulumski izuzetno važnom području učenikovog psihofizičkog razvoja u okviru školskog i razrednog okruženja (Jurčić, 2012). Osim toga tijekom odgojno-obrazovnog procesa učitelji većinom koriste pisanje (20%) i komunikaciju (14,69%), a najmanje vještine slušanje (0,42%), dramatizaciju (0,84%) i emocionalnu podršku (0,84%) u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. S druge strane istraživanje Maynard, Solis, Miller i Brendel (2017) ukazuje kako su se tehnike relaksacije pokazale vrlo učinkovitima za razvoj kognitivnih i socioemocionalnih vještina učenika. Jednako tako potrebno je unaprijediti primjenu suradničkog učenja u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu jer je, nedvojbeno, on na relativno niskoj razini, a učenici s teškoćama u razvoju tim načinom učenja mogu ostvariti bolja obrazovna postignuća nego individualiziranim poučavanjem (Tzivinikou i Papoutsaki, 2016). On potiče učitelje na planiranje, realizaciju i evaluaciju individualiziranog kurikuluma uz razvijanje odgovornosti, povjerenja te osjećaja zajedničkog uspjeha kod učenika s teškoćama (Peko, Sablić i Livazović, 2006). Za učinkovito i kvalitetno strukturiranje individualiziranog kurikuluma nužno je i u neposrednom odgojno-obrazovnom radu primjenjivati suvremene strategije podrške. Međutim način i oblik pružanja potpore, kao i uspješnost u radu s učenicima ovisi o iskustvu odgojno-obrazovnih djelatnika koji imaju izuzetno važnu ulogu u tom procesu (Martan, Skokić Mihić i Puljar, 2016; Kudek-Mirošević i Bukvić, 2017). U tom smislu pokazuje se da većina učitelja ima od 11 do 20 godina radnoga iskustva u radu s učenicima, dok stručni suradnici škole imaju šaroliko iskustvo u pružanju podrške od početnika pa sve do iskusnoga stručnjaka profesionalca. Slično je i s pomoćnicima u nastavi koji većinom imaju najviše 5 godina radnoga iskustva u pružanju podrške učenicima. Primjećuje se također da

dominira ženski spol u odnosu na muški spol kod svih skupina odgojno-obrazovnih djelatnika. Isto tako većina škola ima stručnog suradnika pedagoga dok relativno malo njih ima stručnoga suradnika psihologa, edukatora-rehabilitatora, logopeda i/ili socijalnog pedagoga, što upućuje na potrebu unaprjeđivanja timske podrške za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Nadalje se primjećuje kako učitelji razredne nastave većinom koriste prilagodbu kurikuluma (37,99%), pomoć i podršku učitelja (20,58%) te prilagodbu nastavnih sredstava i pomagala (15,30%). Oni koriste strategije podrške usmjerene na pedagoško-didaktičku prilagodbu individualiziranog kurikuluma. Manjim dijelom zastupljene su strategije usmjerene na emocionalnu podršku (14,78 %), a one su nužne i neophodne za kvalitetno pružanje potpore učenicima s teškoćama u razvoju, razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija te njihovo uključivanje u vršnjačku interakciju u razrednom odjelu (Bouillet i Kuddek-Mirošević, 2015; Buljubašić-Kuzmanović, 2015; De Leeuw, de Boer i Bijstra Minnaert, 2017). Svakako treba istaknuti i način ostvarivanja individualiziranog kurikuluma u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu. Dakako učitelji razredne nastave su najvećim djelom realizirali potkategorije radne navike učenika (20,61%) podršku u učenju (16,03%) i čitanje (12,21%). Primjećuje se da je ostvarivanje područja koja se odnose na obrazovne sadržaje na nižoj razini u odnosu na odgojnu podršku učenicima. To svakako upućuju na određenu „rekonstrukciju poučavanja“ (Peko, 2007, str. 261) prema suvremenoj paradigmi koja se temelji na „znanju vrijednom poučavanja“ (Vican, 2007, str. 467) kao i na kulturi „pokretne škole“ (Stoll i Fink, 2000, str. 121) kao djelotvornog i kvalitetnog oblika učenja učenika.

Osim strukturiranja individualiziranog kurikuluma, nužno je voditi brigu o *kvaliteti podrške* koju učenicima s teškoćama u razvoju pružaju odgojno-obrazovni djelatnici (učitelji razredne nastave, stručni suradnici škole te pomoćnici u nastavi). Strukturiranjem kvalitete podrške vidi se kako odgojno-obrazovni djelatnici pružaju potporu učenicima kroz šest tematskih područja, a to su: podrška roditeljima, metode i tehnike osnaživanja te poticanja motivacije učenika s teškoćama, planiranje i postupci prilagodbe individualiziranog kurikuluma, unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama, socijalizacija učenika s teškoćama te podrška stručnih suradnika škole.

Upravo učitelji razredne nastave pružaju podršku roditeljima održavanjem individualnih razgovora i informacija uživo u školi ili pak kroz komunikacijsku bilježnicu te različite oblike mobilne i digitalne tehnologije (naprimjer, Viber, WhatsApp...). Oni im osiguravaju uvid u individualizirani kurikulum, eDnevnik i pisane provjere. Jednako tako, pružaju im različite oblike emocionalne podrške i daju savjete o načinima učenja i poučavanja koji mogu pomoći njihovom djetetu. Također učitelji pružaju podršku učenicima s teškoćama kroz pohvalu

(usmenu, pisanu i neverbalnu), igre, razvijanje i poticanje njihove samostalnosti, samopouzdanja i motivacije, i to isticanjem njihovih dobrih i jakih strana te vizualnom podrškom. Osim toga učitelji prilagođavaju individualizirani kurikulum u obliku prilagodbe vremena, čitanja, plana ploče, vizualne podrške, prilagodbe didaktičkih sredstava i pomagala, pisane i usmene provjere znanja, prilagodbe ishoda, pristupa učenja i poučavanja te oblika rada, podrške pomoćnika u nastavi, vršnjačke podrške, prilagođenih nastavnih listića, prilagodbe domaće zadaće, prilagodbe količine, perceptivnog potkrjepljenja, prostornu prilagodbu i različite tjelesne aktivnosti. Isto tako učitelji uključuju učenike s teškoćama u razredne i školske aktivnosti (redovitu nastavu, dopunsku i dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti, projektnu nastavu, izvanučioničku nastavu te razredne priredbe) stvaranjem poticajnog okruženja i osvještavanjem djece prosječnih intelektualnih sposobnosti o prihvaćanju različitosti, empatije i tolerancije.

S druge strane stručni suradnici škole pružaju podršku roditeljima pri utvrđivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja, individualnim savjetodavnim razgovorima te radom na suradnji između roditelja i učitelja. Osim toga provode individualni rad i savjetovanje s učenicima na emocionalnom osnaživanju, jačanju samopouzdanja i slike o sebi, provode pedagoške radionice na kojima pohvaljuju i nagrađuju učenike, koriste igre u nastavi te različite vježbe opuštanja, koncentracije i usmjeravanja pažnje učenika, aktivnosti po izboru i vršnjačku podršku. Nadalje provode pedagošku obradu učenika uvidom u nastavu, analizom pedagoške dokumentacije i bilježaka učitelja o učeniku. Također razgovaraju s učiteljima o načinima prepoznavanja učenika s teškoćama u razvoju. Savjetuju učitelje o prilagodbi i oblikovanju individualiziranog kurikuluma te s njima analiziraju ishode učenja i očekivanja za učenika. Jednako tako razgovaraju i s pomoćnicima u nastavi o napredovanju učenika s teškoćama. Isto tako vode brigu o stručnom usavršavanju učitelja te prate kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.

Naravno pomoćnici u nastavi također individualno razgovaraju s roditeljima i stručnim suradnicima škole te učiteljima o uspjehu i ponašanju. Oni učenike pohvaljuju razgovorom, ali i tijekom različitih oblika vršnjačke interakcije.

Kako bi učenici s teškoćama u razvoju mogli ostvarivati napredak u odgojno-obrazovnom procesu, neophodno je voditi brigu o unaprjeđivanju kvalitete njihovog učenja i poučavanja. Zato učitelji razredne nastave ukazuju na potrebu stručnog usavršavanja i edukacije ne samo njih kao učitelja (Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022) već i pomoćnika u nastavi (Martin i Alborz, 2014) te roditelja i učenika. Osim toga ukazuju na problem pružanja podrške stručnih suradnika škole jer ih u školskim ustanovama nema dovoljno. Jednako tako

preporučuju praćenje učenika s teškoćama od strane vanjskih institucija i/ili stručnjaka. Ukazuju na potrebu veće uključenosti učenika s teškoćama u razvoju u razredne i školske aktivnosti s djecom prosječnih intelektualnih sposobnosti (Padeliadu i Lampropoulou, 1997; Blecker i Boakes, 2010; Yao, Liu, Wang i Du Xin, 2018; Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahtii Savolainen, 2020; Kaczorowski i Kline, 2021). S druge strane stručni suradnici škole ukazuju na nedostatak timske podrške za učenike, što za posljedicu ima poteškoće u prepoznavanju i utvrđivanju primjerenog programa odgoja i obrazovanja. S obzirom na to, odgojno-obrazovni djelatnici skloniji su ranoj intervenciji učenika s teškoćama u razvoju. Jednako tako stručni suradnici škole naglašavaju potrebu rekonceptualizacije kurikulumske pristupa (Klohr, 1980, prema Marsh, 1994; Schwab, 2004), standardiziranje obrasca individualiziranog kurikuluma te donošenje okvira za usvajanje nastavnih sadržaja. Napredak u tom području vidljiv je nakon što su na snagu stupile Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021) kojima je propisana uloga odgojno-obrazovnih djelatnika, pedagoško-didaktička podrška i individualizirani oblici prilagodbe. Time je inkluzivni pristup kod nas počeo dobivati svoje obrise, a ujedno su propisani standardizirani obrasci individualiziranog kurikuluma za učitelje. Međutim još uvijek izostaje okvir za usvajanje nastavnih sadržaja učenika s teškoćama. Očito je kako Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) nisu u potpunosti prilagođene vrednovanju učenika s teškoćama u razvoju već učenika prosječnih intelektualnih sposobnosti. Stoga ih je potrebno doraditi i unaprijediti u skladu sa suvremenim načinima i oblicima inkluzivnog učenja i poučavanja.

Treba reći kako ovo znanstveno istraživanje ima i određena ograničenja. Naime relativno malen broj učenika s teškoćama u razvoju sudjelovao je u ovom istraživanju, a uzrok tomu bile su predrasude roditelja prema uključivanju i sudjelovanju njihove djece u znanstvenim istraživanjima. Jednako tako često učitelji razredne nastave i stručni suradnici škole nisu bili otvoreni prema uključivanju u intervju za ispitivanje kvalitete podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Također predrasude su imali i ravnatelji te stručni suradnici škole koji nisu odmah bili otvoreni za suradnju. Sve to, dakako, upućuje na činjenicu kako naš obrazovni sustav još uvijek nije u potpunosti otvoren prema istraživanju i vrednovanju školske prakse, i to ponajviše zbog straha odgojno-obrazovnih djelatnika od etiketiranja njihove školske ustanove kao neuspješne, nekvalitetne ili pak neučinkovite za učenje i poučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Stoga je u budućim znanstvenim istraživanjima potrebno razgovarati sa svim odgojno-obrazovnim djelatnicima o učinkovitosti i kvaliteti vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa, a s ciljem unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse.

7. POPIS LITERATURE

1. Adams, C., i Lloyd, J. (2007). The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226-233. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2007.00483.x
2. Ainscow, M., i Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416. DOI:10.1080/13603110802504903
3. Ajduković, M., i Kolesarić, V. (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Preuzeto 27. 3. 2020. iz https://www.hrstud.unizg.hr/images/50017826/ETICKI_KODEKS_ISTRAZIVANJA_S_DJECOM.pdf
4. Akbar, S., i Woods, K. (2020). Understanding Pakistani Parents' Experience of Having a Child with Special Educational Needs and Disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 663-678. DOI:10.1080/08856257.2020.1748428
5. Alborn, N. G. (2014). 'Index for Inclusion': a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. DOI:10.1111/1467-8578.12073
6. Al-Shammari, Z., i Hornby, G. (2020). Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2),167-181. DOI:10.1080/1034912X.2019.1620182
7. Altman, B. (2001). Definitions, models, classifications, schemes, and applications. U: G. L. Albrecht, K.D. Seelman, i M. Bury (Ur.), *Handbook of disability studies* (str. 97-122). SAGE Publications Ltd. DOI:10.4135/9781412976251.n4
8. American Association of University Women. (2004). How Schools Shortchange Girls: Three Perspectives on Curriculum. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd.) (str. 205-229). Routledge.
9. Armstrong, A. C., Armstrong, D., i Spandagou, I. (2010). *Inclusive education international policy and practice*. SAGE Publications Ltd.
10. Armstrong, F. (2010). Inclusive education: school cultures, teaching and learning. U: G. Richards, F. Armstrong (Ur), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: key issues for new teachers* (str. 7-19). Routledge.
11. Ashbaker, B. (2011). History of legal and legislative acts concerned with special education. U: A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, i J. P. Bakken (Ur.), *History of Special Education (Advances in Special Education)* (sv. 21, str. 21-45). Emerald Group Publishing Limited.
12. Auerbach, C., i Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.
13. Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., i Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 49-59. DOI: 10.1111/1471-3802.12477
14. Babarović, T., Burušić, J., i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 673-695.

15. Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Educa.
16. Baglieri, S., i Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Routledge.
17. Bakken, J. P. (2015). Rationale for Interdisciplinary/Multidisciplinary Relations in Special Education. U: J. O. Bakken, i F. E. Obiakor (Ur.), *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider (Advances in Special Education)* (sv. 30A, 1-12). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-40132015000030A001
18. Bančić, S. (1973). Iz povijesti specijalnog školstva u Hrvatskoj: razredi za zapuštenu djecu u Zagrebu (1893-1902). *Defektologija*, 9 (1), 44-46.
19. Banks, T. (2015). The Role of Special Educators in Interdisciplinary Connections. U: J. O. Bakken, i F. E. Obiakor (Ur.), *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider (Advances in Special Education)* (sv. 30A, str. 13-34). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-40132015000030A002
20. Beattie, J., Jordan, L. A., i Algozzine, R. (2006). *Making inclusion work: effective practices for all teachers*. Corwin Press.
21. Belošević, S. (2010). Školovanje djece s teškoćama u Krapinsko-zagorskoj županiji. U: V. Đurek (Ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem) (str. 133-141). Školska knjiga. <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf>
22. Berlach, R. G., i Chambers, D. J. (2010). Inclusivity Imperatives and the Australian National Curriculum. *The Educational Forum*, 75(1), 52-65. doi:10.1080/00131725.2010.528550
23. Bhroin, O. N., King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 38-63. DOI:10.1080/02619768.2019.1691993
24. Billingsley, B. S., Brownell, M. T., Israel, M., i Kamman, M. L. (2013). *A Survival Guide for New Special Educators*. John Wiley & Sons.
25. Biondić I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Školske novine.
26. Bizjak-Igrec, J., Galić, M., i Fajdetic, M. (2014). *Pedagoški portfolio (stručni prilozi za rad stručnih suradnika pedagoga u osnovnim i srednjim školama)*. Profil.
27. Blackwell, W. H., i Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now?, *SAGE Open*, 4 (2), str. 1-15. DOI:10.1177/2158244014530411
28. Blatchford, P., i Webster, R. (2018). Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal*, 44(4), str. 681-703. DOI:10.1002/berj.3454
29. Blecker, N. S., i Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), str. 435-447. doi:10.1080/13603110802504937
30. Blum, C., i Bakken J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. U: F. B. Obiakor, J. P. Bakken, i A. F. Rotatori (Ur.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education)* (v. 19., str. 115-125). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-4013(2010)0000019011
31. Boavida, T. A., Aguiar, C., i McWilliam, R.A. (2014). A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200–211. DOI:10.1177/0271121413494416
32. Bobbitt, F. (2004). Scientific Method in curriculum-making. U: D. J. Flinders, S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd.)(str. 9-17). Routledge.

33. Bode, B. H. (1975). On Curriculum Construction. *Curriculum Theory Network*, 5(1), 39-59. DOI:10.2307/1179328
34. Bode, B. H. (1937). *Modern Educational Theories*. The Macmillan Company.
35. Bodvin, K., Verschuere, K., i Struyf, E. (2018). School Counsellors' Beliefs Regarding Collaboration with Parents of Students with Special Educational Needs in Flanders: Parents as Partners or Opposites? *British Educational Research Journal*, 44(3), 419-439. DOI:10.1002/berj.3333
36. Bognar, L., i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
37. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama* (M. Vaughan, prev.). Pedagoški zavod Zenica.
38. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
39. Bouillet, D., i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
40. Bouillet, D., i Kudek Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education*, 17(2), str. 11-26.
41. Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A., i Sitar, M. (2018). *Socijalnopedagoški mozaik: razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju*. Školska knjiga.
42. Boyle, B., i Charles, M. (2016). *Curriculum Development: A Guide for Educators*. SAGE Publications Ltd.
43. Braunsteiner, M., i Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1443-1462. DOI: 10.1080/13603116.2017.1396503
44. Bray Stainback, S., i Smith, J. (2005). Inclusive Education: Historical Perspective. U: R. A. Villa, J. S. Thousand (Ur.), *Creating an inclusive school* (2. izd.) (str. 12-17). Association for Supervision and Curriculum Development
45. Briggs, S. (2004). *Inclusion: How to Do it in Secondary Schools*. David Fulton Publishers
46. Briggs, S. (2016). *Meeting Special Educational Needs in Primary Classrooms : Inclusion and how to do it*. David Fulton Publishers
47. Brown, Z. (2016). Primary teachers' perspectives on implementing the inclusion agenda. U: Z. Brown (Ur.), *Inclusive Education: Perspectives on pedagogy, policy and practice* (str. 78-90). Routledge.
48. Brown, Z., i Palaiologou, I. (2016). Inclusive practice in early childhood education. U Z. Brown (Ur.), *Inclusive Education: Perspectives on pedagogy, policy and practice* (str. 65-77). Routledge.
49. Brunet, L. (1977). *Terminology: Special education*. Unesco International Institute For Educational Planning.
50. Bryant, D. P., Bryant, B. R., i Smith, D. D. (2016). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. SAGE Publications Ltd.
51. Buljan Culej, J. (2012). *PIRLS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
52. Buljan Culej, J. (2012). *TIMSS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz matematike*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
53. Buljan Culej, J. (2012). *TIMSS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
54. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik*, 64(2), 191-208.

55. Buljubašić-Kuzmanović, V., i Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo ili znanja i sposobnosti? *Život i škola*, 58 (28), 45-62.
56. Burušić, J., i Šerić, M. (2015). Postignuća djevojčica i dječaka u školskom kontekstu: pregled mogućih objašnjenja utvrđenih razlika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), 137-173. DOI:10.15516/cje.v17i0.800
57. Cai, L., Dearden, J., i Jin, X. (2019). Pedagogy, curriculum and special education: a case study in China. *British Journal of Special Education*, 46(2), 201-225. DOI:10.1111/1467-8578.12257
58. Carrington, S., i Duke, J. (2014). Learning about Inclusion from Developing Countries: Using the Index for Inclusion. U: C. Forlin, i T. Loreman (Ur.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (sv. 3, str. 189-203). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S1479-363620140000003025
59. Castro, A. J., Kelly, J., i Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 62(3), 622-629.
60. Cheminais, R. (2009). *Effective Multi-Agency Partnerships: Putting Every Child Matters into Practice*. SAGE Publications Ltd.
61. Chennat, S. (2019). Conceptualizing Disability Inclusion. U: S. Chennat (Ur.), *Disability Inclusion and Inclusive Education* (str. 39-62). Springer.
62. Chennat, S. (2019). Sociology of Disability. U: S. Chennat (Ur.), *Disability Inclusion and Inclusive Education* (str. 21-39). Springer.
63. Cigman, R. (2007). A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793. DOI:10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x
64. Cohen, M. (2009). *A Guide to Special Education Advocacy : What Parents, Clinicians, and Advocates Need to Know*. Jessica Kingsley Publishers.
65. Collett, C. (2018). Why include children with SEND? U: C. Collett (Ur.), *Disability and Inclusion in Early Years Education* (str. 9-26). Routledge.
66. Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. Routledge.
67. Corbin, J., i Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. izd.). SAGE Publications Ltd.
68. Cowne, E., Frankl, C., i Gerschel, L. (2019). *The SENCo Handbook Leading and Managing a Whole School Approach*. Routledge.
69. Cuvaj, A. (1913). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena od danas : od 31. listopada 1888. do danas* (sv. 8). Odjel za bogoštovlje i nastavu.
70. D'Alessio, S., i Cowan, S. (2013). Cross-Cultural Approaches to the Study of "Inclusive" and "Special Needs" Education. U: A.W. Wiseman, i E. Anderson (Ur.), *Annual Review of Comparative and International Education 2013 (International Perspectives on Education and Society)* (sv. 20, str. 227-261). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/S1479-3679(2013)0000020021
71. Danforth, S., Taff, S., i Ferguson, P.M. (2008). Place, profession, and program in the history of special education curriculum. U: E. A. Brantlinger (Ur.), *Who benefits from special education?: remediating (fixing) other peoples children* (str. 1-27). Routledge.
72. Davison Avilés, B., Russell-Chapin, L., i Rybak, C .J. (2015). Role of Counselors in Multidisciplinary Interactions in Special Education. U: J. O. Bakken, i F. E. Obiakor (Ur.), *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider (Advances in Special Education)* (sv. 30A, str. 59-79). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-40132015000030A004
73. De Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Bijstra, J., i Minnaert, A. E. M. G. (2017). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular

- classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426. doi:10.1080/08856257.2017.1334433
74. De Waal, E., Pienaar, A.E., i Coetzee, D. (2018). Gender differences in academic achievement of children with developmental coordination disorder. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10. doi:10.4102/sajce.v8i1.515
 75. Deisinger, J. (2011). History of autism spectrum. U: A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, i J. P. Bakken (Ur.) *History of Special Education (Advances in Special Education)* (sv. 21, str. 237-267). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S02704013(2011)0000021013
 76. Demetriou, K. (2021). Intentions of children without disabilities to form friendship with peers with physical disability: a small scale study. *Early Child Development and Care*, 191(13), str. 2141-2157. DOI:10.1080/03004430.2019.1697246
 77. Dempsey, I. (2012). The Use of Individual Education Programs for Children in Australian Schools. *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31. DOI:10.1017/jse.2012.5
 78. Deno, E. (1970). Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, 37(3), 229–237. DOI:10.1177/001440297003700306
 79. Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., i Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17 (2), 1-78
 80. Doll, W. E. (2004). The Four R's—an Alternative to the Tyler Rationale. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 253-261). Routledge.
 81. Domović, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. U: B. D. Baranović, *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (str. 49-63). Institut za društvena istraživanja.
 82. Dove, M. G., Honigfield, A., i Cohan, A. (2014). *Beyond Core Expectations: A Schoolwide Framework for Serving the Not-So-Common Learner*. Corwin Press.
 83. Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum Dialogue: What Did We Learn? U: M. Uljens, R. M. Ylimaki (Ur.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education. Educational Governance Research* (sv. 5, str. 219-227). Springer. DOI:10.1007/978-3-319-58650-2_5
 84. Drew, M., i Gonzalez, M. (2021). Making the Time: Relationships among the School Specialists. *School Community Journal*, 31(1), 171-204. Preuzeto 19. 3. 2022. iz <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304811.pdf>
 85. Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable?. *Exceptional Children*, 35(1), 5–22. DOI:10.1177/001440296803500101
 86. Đurek, V, i Vlahović, K. (2010). Škola je za pet! 80 godina rada OŠ Nad lipom Zagreb. Grafički zavod Hrvatske
 87. Eisner, E. W. (2004). Educational objectives-help or hindrance?. . U: D. J. Flinders, S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 85-93). Routledge
 88. Eisner, E.W., i Vallance, E. (1974). Five Conceptions of Curriculum: Their Roots and Implication for Curriculum Planning. U: E.W. Eisner, i E. Vallance (Ur.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (str. 1-18). McCutchan Publishing Corporation
 89. Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of Curriculum Theory*. Routledge.
 90. Evans D. (2020a). Designing for Access to the Curriculum. U: I. L. Spandagou, C. Little, D. Evans, i M.L. Bonati (Ur.), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (str. 47-58). Springer. DOI:10.1007/978-981-15-2541-4_5

91. Evans, D. (2020b). Inclusive Instructional Practices. U: I. L. Spandagou, C. Little, D. Evans, i M.L. Bonati (Ur.), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (str. 59-70). Springer. DOI:10.1007/978-981-15-2541-4_6
92. Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30(4), 213-220. doi:10.1111/j.0952-3383.2003.00313.x
93. Fajdetić, M., i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154(3), str. 237-260.
94. Falvey, M. A., i Gaviner, C.G. (2005). What Is an Inclusive School? U: R. A. Villa, i J. S. Thousand (Ur.), *Creating an inclusive school* (2nd ed., str. 1-12). Association for Supervision and Curriculum Development
95. Farrell, M. (2004). *Inclusion at the Crossroads: Special Education-Concepts and Values*. David Fulton Publisher.
96. Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. Wiley.
97. Farrell, M. (2014). *Investigating the Language of Special Education: Listening to Many Voices*. Palgrave Macmillan.
98. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive*, 4 (2), 153-162. DOI:10.1080/136031100284867
99. Fiore, D. J., i Fiore, J. A. (2018). *Partners for Special Needs : How Teachers Can Effectively Collaborate with Parents and Other Advocates*. Routledge.
100. Fleischer, D. Z. (2018). Individualized Family Service Plan. U: E. B. Braaten (Ur.), *The SAGE Encyclopedia of Intellectual and Developmental Disorders* (str. 793-795). SAGE Publications Ltd. DOI:10.4135/9781483392271.n250
101. Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. U: J. M. Deppler, T. Loreman, R. Smith, i L. Florian (Ur.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum (International Perspectives on Inclusive Education)* (sv. 7, str. 11-24). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/s1479-363620150000007001
102. Foreman, P. (2009). *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice*. Information Age Publishing.
103. Frederickson, N., i Cline, T. (2007). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Open University Press.
104. Fu, W., Lu, S., Xiao, F., i Wang, M. (2020). A social-cultural analysis of the IEP practice in special education schools in China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66 (1), 54-66. DOI:10.1080/20473869.2018.1482853
105. Fuchs, R., Vican, D., i Milanović Litre, I. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 9. 4. 2022. iz http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
106. Furlan, I., Kaučić, B., Muhvić, Z., Podgorski, I., i Zadrović, A. (1974). *Naša osnovna škola odgojno-obrazovna struktura* (2. izd.). Zavod za unapređenje osnovnog obrazovanja Socijalističke Republike Hrvatske.
107. Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality* (4. izd.). SAGE Publications Ltd.
108. Gargiulo, R., i Kilgo, J. (2005). *Young children with special needs : an introduction to early childhood special education* (2. izd.). Cengage Learning Inc.
109. Garner, P. (2009). *Special Educational Needs: the Key Concepts*. Routledge.
110. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3. izd.). Basic Books.

111. Gerber, M. M. (2011). A History of Special Education. U: J. H. Kauffman, i D. P. Hallahan (Ur.) *Handbook of Special Education* (str. 3-15). Routledge.
112. Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., i Boschee, B. F. (2018). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. SAGE Publications Ltd.
113. Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., i Neve, L. (2019). *Teaching and Supporting Children with Special Educational Needs and Disabilities in Primary Schools*. SAGE Publications Ltd.
114. Graham, L. J. (2019). Inclusive education in the 21st century. U: L. J. Graham (Ur.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (str. 3-27). Routledge.
115. Graham, L., Medhurst, M., Tancredi, H., Spandagou, I., i Walton, E. (2019). Fundamental concepts of inclusive education. U: L. J. Graham (Ur.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice* (str. 27-55). Routledge.
116. Graves, K. J., i Hart, E. (1991). The Least Restrictive Environment Principle and the Care and Education of Handicapped Youth. U: R. S. Greene (Ur.), *Mainstreaming Retardation Delinquency* (str. 87-99). Technomic Pub. Co.
117. Human Fertilisation and Embryology Authority (2009). *Code of Practice*.
118. Glaser, B.G., i Strauss, A.L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine De Gruyter
119. Greene, M. (2004). Curriculum and Consciousness. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 135-149). Routledge.
120. Greenspan, S. I., Wieder, S., i Simons, R., (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Ostvarenje.
121. Gross, J., i White, A. (2003). *Special Educational Needs and School Improvement: Practical Strategies for Raising Standards*. London: David Fulton Publishers.
122. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa.
123. Guiney, D. (2000). The Individual Education Plan (IEP). U: P. Benton, i T. O'Brien (Ur.), *Special Needs and the Beginning Teacher* (str. 28-44). Bloomsbury Publishing.
124. Hallahan, D. P., i Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (10. izd.). Pearson.
125. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., i Pullen, P. C. (2014). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education* (12. izd.). Pearson.
126. Hamlet, H. S. (2017). *School Counseling Practicum and Internship: 30 Essential Lessons*. SAGE Publications Ltd.
127. Harriott, W.A. (2004). Inclusion of children with disabilities in general education classrooms. U: K. Alexander, i R. C. Hunter (Ur.), *Administering Special Education: In Pursuit of Dignity and Autonomy (Advances in Educational Administration)* (str. 135-166). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1016/S1479-3660(04)07007-6
128. Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. DOI:10.1080/15017419.2016.1224778
129. Heiskanen, N., Alasuutari, M., Vehkakoski, T. (2019). Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321-339. DOI:10.1177/1053815119854997
130. Hercigonja Novković, V., i Kocijan-Hercigonja, D. (2022). *ADHD od predrasuda do činjenica*. Egmont d.o.o.
131. Herring, T.J., i Woolsey, M.L. (2020). Three suggested teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. *Support for Learning*, 35(3), 346-358. doi:10.1111/1467-9604.12314
132. Heung, V., i Grossman, D. (2007). Inclusive Education as a Strategy for Achieving Education for All: Perspectives from Three Asian Societies. U: D. P. Baker, A.W.

- Wiseman *Education for All (International Perspectives on Education and Society)* (sv. 8, str. 155-180). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1016/S1479-3679(06)08005-4
- 133.Heward, W.L., Alber-Morgan, S.R., Konrad, M. (2017). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (11. izd.). Pearson.
- 134.Hlebowitsh, P. (2004). The Burdens of the New Curricularist. U: D. J. Flinders, S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 261-271). Routledge.
- 135.Hodkinson, A. (2019). *Key Issues in Special Educational Needs, Disability and Inclusion*. SAGE Publications Ltd.
- 136.Hoffman, G. (2016). *Mental Illness through the Lens of Theatre* (doktorska disertacija, Sveučilište u Tennesseeju). Preuzeto 27. 7 2018. iz http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3059&context=utk_chanhonoproj
- 137.Hoover, J. E., Erickson, J.R., Patton, J.R., Sacco D.M., i Tran, L.M. (2018). Examining IEPs of English Learners with Learning Disabilities for Cultural and Linguistic Responsiveness. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34(1), 14-22. DOI:10.1111/ldrp.12183
- 138.Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer.
- 139.Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. DOI:10.1111/1467-8578.12101
- 140.Hirst, P.H. (2010). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge
- 141.Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: LJ. Igrić (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja-škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 3-53). Školska knjiga.
- 142.Isaksson, J., Lindqvist, R., i Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), str. 75-91. DOI:10.1080/08856250601082323
- 143.Ivančić, Đ. S. (2010). Podrška učiteljima do bolje uspješnosti učenika s teškoćama. U: V. Đurek (Ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem)(str. 159-167). Školska knjiga. <https://www.savez-defektologa.hr/wp-content/uploads/2014/09/zbornik2010.pdf>
- 144.Ivančić, Đ., i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- 145.Ivančić, Đ., i Stančić, Z.(2015). Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi. U: LJ. Igrić (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja-škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 159.-203). Školska knjiga.
- 146.James, M. (2012). An alternative to the objectives model: The process model for the design and development of curriculum. U: J. Elliott, i N. Norris (Ur.) *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse* (str. 61-83). Routledge.
- 147.Jansen, W. S., Otten, S., van der Zee, K.I., i Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370-385. DOI:10.1002/ejsp.2011
- 148.Janus, M., Labonté, C., Kirkpatrick, R., Davies, S., i Duku, E. (2019). The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 75-88. DOI:10.1080/17549507.2017.1381164
- 149.Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special?: Educating Students With Disabilities*. Routledge.

150. Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., i Berman, J. (2020). Benefits and Concerns: Parents' Perceptions of Inclusive Schooling for Children with Special Educational Needs (SEN) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1064-1080. doi:10.1080/13603116.2018.1511761
151. Johnsen, B. (2015). Kurikularni pristup inkluzivnom obrazovanju. U: L.J. Igrić (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja-škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 249-295). Školska knjiga.
152. Johnson, E. S., i Clohessey, A. B. (2014). *Identification and Evaluation of Learning Disabilities: The School Team's Guide to Student Success*. Corwin Press.
153. Johnson, R., Purcell, A., Power, E., i Cumming, S. (2021). A scoping review of predictors of speech-language pathology student success. *Speech, Language and Hearing*, 24(2), 78-86. DOI:10.1080/2050571X.2021.1899572
154. Jokić, B., i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), 345-362. DOI:10.3935/rsp.v17i3.954
155. Jozipović, M., Ramljak, P., i Renić, I. (2020). Logopedska praksa s poremećajima glasa u Hrvatskoj. *Logopedija*, 10(1), 15-22. DOI:10.31299/log.10.1.3
156. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 55-64.
157. Jung, J. H., i Pinar, W. (2016). Conceptions of Curriculum. U D. Wyse, L. Hayward, J. Pandya (Ur.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (str. 29-46). SAGE Publications Ltd .
158. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 253-309). Školska knjiga.
159. Jurić, V. (2007). *Metodika rada školskog pedagoga*. Školska knjiga.
160. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (prijedlog). Ministarstvo prosvjete i športa.
161. Jurjević, B. (1968). Organizacioni, stručni i administrativni problemu u radu komisija za kategorizaciju. *Defektologija*, 4 (2), 99-109.
162. Kaczorowski, T., i Kline, S. M. (2021). Teachers' Perceptions of Preparedness to Teach Students with Disabilities. *Mid-Western Educational Researcher*, 33(1), str. 36-58. Preuzeto 21. 3. 2022. iz <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v33/issue1/MWER-V33n1-Kaczorowski-FEATURE-ARTICLE.pdf>
163. Kadum-Bošnjak, S., i Buršić-Križanac, B. (2012). Utjecaj diferencirane nastave na postignuće u nastavi matematike nižih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7(2012)2(15), 15-29. DOI:10.32728/mo.07.2.2012.02
164. Karten, T. J. (2008). *Embracing Disabilities in the Classroom: Strategies to Maximize Students Assets*. Corwin Press.
165. Karten, T. J. (2010). *Inclusion Strategies That Work! Research-Based Methods for the Classroom*. Corwin Press.
166. Kasky-Hernández, L., i Cates, G.L. (2015). Role of Psychologists in Interdisciplinary Relations in Special Education. U: J.P. Bakken, i F. B. Obiakor (Ur.), *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider (Advances in Special Education)* (sv. 30A, str. 81-94). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-40132015000030A019
167. Kelly, V. A. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice* (5. izd.). SAGE Publications Ltd.
168. Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M., i Anastasiow, N. (2008). *Educating Exceptional Children* (12. izd.). Wadsworth Publishing Company

169. Klein, D.M., Cook, R. E., i Richardson-Gibbs, A.(2000). *Strategies for Including Children with Special Needs in Early Childhood Settings*. Wadsworth Publishing Company
170. Kliebard, H. M. (2004). The rise of scientific curriculum making and its aftermath. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 37-47). Routledge.
171. Knapp M., Hopmann S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. U: M. Uljens, i R. M. Ylimaki (Ur.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education. Educational Governance Research* (sv. 5, str. 229-256). Springer. DOI:10.1007/978-3-319-58650-2_6
172. Kolar Billege, M. (2012). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak*, 153(3-4), 399-418.
173. Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.
174. Kordić, Š. (1966). Naša iskustva u pedodontološkom tretmanu duševno i tjelesno zaostale djece. *Acta stomatologica Croatica*, 1(3), 161-172.
175. Kordić, Š., i Radica-Sorić, V.(1967). Mentalno defektna djeca problem pedodontološke i ortodontske preventivne službe. *Acta stomatologica Croatica*, 2(3), 129-138.
176. Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M. (1998). *Osnove teorije defektologije*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
177. Kozikoglu, I., i Albayrak, E. N. (2022). Teachers' Attitudes and the Challenges They Experience Concerning Individualized Education Program (IEP): A Mixed Method Study. *Participatory Educational Research*, 9(1), str. 98-115. Preuzeto 25. 3. 2022. iz <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1309000.pdf>
178. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications Ltd
179. Kudek Mirošević, J. (2018). Perception of Teachers and Expert Associates on the Application of the Individualized Approach in Working with Students with Disabilities. *Croatian Journal of Education*, 20(3), str. 133-155. DOI:10.15516/cje.v20i0.3066
180. Kudek Mirošević, J., i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora-stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Alfa.
181. Kudek Mirošević, J., i Bukvić, Z. (2017). Differences in the provision of individualised educational support to students in different grades. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 265-277.
182. Kvande, M. N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J., i Wichstrøm, L. (2018). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 1-15. DOI:10.1080/08856257.2018.1533095
183. La Salle, T. P., Roach, A. T., i McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 135-144. Preuzeto 18. 3. 2022. iz <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013681.pdf>
184. Laitsch, D., Nguyen, H., i Younghusband, C. H. (2021). Class Size and Teacher Work: Research Provided to the BCTF in Their Struggle to Negotiate Teacher Working Conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 83-101. Preuzeto 19. 3. 2022. iz <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301589.pdf>
185. Lansdown, G. (2009). *See me, Hear me: A guide to using the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities to promote the rights of children*. Save the Children UK. Preuzeto 20. 10. 2018. iz

- <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1947/pdf/1947.pdf>
186. Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 221-244. DOI:10.1108/IJLLS-01-2020-0003
 187. Lembke, E. (2015). Who Should Receive Special Education Services and How Should Educators Identify Which Students are to Receive Special Education Services?. U: B. Bateman, J.W. Lloyd, i M. Tankersley (Ur.), *Enduring issues in special education: personal perspectives*(str. 81-102). Routledge
 188. Letina, A. (2015). Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching, *17*(1), 137-152
 189. Letts, W. (2016). The curriculum. U: R. Churchill, S. Godinho, N. F. Johnson, A. Keddie, W. Letts, K. Lowe, J. Mackay, M. McGill, J. Moss, M. C. Nagel, i K. Shaw (Ur.), *Teaching: Making a Difference* (3. izd, str. 186-212). Wiley.
 190. Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics And Policymaking (Contemporary Issues in Education Studies)*. Continuum.
 191. Liu, C., Yao, X., Wang, M., i Du, L. (2020). Academic Support for Students with Developmental Disabilities in Elementary Schools: The Roles and Experiences of Chinese Classroom Teachers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(1), 1-12. DOI:10.1080/20473869.2019.1653659
 192. Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., i Deppeler, J. (2014). Conceptualising and Measuring Inclusive Education. U: C. Forlin, i T. Loreman (Ur.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (sv. 3, str. 3-17). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/S1479-363620140000003015
 193. Loughran, J. (2015). Teaching for Quality Learning: A Focus on Inclusive Pedagogy. U: J. M. Deppler, T. Loreman, R. Smith, i L. Florian (Ur.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum (International Perspectives on Inclusive Education)* (sv. 7, str. 281-289). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/s1479-363620150000007019
 194. Maleš, D. (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
 195. Mallet, R., i Runswick-Cole, K. (2014). *Approaching Disability: Critical issues and perspectives*. Routledge.
 196. Manor-Binyamini, I. (2014). *School-Parent Collaborations in Indigenous Communities: Providing Services for Children with Disabilities*. Springer.
 197. Manrique, A.L., Dirani, E.A.T., Frere, A.F., Moreira, G.E., i Arezes, P.M. (2019). Teachers' perceptions on inclusion in basic school. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 409-419. DOI:10.1108/IJEM-02-2018-0058
 198. Manti, E., Scholte, E. M., i Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2013). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), str. 64-77. doi:10.1080/08856257.2012.743729
 199. Mariga, L., McConkey, R., i Myezwa, H. (2014). *Inclusive Education in Low-Income Countries: A Resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Atlas Alliance and Disability Innovations Africa
 200. Marinić, M., Matejčić, K., i Igrić, L. (2019). Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika. *Život i Škola*, 65(1-2), 261-279. DOI:10.32903/zs.65.1-2.21
 201. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
 202. Martan, V., Skočić Mihić, S., i Puljar, A. (2015). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola*, LXII(3), 139-150.

203. Martin, T., i Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: the views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41(3), 309-327. DOI:10.1111/1467-8578.12070
204. Marvin, C. A. (2016). Individualized Family Service Plan and Individualized Education Program. U: D. Couchenour, i J. Chrisman (Ur.), *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*(str.720-720). SAGE Publications Ltd. DOI:10.4135/9781483340333.n205
205. Matijević, M. (2016). Teorije nastave i obrazovanja. U M. Matijević, V. Bilić, i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 340-355). Školska knjiga
206. Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Školske novine.
207. Maxwell, M. (2002). What is Curriculum Anyway?. U: E. O'Sullivan, A. Morrell, i M.A. O'Connor (Ur.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis* (str.13-22). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-1-349-63550-4_2
208. Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., i Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144. DOI: 10.4073/CSR.2017.5
209. McCarthy, R., Blackburn, C., Mukherjee, R., Fleming, K., Allely, C., Kirby, L., i Cook, P. A. (2022). 'I'm always up against a brick wall with them': parents' experiences of accessing support for their child with a newly recognised developmental disorder. *British Journal of Special Education*, 49 (1), 41-63. DOI: 10.1111/1467-8578.12398
210. McConkey, R., i Mariga, L. (2010). Building social capital for inclusive education: insights from Zanzibar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 12–19. DOI:10.1111/j.1471-3802.2010.01174.x
211. McNeil, J.D. (1977). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Little, Brown and Company Inc.
212. McKernan, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
213. McLaughlin, M. J. (1995). Defining Special Education: A Response to Zigmond and Baker. *Journal of Special Education*, 29(2), 200–208. doi:10.1177/002246699502900210
214. Merrick, J., Uldall, P., i Vother, J. (2016). Denmark. A Historic Journey. U: I. L. Rubin, J. Merrick, D. E. Greydanus, i D. R. Patel (Ur.), *Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan* (str. 563-569). Springer.
215. Milsom, A., Goodnough, G., i Akos, P. (2007). School Counselor Contributions to the Individualized Education Program (IEP) Process. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 19-24. DOI:10.3200/PSFL.52.1.19-24
216. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor. Persona*.
217. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine broj 24/15). Preuzeto 1. 4. 2022. iz https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
218. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju*. Preuzeto 10. 4. 2022. iz <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf>

219. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Preuzeto 9. 4. 2022. iz <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
220. Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: a literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226-238. DOI:10.1111/1467-8578.12260
221. Mitchell, S., Thorpe, K. (2018). Assessment, early identification and individualised learning. U: C. Collett (Ur.), *Disability and Inclusion in Early Years Education* (str. 26-57). Routledge.
222. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. DOI:10.1080/08856257.2019.1615800
223. Möller, C. (1994). Didaktika kao teorija kurikulumuma. U: H. Gudjons, R. Teske, i R. Winkel (Ur.), *Didaktičke teorije* (str. 77-94). Educa.
224. Moloney, M., i McCarthy, E. (2018). *Intentional Leadership for Effective Inclusion in Early Childhood Education and Care: Exploring Core Themes and Strategies*. Routledge.
225. Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., i Rodríguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543. DOI:10.1080/13603116.2018.1471526
226. Moore, A. (2015). *Understanding the School Curriculum: Theory, Politics and Principles*. Routledge.
227. Moores, D. F. (2010). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. U: M. Marschark, i E. P. Spencer (Ur.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (sv.2, str.17-30). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0002
228. More, C. M., i Barnett, J.E.H. (2014). Developing Individualized IEP Goals in the Age of Technology: Quality Challenges and Solutions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58 (2), 103-109. doi:10.1080/1045988X.2013.782533
229. Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42. DOI:10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x
230. Mukuria, G.M. and Bakken, J.P. (2010). Labeling of students with disabilities: Needed for students to get their needs met. U: F. B. Obiakor, J. P. Bakken, A. F. Rotatori (Ur.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education)* (sv. 19, str. 101-114). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/S0270-4013(2010)0000019010
231. Musyoka, M., Diane Clark, M. (2017). Teachers' Perceptions of Individualized Education Program (IEP) Goals and Related Services. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 5–23. DOI: 10.1007/s10882-015-9462-0
232. Mutua, K., Siders, J., i Bakken, J. (2011). History of intellectual disabilities. U: A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, i J. P. Bakken (Ur.), *History of Special Education (Advances in Special Education)* (sv. 21, str. 89-117). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-4013(2011)0000021008
233. Nehring, W. M., i Lindsey, B. (2016). History of Health Care for People with Intellectual and Developmental Disability. U: I. L. Rubin, J. Merrick, D. E. Greydanus, i D. R. Patel (Ur.), *Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan* (str. 33-46). Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-18096-0_3

234. Nikčević-Milković, A., i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*, 66(4), 527-555.
235. 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. DOI:10.1080/13603116.2016.1193564
236. Nolet, V., i McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the General Curriculum: Including Students with Disabilities in Standards-Based Reform*. Corwin Press.
237. Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty*. Routledge.
238. Norwich, B., i Lewis, A. (2005). *Special Teaching for Special Children?: pedagogies for inclusion*. Open University Press.
239. Nuget, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia — parental perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22(2), str. 52-59. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00447.x
240. Oliver, M. (2013). Defining Impairment and Disability: issues at stake. U: E. F. Emens, i M. A. Stein (Ur.), *Disability and Equality Law* (str. 3-19). Routledge.
241. Olsson, I., Sand, M. L., i Stenberg, G. (2019). Teachers' perception of inclusion in elementary school: the importance of imitation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 567-575. doi:10.1080/08856257.2019.1709704
242. Ornstein, A. C., i Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7. izd.). Pearson.
243. Padeliadu, S., Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183. DOI: 10.1080/0885625970120301
244. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
245. Peraica, M., i Jurković, Z. (1968). Problemi kategorizacije i rehabilitacije tjelesno invalidne djece s kroničnim somatskim oštećenjima. *Defektologija*, 4 (2), 21-27.
246. Peko, A. (2007). Učiti kako poučavati. U: V. Previšić, N. Šoljan, i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (sv.1, str. 260-275.). Hrvatsko pedagoško društvo.
247. Peters, S. (2007). "Education for All?": A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), 98–108. DOI:10.1177/10442073070180020601
248. Pettersson, G., i Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180-200. doi:10.1111/1467-8578.12266
249. Pierangelo, R. (2004). *The Special Educators Survival Guide (2nd edition)*. Wiley
250. Pierangelo, R., Giuliani, G. (2007). *Understanding, Developing, and Writing Effective IEPs: A Step-by-Step Guide for Educators*. Corwin Press.
251. Pinar, W. (2004). The Reconceptualisation of Curriculum Studies. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 149-159). Routledge.
252. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., i Taubman, P. M. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses (5th ed.)*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers
253. Phenix, P.H. (1964). *Realms of meaning : a philosophy of the curriculum for general education*. McGraw-Hill
254. Popham, W. J. (2004). Objectives. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 71-85). Routledge.
255. Porter, L. (2002). *Educating young children with additional needs*. Allen & Unwin.

256. Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Routledge.
257. Pozo-Armentia, A. D., Reyero, D., i Gil Cantero, F. (2020). The Pedagogical Limitations of Inclusive Education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. DOI:10.1080/00131857.2020.1723549.
258. Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Golden marketing.
259. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Školska knjiga.
260. Pritchard, D. G. (2013). *Education and the Handicapped 1760 - 1960*. Routledge.
261. Puškarić, F., Vrban, S. (2017). *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike*. Tiskara Zelina.
262. Puževski, V. (2016). Hrvatska osnovna škola od 1945 do 1990. godine. U V. Puževski, i V. Strugar (Ur.), *Tebi, učitelju – prinosi Školskoj pedagogiji* (str. 17-32). Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
263. Quigney, T. A., i Studer, J. R. (2016). *Working with Students with Disabilities: A Guide for Professional School Counselors*. Routledge.
264. Rak, V. (2012). Unaprjeđivanje kvalitete psihosocijalnog okruženja i potpore učenicima u školi: iskustvene preporuke i upute psihologa. U: V. Božićević, S. Brlas, i M. Gaulin (Ur.) *Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja* (str. 100-124.). Zavod za javno zdravstvo Sveti Rok Virovitičko-podravske županije.
265. Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 173-186. DOI:10.1080/08856257.2014.986909
266. Rätty, L., Vehkakoski, T., i Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (1), 35-49. DOI: 10.1080/08856257.2018.1435011
267. Rayner, S. (2007). *Managing Special and Inclusive Education*. SAGE Publications Ltd
268. Reynolds, M. R., Scheiber, C., Hajovsky, D. B., Schwartz, B., i Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in academic achievement: Is writing an exception to the gender similarities hypothesis? *The Journal of Genetic Psychology*, 176(4), 211-234. DOI: 10.1080/00221325.2015.1036833
269. Richards, G. (2015). I feel confident about teaching, but ‘SEN’ scares me: moving from anxiety to confidence. U: G. Richards, i F. Armstrong (Ur.), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms: Key issues for new teachers* (2. izd., str. 101-113). Routledge
270. Ristić Dedić, Z., Matić, J., Ančić, B. (2014). Indeks inkluzije u hrvatskom obrazovnom kontekstu: Razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja. U: I. Marušić (Ur.), *2. Dani obrazovnih znanosti - Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama* (str. 59-60). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
271. Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special?: Rethinking educational support within a community of provision*. Routledge.
272. Rix, J. (2020). Our need for certainty in an uncertain world: the difference between special education and inclusion? *British Journal of Special Education*, 47(3), 283-307. DOI: 10.1111/1467-8578.12326
273. Rolfe, S. (2019). Models of SEND: the impact of political and economic influences on policy and provision. *British Journal of Special Education*, 46(4), 423-444. DOI:10.1111/1467-8578.12284
274. Romstein, K., i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1.-2.), 41-52.

275. Romstein, K., i Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, 63(1), 151-158.
276. Rose, R., i Shevlin, M. (2020). Support provision for students with Special Educational Needs in Irish Primary Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 51-63. DOI:10.1111/1471-3802.12465
277. Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 4(2). Preuzeto 10.5.2022. godine iz <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
278. Rowland, C.M., Quinn E.D., i Steiner S. A. M. (2015). Beyond Legal: Crafting High-Quality IEPs for Children With Complex Communication Needs. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 53-62. DOI:10.1177/1525740114551632
279. Royer, D. J. (2016). My IEP: A Student-Directed Individualized Education. *Exceptionality*, 25(4), 235-252. DOI:10.1080/09362835.2016.1216850
280. Safford, P. L., i Safford, E. J. (1996). *A History of Childhood and Disability*. Teachers College Press.
281. Salend, S., i Garrick Duhaney, L. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. U: A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, i J. P. Bakken (Ur.), *History of Special Education (Advances in Special Education)* (sv. 21, str. 1-20). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S0270-4013(2011)0000021004
282. Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), str. 270-282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
283. Saloviita, T., i Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465-479. DOI:10.1111/1467-8578.12286
284. Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., i Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. DOI: 10.1080/08856257.2013.830435
285. Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., i Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335-348. DOI: 10.1002/pits.21827
286. Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE Publications Ltd.
287. Schuelka, M. J., Lapham, K. (2019). Comparative and International Inclusive Education: Trends, Dilemmas, and Future Directions. U: A. W. Wiseman (Ur.), *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society)* (sv. 37, str. 35-42). Emerald Publishing Limited. DOI:10.1108/S1479-367920190000037003
288. Schwab, J. (2004). The Practical: A Language for Curriculum. U: D. J. Flinders, S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 103-119). Routledge.
289. Schwartz, A.E., Hopkins, B.G., i Stiefel, L. (2021). The Effects of Special Education on the Academic Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(2), 480-520. DOI:10.1002/pam.22282
290. Scott, D. (2006). Six Curriculum Discourses: Contestation and Edification. U: A. Moore (Ur.), *Schooling, Society, and Curriculum* (str. 31-42). Routledge.
291. Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. Routledge.
292. Scott, D. (2016). *New Perspectives on Curriculum, Learning and Assessment*. Springer
293. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju: u vrtiću i školi*. Školska knjiga.
294. Sekušak-Galešev, S., i Stančić, Z. (2015). Škola za sve, razvrstavanje učenika i čimbenici učenja. U: LJ. Igrić (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja-škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 203-249). Školska knjiga.

295. Sharma, U., Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. DOI:10.1111/1471-3802.12043
296. Sharma, U., i Das, A. (2015). Inclusive education in India: past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55-68. DOI: 10.1111/1467-9604.12079
297. Shifrer, D., Muller, C., i Callahan, R. (2010). Disproportionality: A sociological perspective of the identification by schools of students with learning disabilities. U: S. N. Barnartt (Ur.), *Disability as a Fluid State (Research in Social Science and Disability)*, (sv. 5, str. 279-308). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S1479-3547(2010)0000005014
298. Silva, J. C., Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x
299. Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era* (2. izd.). Routledge.
300. Smith, D. D., Tyler, N. C., Skow, K. G. (2018). *Introduction to Contemporary Special Education: New Horizons* (2. izd.). Pearson.
301. Smith, S. (2018). Dis/ability. U: R. Woolley (Ur.), *Understanding Inclusion Core Concepts, Policy and Practice* (str. 87-101). Routledge.
302. Smith, T. E. (2016). *Serving Students with Special Needs: A Practical Guide for Administrators*. Routledge.
303. Snedden, D. (1921). *Sociological Determination of Objectives in Education*. J.B. Lippincott Company
304. Sokal, L., i Katz, J. (2015). Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 30(1), 42-54. DOI: 10.1111/1467-9604.12078
305. Solvason, C., i Proctor, S. (2021). 'You have to find the right words to be honest': nurturing relationships between teachers and parents of children with Special Educational Needs. *Support for Learning*, 36(3), 470-485. DOI:10.1111/1467-9604.12373
306. Soulis, S.-G., Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning*, 25(2), str. 74-80. DOI:10.1111/j.1467-9604.2010.01443.x
307. Spandagou I. (2020a). Inclusive Education: Principles and Practice. U: I. L. Spandagou, C. Little, D. Evans, i M. L. Bonati (Ur.), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (str. 35-44). Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-2541-4_4
308. Spandagou I. (2020b). Understanding Disability. U: I. L. Spandagou, C. Little, D. Evans, i M. L. Bonati (Ur.), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (str. 13-22). Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-2541-4_2
309. Spooner, W. (2011). *The SEN Handbook for Trainee Teachers, NQTs and Teaching Assistants*. Routledge.
310. Spratt, J., Florian, L. (2014). Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers. U: C. Forlin, i T. Loreman (Ur.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (sv. 3, str. 263-278). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/S1479-363620140000003029
311. Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovitoj školi*. Savez slijepih Hrvatske i Savez Samoupravnih interesnih zajednica odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
312. Stančić, V., Sobol, R., i Zovko, G. (1979). Disleksije i dizgrafije unutar populacije djece s teškoćama učenja u Jugoslaviji. *Defektologija*, 15(1), 65-82.
313. Standaert, R. (1993). Technical Rationality in Education Management: A Survey Covering England, France and Germany. *European Journal of Education*, 28(2), 159-175. DOI: 10.2307/1503383

314. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1. izd.). Heinemann Educational Books Ltd
315. Stokoe, W. C. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 3-37. DOI:10.1093/deafed/eni001
316. Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Educa.
317. Strnad, M., i Benjak, T. (2010). *Međunarodna klasifikacija, funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja* (I. Pavlović, prev.). Medicinska naklada.
318. Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum : teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Školske novine.
319. Štemberger, T., i Riccarda Kiswarday, V. (2017). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. DOI:10.1080/08856257.2017.1297573
320. Takala, M., i Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59-81. DOI:10.1111/1467-8578.12049
321. Takala, M., i Head, G. (2017). Inclusion and Practice: The Perspective of Two Countries. U M. T. Hughes, i E. Talbott (Ur.). *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education* (str. 115-128). Wiley
322. Takala, M., Pirttimaa, R., i Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162-173. doi:10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
323. Terzi, L. (2008). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. U: L. Florian, i M. McLaughlin (Ur.), *Disability classification in education: issues and perspectives* (str. 244-256). Corwin Press.
324. Thomas, G., i Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2. izd.). Open University Press.
325. Thompson, J. (2010). *The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs: Practical Skills for Teachers*. Pearson
326. Tonković, F. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece i omladine sa smetnjama u razvoju. *Defektologija*, 18(1-2), 233-240.
327. Trolley, B., Haas, H., i Campese Patti, D. (2009). *The School Counselor's Guide to Special Education*. Corwin Press.
328. Trussler, S., i Robinson, D. (2015). *Inclusive Practice in the Primary School: A Guide for Teachers*. SAGE Publications Ltd.
329. Tyler, R. W. (2004). Basic principles of curriculum and instruction. U: D. J. Flinders, i S. J. Thornton (Ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2. izd., str. 51-61). Routledge.
330. Tzivinikou, S., i Papoutsaki, S. (2016). Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs. *Early Child Development and Care*, 186(9), 971-980. DOI:10.1080/03004430.2015.1071101
331. Vican, D. (2007). Znanje vrijedno znanja - znanje vrijedno poučavanja. U: V. Previšić, N. Šoljan, i N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (sv.1., str. 467-477.). Hrvatsko pedagoško društvo.
332. Vilbas, J. A., i King-Sears, M. E. (2021). An Effective Elementary School Counselor's Support of Students with Disabilities: A Case Study. *Psychology in the Schools*, 58(2), str. 873-892. DOI:10.1002/pits.22476
333. Waitoller, F.R., i Thorius, K. K. (2015). Playing hopscotch in inclusive education reform: examining promises and limitations of policy and practice in the US. *Support for Learning*. 30(1), str. 23-41. DOI: 10.1111/1467-9604.12076

334. Wagner Jakab, A., Lisak, N., i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena kvalitete inkluzije. U Š. Golubović, i M. Šćepanović (Ur.), *Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, (re)habilitacioni i savetodavni rad* (str. 39-50). Savez defektologa Vojvodine
335. Walter, P.(2013). *Schulische Integration Behinderter: Ein Einführung in die Bedingungen, Aufgaben und Perspektiven*. Springer-Verlag.
336. Walton, E. (2016). *The Language of Inclusive Education: exploring speaking, listening, reading, and writing*. Routledge
337. Warrillow-Williams, D. (1983). The knowledge theories of P.H. Hirst and P.H. Phenix : a comparative study of Hirst's "Forms of knowledge" and Phenix's "Realms of meaning" and their implications for curriculum planning (doktorska disertacija, Sveučilište u Tasmaniji). Sveučilište u Tasmaniji. https://eprints.utas.edu.au/21804/1/whole_Warrillow-WilliamsDavidArthurNigel1984_thesis.pdf
338. Wearmouth, J. (2017). *Special Educational Needs and Disabilities in School: A Critical Introduction*. Bloomsbury Academic.
339. Webster, R., i Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), str. 324-342. doi:10.1002/berj.3144
340. Wedell, K. (2008). Evolving Dilemmas about Categorization. U: L. Florian, i M. McLaughlin (Ur.), *Disability classification in education: issues and perspectives* (str. 47-68). Corwin Press.
341. Westwood, P. (2015). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. (7. izd.). Routledge.
342. Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. izd.). Association for Supervision and Curriculum Development.
343. Wilmshurst, L., Brue, A. W. (2018). *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed*. Routledge.
344. Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.
345. Woolley, R. (2018). Introducing inclusion. U: R. Woolley (Ur.), *Understanding Inclusion Core Concepts, Policy and Practice* (str. 1-15). Routledge.
346. Wragg, T. (1997). *The Cubic Curriculum*. Routledge.
347. Wright, R. J. (2009). *Multifaceted Assessment for Early Childhood Education*. SAGE Publications Ltd.
348. Yao, X., Liu, C., Wang, J., Du, L., i Xin, W. (2018). Chinese class teachers' views of the effects of inclusive education for children with developmental disabilities: A qualitative study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 429-444. DOI: 10.1080/13603116.2018.1557269
349. Yell, M. T., i Busch, T. W. (2012). Using Curriculum-Based Measurement to Develop Educationally Meaningful and Legally Sound Individualized Education Programs (IEPs). U C. A. Espin, K. L. McMaster, S. Rose, i M. M. Wayman (Ur.), *A Measure of Success The Influence of Curriculum-Based Measurement on Education* (str. 37-48). University of Minnesota Press.
350. Zagona, A. L., Miller, A. L., Kurth, J. A., i Love, H. R. (2019). Parent Perspectives on Special Education Services: How Do Schools Implement Team Decisions? *School Community Journal*, 29(2), str. 105-128. Preuzeto 19. 3. 2022. iz <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236582.pdf>
351. Zhao, Y., Rose, R., i Shevlin, M. (2021). Paraprofessional Support in Irish Schools: From Special Needs Assistants to Inclusion Support Assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 69(2), str. 183-197. doi:10.1080/08856257.2021.1901371

- 352.Zovko, G. (1985). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. U: G. Zovko (Ur.), *Reforma odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju* (str. 11-26). Savez društava defektologa Hrvatske.
- 353.Zovko, G. (1999). Učenici s posebnim potrebama. U: A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 369-399). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- 354.Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), 89-100.
- 355.Zvoleyko, E. V., Kalashnikova, S. A., i Klimenko, T. K. (2016). Socialization of Students with Disabilities in an Inclusive Educational Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6469-6481 .

8. PRILOZI

Prilog 1 Mišljenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta Osijek



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

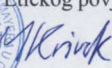
KLASA: 602-04/20-04/162
UR. BROJ: 2158-83-07-20-3
Osijek, 15. prosinca 2020.

Filozofski fakultet Osijek
Etičko povjerenstvo
Lorenza Jägera 9
31000 Osijek

MIŠLJENJE ETIČKOG POVJERENSTVA

Izv. prof. dr. sci. Goran Livazović podnio je 10. prosinca 2020. Etičkom povjerenstvu Filozofskog fakulteta Osijek zahtjev procjene usklađenosti prijedloga istraživanja pod naslovom "**Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s poteškoćama u razvoju**" studenta Andreja Hodonja, s Etičkim kodeksom Sveučilišta J. J. Strossmayer u Osijeku – u okviru izrade doktorske disertacije.

Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Osijek proučilo je priloženu dokumentaciju te na sastanku održanom elektroničkim putem 11. XII-14. XII. 2020. (32.e-sjednici) zaključilo da je predloženo istraživanje u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i može se provesti kako je planirano u priloženoj dokumentaciji.

Predsjednik Etičkog povjerenstva

Marijan Krivak, prof. dr. sci.

Dostaviti:

1. Izv. prof. dr. sc. Goran Livazović
2. Pismohrana Fakulteta

Prilog 2 Privola roditelja učenika teškoćama za sudjelovanje u znanstvenom istraživanju

PRIVOLA ZA SUDJELOVANJE ZNANSTVENOM ISTRAŽIVANJU

Poštovani roditelji,

Zovem se Andrej Hodonj i stručni suradnik pedagog sam u Osnovnoj školi „Davorin Trstenjak“ Čađavica te doktorand pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Provodim znanstveno istraživanje u cilju izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Ovim putem molim za suglasnost za sudjelovanje Vašeg djeteta u znanstvenom istraživanju, a čiji je cilj dobiti uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole unutar prvog obrazovnog ciklusa, njihova obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške od strane učitelja, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi.

Svojom suglasnošću pridonosite boljem razumijevanju i produbljivanju znanstvenih spoznaja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, integrirane i diferencijalne pedagogije te pedagogije djece s teškoćama u razvoju

Znanstveno istraživanje: Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja

Cilj istraživanja je analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu, pratiti njihova odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima od strane učitelja, stručnih suradnika te pomoćnika u nastavi, uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika.

Opis znanstvenog istraživanja

Znanstveno istraživanje će biti provedeno na hotimičnom uzorku osnovnih škola virovitičkog, slatinskog i orahovačkog upisnog područja koje pohađa 105 učenika po redovitom programu uz individualizirani pristup i/ili redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (prilagođeni program), a obuhvaća njihove učitelje razredne nastave, stručne suradnike i pomoćnike u nastavi. U istraživanju će se koristiti kvalitativni i djelomično kvantitativni pristup kako bi se objasnilo značenje koje promatrane kategorije i

pojave imaju za strukturiranje individualiziranog kurikuluma. Podaci će se prikupljati analizom sadržaja/dokumenata i nestrukturiranim intervjuom. Rezultati istraživanja će pokazati koliko je strukturiranje individualiziranog kurikuluma upleteno u mrežu odnosa, kurikulumskih struktura te različitih metodologija, kako bi svaki učenik bio motiviran i uspješan.

Nije predviđeno objavljivanje individualnih rezultata pojedinih učenika. U takve rezultate uvid će imati samo istraživač koji provodi znanstveno istraživanje. Podatci dobiveni istraživanjem neće imati nikakvog utjecanja na status učenika u školi i/ili njegovo postignuće.

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

Svojim potpisom PRISTAJEM da moje dijete sudjeluje u znanstvenom istraživanju na temu „Strukturiranje individualiziranog kurikuluma učenika s teškoćama u razvoja“ te da se podatci dobiveni istraživanjem mogu koristiti ISKLJUČIVO za potrebe izrade doktorske disertacije.

Ime i prezime djeteta: _____

Naziv škole: _____

Razred: _____

Datum: _____

Potpis roditelja: _____

Prilog 3 Privola za sudjelovanje učitelja razredne nastave u znanstvenom istraživanju

PRIVOLA ZA SUDJELOVANJE U ZNANSTVENOM ISTRAŽIVANJU

Poštovani/a kolegice/kolega,

Zovem se Andrej Hodonj i stručni suradnik pedagog sam u Osnovnoj školi „Davorin Trstenjak“ Čađavica te doktorand pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Provodim znanstveno istraživanje u cilju izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Ovim putem molim Vas za suglasnost za sudjelovanje u znanstvenom istraživanju, a čiji je cilj dobiti uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole unutar prvog obrazovnog ciklusa, njihova obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške od strane učitelja, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi.

Svojom suglasnošću pridonosite boljem razumijevanju i produbljivanju znanstvenih spoznaja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, integrirane i diferencijalne pedagogije te pedagogije djece s teškoćama u razvoju

Znanstveno istraživanje: Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja

Cilj istraživanja je analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu, pratiti njihova odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima od strane učitelja, stručnih suradnika te pomoćnika u nastavi, uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika.

Opis znanstvenog istraživanja

Znanstveno istraživanje će biti provedeno na hotimičnom uzorku osnovnih škola virovitičkog, slatinskog i orahovačkog upisnog područja koje pohađa 105 učenika po redovitom program uz individualizirani pristup i/ili redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke(prilagođeni program), a obuhvaća njihove učitelje razredne nastave, stručne suradnike i pomoćnike u nastavi. U istraživanju će se koristiti kvalitativni i djelomično kvantitavni pristup kako bi se objasnilo značenje koje promatrane kategorije i pojave imaju za

strukturiranje individualiziranog kurikulumu. Podaci će se prikupljati analizom sadržaja/dokumenata i nestrukturiranim intervjuom. Rezultati istraživanja će pokazati koliko je strukturiranje individualiziranog kurikulumu upleteno u mrežu odnosa, kurikulumskih struktura te različitih metodologija, kako bi svaki učenik bio motiviran i uspješan.

Kao tehnika prikupljanja podataka predviđen je nestrukturiranim intervjuom za učitelje razredne nastave, stručne suradnike škole te pomoćnike u nastavi. Predviđeno je snimanje intervjuom diktafonom, a sve za potrebe znanstvenog istraživanja. U audio zapise uvid će imati samo istraživač koji provodi znanstveno istraživanje. Podatci dobiveni istraživanjem neće imati nikakvog utjecanja na Vaš status učitelja/stručnog suradnika škole/pomoćnika u nastavi

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

Svojim potpisom PRISTAJEM na sudjelovanje u znanstvenom istraživanju na temu „Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja“. Podatci dobiveni istraživanjem mogu koristiti za potrebe izrade doktorske disertacije.

Ime i prezime učitelja: _____

Naziv škole: _____

Zvanje: _____

Datum: _____

Vlastoručni potpis : _____

Prilog 4 Privola za sudjelovanje stručnih suradnika škole u znanstvenom istraživanju

PRIVOLA ZA SUDJELOVANJE U ZNANSTVENOM ISTRAŽIVANJU

Poštovani/a kolegice/kolega,

Zovem se Andrej Hodonj i stručni suradnik pedagog sam u Osnovnoj školi „Davorin Trstenjak“ Čađavica te doktorand pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Provodim znanstveno istraživanje u cilju izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Ovim putem molim Vas za suglasnost za sudjelovanje u znanstvenom istraživanju, a čiji je cilj dobiti uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole unutar prvog obrazovnog ciklusa, njihova obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške od strane učitelja, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi.

Svojom suglasnošću pridonosite boljem razumijevanju i produbljivanju znanstvenih spoznaja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, integrirane i diferencijalne pedagogije te pedagogije djece s teškoćama u razvoju

Znanstveno istraživanje: Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja

Cilj istraživanja je analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu, pratiti njihova odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima od strane učitelja, stručnih suradnika te pomoćnika u nastavi, uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika.

Opis znanstvenog istraživanja

Znanstveno istraživanje će biti provedeno na hotimičnom uzorku osnovnih škola virovitičkog, slatinskog i orahovačkog upisnog područja koje pohađa 105 učenika po redovitom programu uz individualizirani pristup i/ili redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke(prilagođeni program), a obuhvaća njihove učitelje razredne nastave, stručne suradnike i pomoćnike u nastavi. U istraživanju će se koristiti kvalitativni i djelomično

kvantitavni pristup kako bi se objasnilo značenje koje promatrane kategorije i pojave imaju za strukturiranje individualiziranog kurikulumu. Podaci će se prikupljati analizom sadržaja/dokumenata i nestrukturiranim intervjuom. Rezultati istraživanja će pokazati koliko je strukturiranje individualiziranog kurikulumu upleteno u mrežu odnosa, kurikulumskih struktura te različitih metodologija, kako bi svaki učenik bio motiviran i uspješan.

Kao tehnika prikupljanja podataka predviđen je nestrukturiranim intervjuom za učitelje razredne nastave, stručne suradnike škole te pomoćnike u nastavi. Predviđeno je snimanje intervjuom diktafonom, a sve za potrebe znanstvenog istraživanja. U audio zapise uvid će imati samo istraživač koji provodi znanstveno istraživanje. Podatci dobiveni istraživanjem neće imati nikakvog utjecanja na Vaš status učitelja/stručnog suradnika škole/pomoćnika u nastavi

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

Svojim potpisom PRISTAJEM na sudjelovanje u znanstvenom istraživanju na temu „Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja“. Podatci dobiveni istraživanjem mogu koristiti za potrebe izrade doktorske disertacije.

Ime i prezime stručnog suradnika škole: _____

Naziv škole: _____

Zvanje: _____

Datum: _____

Vlastoručni potpis : _____

Prilog 5 Privola za sudjelovanje pomoćnika u nastavi u znanstvenom istraživanju

PRIVOLA ZA SUDJELOVANJE U ZNANSTVENOM ISTRAŽIVANJU

Poštovani/a kolegice/kolega,

Zovem se Andrej Hodonj i stručni suradnik pedagog sam u Osnovnoj školi „Davorin Trstenjak“ Čađavica te doktorand pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Provodim znanstveno istraživanje u cilju izrade doktorske disertacije na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Ovim putem molim Vas za suglasnost za sudjelovanje u znanstvenom istraživanju, a čiji je cilj dobiti uvid u primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole unutar prvog obrazovnog ciklusa, njihova obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške od strane učitelja, stručnih suradnika škole te pomoćnika u nastavi.

Svojom suglasnošću pridonosite boljem razumijevanju i produbljivanju znanstvenih spoznaja u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, integrirane i diferencijalne pedagogije te pedagogije djece s teškoćama u razvoju

Znanstveno istraživanje: Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja

Cilj istraživanja je analizirati primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika u području individualiziranog kurikulumu, pratiti njihova odgojno-obrazovna postignuća, praksu poučavanja i učenja te kvalitetu podrške učenicima od strane učitelja, stručnih suradnika te pomoćnika u nastavi, uvažavajući sociodemografske varijable ispitanika.

Opis znanstvenog istraživanja

Znanstveno istraživanje će biti provedeno na hotimičnom uzorku osnovnih škola virovitičkog, slatinskog i orahovačkog upisnog područja koje pohađa 105 učenika po redovitom program uz individualizirani pristup i/ili redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke(prilagođeni program), a obuhvaća njihove učitelje razredne nastave, stručne suradnike i pomoćnike u nastavi. U istraživanju će se koristiti kvalitativni i djelomično

kvantitavni pristup kako bi se objasnilo značenje koje promatrane kategorije i pojave imaju za strukturiranje individualiziranog kurikulumu. Podaci će se prikupljati analizom sadržaja/dokumenata i nestrukturiranim intervjuom. Rezultati istraživanja će pokazati koliko je strukturiranje individualiziranog kurikulumu upleteno u mrežu odnosa, kurikulumskih struktura te različitih metodologija, kako bi svaki učenik bio motiviran i uspješan.

Kao tehnika prikupljanja podataka predviđen je nestrukturiranim intervjuom za učitelje razredne nastave, stručne suradnike škole te pomoćnike u nastavi. Predviđeno je snimanje intervjuom diktafonom, a sve za potrebe znanstvenog istraživanja. U audio zapise uvid će imati samo istraživač koji provodi znanstveno istraživanje. Podatci dobiveni istraživanjem neće imati nikakvog utjecanja na Vaš status učitelja/stručnog suradnika škole/pomoćnika u nastavi

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

Svojim potpisom PRISTAJEM na sudjelovanje u znanstvenom istraživanju na temu „Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoja“. Podatci dobiveni istraživanjem mogu koristiti za potrebe izrade doktorske disertacije.

Ime i prezime pomoćnika u nastavi: _____

Naziv škole: _____

Zvanje: _____

Datum: _____

Vlastoručni potpis : _____

Prilog 6 Protokol nestrukturiranog intervjua za ispitivanje kvalitete podrške za učitelje razredne nastave

***PROTOKOL NESTRUKTURIRANOG INTERVJUA ZA ISPITIVANJE KVALITETE
PODRŠKE ZA UČITELJE RAZREDNE NASTAVE***

Sociodemografske karakteristike

1) Struka:
2) Spol:
3) Godine radnog iskustva:

Stilovi, način i oblici pružanja podrške učitelja razredne nastave:

1. Na koji način su učenici s teškoćama u razvoju uključeni u različite oblike razrednih aktivnosti?
2. Koje stilove, načine i oblike podrške ostvarujete u suradnji sa stručnim suradnikom škole?
3. Koje vrste potpore osiguravate roditeljima učenika s teškoćama u razvoju?
4. Koje načine i postupke prilagodbe individualiziranog kurikuluma primjenjujete u nastavnom procesu pri radu sa učenicima s teškoćama u razvoju?
5. Koje metode i tehnike osnaživanja i jačanja motivacije, interesa, sposobnosti i vještina koristite u radu s učenicima s teškoćama u razvoju?
6. Imate li možda nekih prijedloga vezano uz unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama općenito? Na koji način bi mogli unaprijediti rad učenika s teškoćama?

Prilog 7 Protokol nestrukturiranog intervjua za ispitivanje kvalitete podrške za stručne suradnike škole

***PROTOKOL NESTRUKTURIRANOG INTERVJUA ZA ISPITIVANJE KVALITETE
PODRŠKE ZA STRUČNE SURADNIKE ŠKOLE***

Socidemografske karakteristike:

1) Profil stručnog suradnika:
2) Struka:
3) Spol:
4) Godine radnog iskustva:

Stilovi, način i oblici podrške stručnog suradnika:

1. Na koji način pružate podršku učiteljima razredne nastave u stvaranju i kreiranju individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju?
2. Koje oblike stručne i pedagoške pomoći pružate roditeljima učenika s teškoćama u razvoju?
3. Koje tehnike primjenjujete u neposrednom odgojno-obrazovnom radu sa učenicima s teškoćama u razvoju?
4. Koje metode i tehnike osnaživanja i jačanja motivacije, interesa, sposobnosti i vještina koristite u radu s učenicima s teškoćama u razvoju?
5. Imate li možda nekih prijedloga vezano uz unaprjeđivanje oblika rada učenika s teškoćama općenito? Na koji način bi mogli unaprijediti rad učenika s teškoćama?

Prilog 8 Protokol nestrukturiranog intervjua za ispitivanje kvalitete podrške za pomoćnike u nastavi

***PROTOKOL NESTRUKTURIRANOG INTERVJUA ZA ISPITIVANJE KVALITETE
PODRŠKE ZA POMOĆNIKE U NASTAVI***

Sociodemografske karakteristike

2) Struka:
3) Spol:
4) Godine radnog iskustva na radnom mjestu pomoćnika u nastavi:

Stilovi, način i oblici pružanja podrške pomoćnika u nastavi:

1. Koje stilove, način i oblike podrške za učenike s teškoćama u razvoju primjenjujete u interakciji s učiteljima razredne nastave te stručnim suradnicima škole?
2. Koje oblike podrške osiguravate roditeljima učenika s teškoćama u razvoju?
3. Koje metode i tehnike osnaživanja i jačanja motivacije, interesa, sposobnosti i vještina koristite u radu sa učenicima s teškoćama u razvoju?

Prilog 9 Detaljan prikaz izjava učitelja razredne nastave (URN), stručni suradnika (SSŠ) i pomoćnika u nastavi (PUN) o kvaliteti podrške učenicima s teškoćama

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>On ima uvid u sve te dokumente, plan rada, što se očekuje od učenika koje ishode treba ostvariti. Kroz informacije na roditeljskim sastancima i poslije ako treba nešto pa im dajem neke savjete. Često bilježim u eDnevnik što je on ostvario. Što treba možda još dodatno vježbati.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN1</i></p>
	<p><i>Najčešće se ta vrsta potpore ostvaruje kroz informacije, individualne informacije s roditeljima. Ja volim to složiti ovako. Kada roditelj dođe na informacije. Ja volim od roditelja čuti kako roditelj radi kod kuće s učenikom i volim reći kako ja radim u razredu. Onda nekako zajednički pronalazimo nekakav način koji bi učeniku najbolje odgovarao. Tako da se uspjeh učenika može što više razvijati; i da se sam učenik osnažuje. Razvijaju se njegove dobre strane, a i teškoće se razvijaju u onom dijelu koliko god možemo ostvariti zajednički napredak. Isto tako, potpora je osigurana i od strane stručne službe kada je to potrebno.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN2</i></p>
	<p><i>Isto tako, osiguravam im razgovor. U dobroj smo komunikaciji i dobro surađujemo. Svakodnevno im dajem informacije koje ih zanimaju o napretku i uspjehu djeteta pogotovo sad putem Viber aplikacije. Znači, svakodnevno smo na nekakvim informacijama.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN3</i></p>
	<p><i>S roditeljima nastojim održati dobru komunikaciju. Uključujemo ih u pomoć u pisanju domaćih zadaća. Imamo dobru komunikaciju. Samo roditelji ipak malo teže to prihvaćaju i sad smo baš s tim dječakom malo u dvojbi. Majku smo zvali i govorimo joj kako treba tražiti pomoć dalje. Češće ih kontaktiramo i ukazujemo na poteškoće i probleme na koje nailazimo u radu. To je ono što ja kao razrednik mogu. Roditeljski razgovori i pomoć. Majka stvarno pomaže tom dječaku.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN4</i></p>
	<p><i>Roditeljima smo uvijek na raspolaganju. Naš zajednički cilj je pomoći djetetu da se ostvari. Pomažemo im u povratnoj informaciji kako je dijete što svladalo, što mu ide teže. Ako mu nešto ide teže obrađujem u školi. Onda znam poslati poruku roditelju "ovo mu ne ide ili ovo joj ne ide hajde pogledajte to s njom/njom" jer je bitan i taj rad kod kuće. Imam učenicu koja je često puta razdražljiva. Onda nekada zovem kući. Nekada joj pišem u napomenu. Opet su to neke njihove osobnosti i to moramo uzeti u obzir. Tako da i za to isto brinem. Uglavnom, stalno smo u nekom kontaktu i mogu reći da je škola jako brižna prema takvim učenicima.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN5</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>Ja dajem savjete roditelju možda koje metode smatram da mogu bolje pomoći učeniku. Zatim koji materijali. Ja sama izrađujem pomoćne materijale za dijete, ali isto tako savjetujem roditeljima da zajedno s djetetom izrađuju i kod kuće pomoćne materijale koji im mogu pomoći na nastavi. Također, sam savjetovala roditeljima da koriste digitalne platforme, digitalne mogućnosti i kvizove, prezentacije, gotove video lekcije i slično. Sve to može olakšati djetetu s teškoćama u radu.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>Za vrijeme informacija ili majka zove, ili ja zovem nju. Ona obično pita za njegovo ponašanje. Najveći je kod njega problem njegovo ponašanje. O tome ju redovito informiram i da bude upoznata sa sadržajima što on usvaja, što on treba, koliko može, što je napravio taj tjedan, što nije, u kakvom je odnosu sa ostalom djecom. Specifična je ta situacija s njim. Uglavnom komunikacija s roditeljima je dobra. Svaki tjedan se komunicira i majka je o svemu upoznata od ponašanja i odvajanja, od onoga što on treba naučiti, napraviti za taj tjedan, za sljedeći dan. Sve zadaće ili sve što trebaju donijeti ili napisati to se njemu redovito piše u bilježnicu ili se majku na neki drugi način informira (Viber grupa i sl.).</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>Jedino što sa majkom razgovaram, ali nemam nikakav dokument od njene logopedinje da vidim sada neki napredak, ali to se više odnosi na izgovor jer ona ima problema u izgovoru (S nekada kaže Š, i tako, R,L,V) To je veći problem. (...) Kažem o jednoj se učenici radi. Sa roditeljima komuniciram, oni dolaze po nju, pa često, najčešće zapravo u "četiri oka" i recimo kada se nešto obrađuje i slično. Ja imam kartice koje im dajem na temelju čega, kojih ona uči; da točno znaju koji je cilj, što se od nje traži. To je uvijek tako definirano. Na taj način komuniciramo najčešće. Ovako ili dajem mala pisma u kojima objašnjavam pisano ili najčešće ovako usmeno uz dodatke obrazloženja na karticama ovisno sada u kojem predmetu što se radi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>
	<p><i>Roditelj je upoznat s načinima prilagodbe sadržaja. Mojim redovitim vođenjem bilježaka u e-Dnevnik, vidi što se s njom radilo i na koji način je njoj prilagođena nastava. Prema tome, nekakvo formativno vrednovanje, premda četvrti razred tek iduće godine ide u reformu. Tako da govorimo još o opisnom ocjenjivanju. Roditelj vidi napredak djeteta. U ovoj nastavnoj godini nije bilo nikakvih problema gdje smo mi morali telefonski ili individualno razgovarati. Najveći taj kontakt između nas bio je roditeljski sastanak na početku nastavne godine što je bio vani. Dogovorili smo taj jedan razgovor u svezi ponašanja gdje smo bili u dvojbi o posjeti psihologu. Naravno, to je opet uz moga pedagoga "XY uvedi to u eDnevnik da si razgovarao, o čemu ste razgovarali". Jako je bitno da danas bude sve evidentirano. Telefonski razgovor sa čovjekom nisam niti imao.</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">P O D R Š K A R O D I T E L J I M A</p>	<p><i>Suradnja je znači izvrsna. Samim time što ja dobro surađujem, upućujem i roditelje gdje da se pozovu, gdje da traže pomoć. Neki naravno roditelji to odmah prihvate jer prepoznaju da je njihovom djetetu potrebna pomoć, a malo kroz neke druge načine treba roditelje motivirati kako bi prihvatili dijete. Imala sam taj jedan slučaj s jednim roditeljima gdje majka nije htjela prihvatiti da dijete ima poteškoću. Onda sam tako jedno tri mjeseca pustila dijete da radi redoviti program i bilo je jako loših ocjena i nikakvog napretka. Govorila sam da mu trebaju potražiti pomoć. Međutim, ništa od toga. Sada kako je započeo prvi mjesec rekla sam. Onda sam djetetu pomagala u smislu da sam mu malo pročitala zadatak. Tu je on već dobio bolju ocjenu, ali sam u eDnevnik napisala "radi uz pomoć učiteljice u smislu da mu započnem zadatak, zaokružim bitno, sporije diktiram, stavim ga u vijećnicu gdje on ima svoju tišinu kako bi rješavao u miru". (...) Znači, roditelji su ponekad i uplašeni kada vide da je nekako lošija ocjena, misle "kako sada, što". Onda ih često znam ohrabriti i kažem "dobro u redu mi ćemo sad ponovno pisati taj diktat na satu dopunske nastave kada će on biti sam, kada će imati tišinu, biti će to sve u redu". Dajem im digitalne sadržaje koje imaju na Wordwall-u ili tako da on tu tablicu množenja vježba. Onda oni "joj hvala Vam" ili pošaljem neku svoju zbirku koju imam. Znači puno tih knjiga i vježbenica.(...)... roditelje treba malo ohrabriti na taj način da prihvate dijete takvo kakvo je.(...) Treba ih ohrabrivati da je on super s obzirom na sve te njegove probleme i dijagnoze.</i></p> <p style="text-align: right;">URN10</p>
	<p><i>Pružati dogovorenu podršku i pomoć kod kuće isto. Pratiti neki napredak učenika. Održavati tu neku redovnu komunikaciju s roditeljima i saslušati ih. To je njima jako bitno. Čuvati dokumentaciju i zajedno pogledati svu dokumentaciju. Razmotriti sve načine na koje se može pružiti podrška djetetu zajedno sa roditeljima u nekom dogovoru.</i></p> <p style="text-align: right;">URN11</p>
	<p><i>Uvijek sam im na usluzi. Što god trebaju tu sam. Nema nikakvih. Što god se postavi, oni meni pitanje, pomoć. Nema, uvijek sam im na usluzi na sve moguće: savjetima, podrškom, razgovorom. Tu sam uvijek za njih.</i></p> <p style="text-align: right;">URN12</p>
	<p><i>Kontakti su putem Viber grupe znači ili poruke, ili pozivi. Ja imam jednom tjedno individualni razgovor. Imam termin.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>
	<p><i>Mi imamo redovitu komunikaciju pomoću Viber grupe. Roditelji su isto u to uključeni. Roditelj u svakom trenutku može imati dostupne informacije preko Viber grupe, privatnih dopisivanja, osobnih razgovora. Mobilnim telefonom ih isto izvještavam o tome. Naravno, roditelj ima uvid u eImenik i eDnevnik. Na taj način radimo neku suradnju. Čak u ovo vrijeme je to trojna suradnja, u nekakvom kvadratu. Surađujemo mi, stručna služba, učiteljice iz posebnog odjeljenja i roditelj.</i></p> <p style="text-align: right;">URN14</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p>(...) dakle razgovori, uvid u njihove pisane provjere, češći individualni razgovori. Sad za vrijeme COVID-a 19 putem mobitela ili Vibera. Čak sam znala poslati njihove pisane provjere da roditelji vide, onda oni meni to vrata da čuvam za dokumentaciju.(...)Najteži početak je onaj prvog razreda kad roditelji recimo bar sam ja imala taj slučaj ne priznaju da dijete ima nekakvih problema, i da ima teškoća. Ono beskrajno pisanje jedinica ne motivira nikoga. Meni, ja znam da ima problem i strašno mi je teško, ali to je zapravo jedini način da nekako roditelja otvoriš mu, da dijete ima teškoću.</p> <p style="text-align: right;">URN15</p>
	<p>Ono što dobiju ostali učenici dobiju i oni. Ja se nisam susrela s roditeljima koji su zahtijevali nekakav poseban angažman što se tiče učenika s posebnim potrebama. Oni kao i ostali roditelji dolaze na individualne razgovore. Ja njima predstavim plan i program. No međutim oni nisu pokazivali nikakav poseban interes. Pozovem ih da vide pisane provjere. Uglavnom to ide na moju inicijativu i ja im pokazujem. Znači, nekakvu posebnu potporu i plan za njih evo ja nemam. Ja nemam. Zapravo suradnja sa njima je meni ista kao i sa svim ostalim roditeljima. Ja osobno nisam imala potrebu nešto posebno s njima raditi za sada.</p> <p style="text-align: right;">URN16</p>
	<p>S ovim učenikom s obzirom da on ima dosta velike poteškoće imam komunikacijsku bilježnicu. Učenik ima i asistenticu. Onda asistentica i ja kada trebamo svaki dan pišemo majci povratne informacije kako se učenik ponaša, što treba poraditi, što je domaća zadaća. (...) Dosta didaktičkih pomagala, nastavnih sredstava koje koristimo u školi sam napravila duplo pa je ponio kući, znači, kod kuće radi uz pomoć njih. Majci u komunikacijskoj bilježnici objasnimo ili ju ja nazovem direktno i objasnim kako treba raditi. Znam poslati i video lekciju. Isto tako, često se telefonski čujemo ili preko Vibera ili nekako. Dogovaramo se kako pomoći da učenik postigne cilj, da zadovoljan bude u školi, i da nastavne sadržaje usvoji. Isto tako, zajedno smo napravili, pomogla sam majci napraviti, izraditi plan učenja, znači što bi bilo dobro, kako. Zatim, plan nagrađivanja. Nisam baš za kažnjavanje više za nagrađivanje kada izvrši, kada posluži, posloži i tako.</p> <p style="text-align: right;">URN17</p>
	<p>Tako da koje god dijete dobijem ja se uvijek zahvalim roditelju na povjerenju. Što mi je uopće dao dijete. Čast mi je da imam četiri godine nečije dijete. Imam veliku odgovornost. Zaista to zdušno radim, da dođete u moju učionicu sve bi Vam bilo jasno. (...) Jednostavno nazovem roditelja. Imam s njima grupu. Eto to je ono što možete. Znači, posebna grupa s roditeljima gdje oni mene pitaju jer oni imaju jako puno nejasnoća i njima to nije jasno što znači program uz prilagodbu i individualizirani postupci. To roditelji ne razumiju. Vi njima morate to objasniti.(...)</p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">P O D R Š K A R O D I T E L J I M A</p>	<p><i>Ja sam pozvala osobno roditelje u školu i predstavila im program kakav je to program kojeg ja predlažem po kojem bi njihov učenik trebao raditi, ali oni kao roditelji to moraju potpisati. Oni su zamislite meni rekli. Tatu i mamu sam pozvala. Mama je više nekako bila prisutna. Tatu čak nisam niti poznavala. Onda sam predložila mami kad bi oni imali vremena da dođu, da sjednemo i da porazgovaramo, da upoznam tatu, i da čujem njihovo mišljenje. To je tako bilo jedno krasno iskustvo i razgovor gdje je tata rekao: "Ja sam vidio da moje dijete ima problema, ali učiteljica ništa nije nikada rekla". Mama je rekla : "Učiteljice moje dijete ne zna čitati, prvi razred". Ona kaže: "Vi morate s njim raditi da on to nauči. On je lijep. On to neće raditi. Morate ga natjerati." On je za to vjerojatno i plakao. Ja pretpostavljam. Kao da vi meni sada dajete da nešto radim, a ja to nikada vidjela nisam. Ne mogu, ne mogu to shvatiti. Tako da sam pozvala roditelje, razgovarala s njima. Oni su odmah prihvatili nakon mojih nekoliko objašnjavanja gdje sam ja rekla da želim, prije svega, da on dolazi sretan u školu. Broj dva zašto da dijete radi ono što njegov mozak ne može kognitivno. Dobro nisam rekla kognitivno. Ja sam njima rekla "njegov mozak je takav da ne može primiti te informacije pohraniti, zapamtiti pa hajdemo mu olakšati ono što on može i on će u životu završiti rekla sam im čak i lijepo srednju školu uz prilagodbu i biti krasan sretan čovjek". Tko će ga jednog dana pitati kolega je li prilagođeni pa on će biti krasan možda obrtnik. Oni se bave OPG-om, poljoprivredu voli, voli traktore. Onda je tata rekao: "Imate pravo pa šta ima to veze. Jedino mi je neugodno da mu se netko ruga". Reko to ćemo riješiti razgovorom u učionici.(...) Tako da suradnja s roditeljima ide na taj način da sam ja njima potpora i pohvaljujem dijete za svaki napredak.(...) Moje iskustvo kada s roditeljima idete otvoreno. Nije važno što se kaže već kako sam ja to njima rekla. To je ono što je njima vjerojatno jednostavno u mozgu "pa u redu". Nije im sigurno bilo u srcu baš svejedno. Ja sam rekla prvu rečenicu "Meni je sada jako teško što ja to sada moram reći. Ja bih najradije zaplakala. Kao da je moje dijete, ali ja vama ne mogu lagati da vaše dijete može kada ne može." Onda pitam "Tata je li vi možete to?" Eto vidite tako i dijete. Znači, taj pristup da mi je teško što im to moram reći, ali bi bilo od mene ružno da im lažem da je sa njihovim djetetom sve u redu, a nije. Ja takav pristup inače imam. Otvoren. (...) Ne se stavljati na pijedestal kao učiteljica nego mi smo suradnici. Ja sam to njima i rekla "Mi smo partneri i suradnici u pomoći. Moja je misija pomoći vašem djetetu. Vi također imate želju pomoći djetetu i mi smo zapravo suradnici. Niti sam ja pametniji od vas niti vi od mene. Samo što ja radim sa djecom pa imam više iskustva, ali Vi meni možete pomoći i onda će XY biti sretan." To je moje iskustvo da su meni uvijek roditelji suradnici, a ne da sam ja iznad njih.</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>Ja sam jako raspoložena za suradnju i drago mi je kada majka mene zovne odnosno moj telefon je majci uvijek na raspolaganju. Posebno smo puno komunicirali za vrijeme online nastave prošle školske godine. Kada smo to radili online. Onda ja sa njom dogovaram plan učenja kod kuće, raspored, vrijeme i količinu zadataka koje treba raditi. Ona, je onako, baš je, iskrena gospođa. Onda se ona meni žali kako je on nezainteresiran, ne želi raditi, i ona rješava zadaću umjesto njega, a on se oko igra. Ja kažem: "Gospođo hajdemo ovako. Idemo mi njega opteretiti sa polovicom pa neka ja znam da je on meni izradio polovicu zadataka, da je izradio samostalno." To je njemu isto motivacija dobra jer "uf, imam samo pola zadaće". Tako da ja onda nekada i namjerno povećam taj obim. Onda majka njemu objasni: "Učiteljica je rekla da možeš izraditi pola, ali izradi sam." Tako da metoda dogovora s majkom. Sada majka ima strahove kako će izgledati taj prelazak u peti razred jer mi smo gotovi pa sam joj obećala da ću komunicirati sa budućom razrednicom i nastavnicom iz matematike jer najveći problem su ustvari matematički sadržaji. Onda sam rekla: "Uspjet će on. Program njegov i dalje ide. Ako bude potrebe možda će raditi i prilagodbu sadržaja."</i></p> <p style="text-align: right;">URN19</p>
	<p><i>Sa roditeljima razgovaramo o teškoćama koje dijete ima, kako je dijete kod kuće, kako roditelji rješavaju te probleme i teškoće, onda kako mi u školi. Nađemo nekakav zajednički jezik i zajednički pokušavamo jer smo na istom putu da pomognemo djetetu. Uvijek nam je prvo da djetetu pomognemo, da mu olakšamo jer mi smo kao škola odgojno- obrazovna ustanova. (...)...zovemo joj roditelje ako je potrebno, telefonskim putem razgovaramo, bilo uživo. Sad je češće telefonskim putem suradnja. Najčešće su razgovori.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ1</p>
	<p><i>(...)...to je jedno područje koje je konkretno u našem razvojnom planu i programu odnosno procesu samovrednovanja, ako se sjećaš, onih analiza i svega stavljeno kao prioritetno područje...(...) Ja kao pedagog s roditeljima, sudjelujem, kontinuirano bi ta suradnja isto kao i suradnja s učiteljem trebala biti, znači, prije određivanja primjerenog oblika školovanja, znači, zovem roditelje u školu, zajedno sa učiteljicom, ukazujemo im da postoji određena teškoća objašnjavamo. (...)...govorimo roditeljima, ukazujemo na postojanje određene teškoće, specifičnosti i ograničenja koja kod djeteta onda izazivaju da dijete ne ispolji sve svoje sposobnosti i kapacitete te ne doživi onaj uspjeh koji je očekivao i roditelj, i učitelj. Dakle, prije tog postupka utvrđivanja primjerenog oblika školovanja potreban je jedan rad s roditeljima, nekoliko susreta u nekom vremenskom periodu dužem, kraćem zavisi o roditeljima, teškoći i puno faktora...(...)</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>Kad uđemo u sam proces utvrđivanja, znaš i sam, da smo mi onda ujedno i Predsjednici povjerenstva, surađujem s roditeljima od prikupljanja medicinske dokumentacije do koordiniranja s drugim članovima školskog povjerenstva od kolegica u povjerenstvu, liječnika itd. Dakle, do konačnog potpisivanja obrazaca i slanja dokumentacije onom Povjerenstvu koje je iznad nas. Dakle, moja uloga kao pedagoga je jednim dijelom u procesu prije i tijekom samog procesa određivanja primjerenog oblika školovanja.(...)...po potrebi sudjelujem ili čak sama iniciram individualne razgovore s roditeljima tijekom školske godine. Intenzitet i čestina tih razgovora bit će prema potrebi ako je došlo do promjene u funkcioniranju djeteta, zovemo roditelje, ukazujemo im, ali isto tako trebamo roditelje zvati i pohvaliti te reći da dijete određivanjem primjerenog oblika školovanja jako lijepo napreduje i da smo dobro napravili.(...)... moja uloga je i podrška roditelja. To je dakle naš savjetodavni rad po potrebi i o nekim odgojnim metodama što isto ne smijemo zaboraviti da smo mi u osnovnoj školi i odgojna ustanova. Dakle, ako učiteljica ne može, neće ili jednostavno se dogovorimo da to napravim ja kao pedagog, da sa roditeljima iniciram sastanak. Roditelje na neki način educiramo vezano za postavljanje granica u odgoju za disciplinu što isto smatram jako važnim svojim dijelom, a pogotovo kod emocionalnog osnaživanja roditelja znamo da tim roditeljima nije lako to priznati. Znači, treba im podrška, treba im osnaživanje, ohrabrivanje kako od učiteljice tako i pedagoške službe odnosno mene kao pedagoga.(...) U suradnji s učiteljicom sudjelovala sam do sad ovog pandemijskog perioda na roditeljskim sastancima obrađujući različite teme. Teme su već ono onakve kako se nekada potreba ukaže ili kako se već dogovorimo i procijenimo da bi bilo korisno, a cilj zapravo toga je senzibilizacija ostalih roditelja u razredu. Roditelje djece s teškoćama u razvoju uključujemo, naravno, i u različite razredne, školske projekte, ali i izvanškolske projekte.(...) Treba ih ohrabrivati, osnaživati, često educirati i učiniti ih aktivnim partnerima jer za njihovo dijete mi u školi možemo raditi bolje samo uz pomoć njih kao roditelja i zapravo tu vidim svoju dosta veliku ulogu u radu sa roditeljima...(...) Mi smo ti operativci, da tako kažem, koji će konkretno u konkretnim uvjetima, školi, razredu raditi upravo na ovim područjima koje smo sada rekli. Kloniti se nekih stvari koje nisu naše struke i za koje se roditelj ili netko drugi može uhvatiti i gdje zapravo kršimo svoje neke etičke kodekse i prelazimo svoje ovlasti. Tu trebamo jako paziti.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p> <p><i>...njima prvenstveno pružam nekakav razgovor, a to je savjetodavni razgovor po potrebi jer roditeljima nekad samo treba da ih se sasluša kakve oni imaju probleme s tom djecom, kako se s tim nose kod kuće...(...) ...pomoć da ih netko razumije, sluša, kaže "da jasno mi je, pa razumijem, pa nije to jednostavno" i tako. Znači, više bih rekla taj razgovor i podrška nekakva prijateljska kroz taj odnos...(...)...a još nešto na što ih upućujem su razne udruge kao što su XY udruga za invaliditet da se oni zapravo uključe odnosno da njihova djeca budu s osobama koje imaju iste te teškoće, da se zapravo nađu na valnoj duljini, hajdemo to tako reći, jednostavno, poistovjetiti s nekim tko je isti kao on.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ3</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p>...ono što mogu je s roditeljem razgovaram ako teško prihvaća situaciju u kojoj se nalaze, znači, možda ni on sam roditelj nije bio svjestan teškoća svojeg djeteta. Tu je onaj dio humane podrške, potpore, osnaživanja da se to prihvati, da se prihvati činjenica, da dijete ne može dalje nastaviti program, redovito dolaziti kod logopeda, na primjer, imam u selu mjesto gdje to nije dostupno te roditelji moraju putovati. Tako da tu puno djelujem na njih da to prihvate normalnim kao i odlazak zubaru i ostalim liječnicima...(...)... to su uglavnom razgovori bilo telefonski, bilo uživo. Sada više telefonski zbog ovih epidemiološki mjera. Inače, uglavnom uživo, individualni rad, savjetodavni s roditeljima, i to je uglavnom eto to, koji je uglavnom kontinuiran i stalan.(...) Baš ohrabrivanje jer puno puta su i obeshrabreni misle da su se suočili s problemom kojeg neće moći riješiti, koji će ih sputavati u funkcioniranju. Onda eto nastojim im to približiti i nastojim ih uputiti na stručnjake gdje će dobiti još više odgovora i još više podrške kao što su psiholozi, logopedi i ne znam pedijatri i td.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ4</p>
	<p>S roditeljima krećemo prvo, znači, ako opet krenem od djece na testiranju onda ih odmah savjetujemo, dakle, recimo što se očekuje da do škole bi bilo dobro, da dijete usvoji ako krećemo od prvog razreda. Uvijek ide taj savjetodavni dio, a ne smo ono da usvoji pa eto vi sad radite na tome da dijete ima bolje radne navike nego ovo su konkretne aktivnosti, ovo su konkretne igrice koje možda možete još raditi do škole. Kada mislimo o djeci koja su veću upisana u školu i koja imaju određenu teškoću s roditeljima, zapravo, moramo proći cijeli taj postupak opravdanosti traganja za rješenjem te da dođemo do samog rješenja jer tu je roditelj u startu u otporu. U velikom broju slučajeva je u otporu. Mi moramo to objasniti kao nešto što će djetetu pomoći u daljnjem napretku, a nikako etiketa po kojoj će se izdvojiti on i neće mu to ništa pomoći. Moramo se, zapravo, boriti sa svim predrasudama koje roditelji imaju ("jer što će drugi ljudi reći ako njihovo dijete ima rješenje"). Znači, to je taj postupak gdje mi zajedno sa učiteljicom i roditeljem opet timski sjedamo i razgovaramo o tome koje su teškoće i koji bi recimo oblici: "Je li bi njemu bilo lakše kad bi ovako bilo? Da. Je li bi njemu bilo lakše kad bi ovako bilo? Da." Onda dođemo do toga: "Evo vidite ovo je zapravo prilagođeni ili individualizirani ovisno o teškoći kojeg bi putem rješenja uspjelo dijete dobiti, znači, da apsolutno zadovolji sve svoje obrazovne potrebe."(...)... Roditelj ima isto to rješenje kod kuće i zna da su učitelji ti koji trebaju raditi i onda mi moramo stalno naglašavati "ovo su oblici pomoći na koje dijete ima pravo putem rješenja".(...) Isto to kažemo i roditeljima: "Gledajte učitelji su dobili, učitelji su dužni, ali naravno da Vi isto morate surađivati s učiteljem na način da možda su se neke stvari promijenile, možda smo prije rekli da se usmeno bolje izražava, možda sad pisano je lakše, recimo, jesam anksiozniji usmeno, pa onda uvijek morate surađivati s učiteljem gdje uočite da je djetetu najveća teškoća". Tu ih usmjeravamo da razgovor nikad ne možemo voditi bez učitelja jer su učitelji ti koji su sa samim djetetom u nastavnom procesu.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ5</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p data-bbox="379 271 1385 1330"> <i>...moja tu uloga je nekako ta neka spona između njih i učitelja. Meni je najvažnije da zapravo roditelj surađuje s učiteljem i moja podrška je u tom dijelu da zapravo od tog prvog razgovora kada idemo u identifikaciju djeteta s teškoćama ne ostavljam učitelja samog. Podrška sam roditelju i učitelju na način da im zapravo stavljam dijete u focus...(...) Kad radim s roditeljima uvijek stavljam to dijete u fokus i kažem: "Mi smatramo, ali što dijete može". Moja uloga je tu isto u tom savjetodavnom kada je njemu teško, roditelju samom, poučavam ga načinima kako da on radi kod kuće s djetetom, na koji način da piše zadaću, s njim radi, da ga ne "forsa".(...) Tu je moja uloga zapravo da roditelja usmjerim u načine rada s djetetom kod kuće; i da zapravo radim na toj suradnji između učitelja i roditelja da bude ujednačena, i da mi ne odu jedan na jednu stranu, a drugi na drugu, i da uvijek nekako radim tu cjelinu zbog djeteta; da dijete stavimo u sredinu, a njih dvoje oko njega u nekom RAVNOMJERNOM KRUGU bih ja to tako rekla. Tu je moja najveća uloga u poučavanju učitelja tim nekim načinima kako se radi u školi pa da ne dolazi do zbunjivanja djeteta.(...) Često se ti individualni sastanci dogode i kada se dogode neke razmirice. Kad učitelj i roditelj ne mogu naći možda zajednički jezik. Onda dogovaramo ta neka individualna savjetovanja. Možda sam imala i par slučajeva kada sam zatražila da bude i na mjesečnoj bazi da se svi nađemo. Ako to sve funkcionira ako učitelj i roditelj funkcioniraju, zapravo, naša uloga je onda tu manja.(...) Mi stručni suradnici smo ti neki "mostovi veza" ali moramo si jako dobro razjasniti sliku "gdje je dijete." Staviti uvijek dijete u fokus. Mi moramo nekako sve to izbalansirati, ali sa djetetom u fokusu razvijati neke partnerske odnose. Najvažnije je, zapravo, ja ne bih čak rekla ni suradnju s roditeljima već partnerski odnos. Mi smo tu ravnopravni prema tom djetetu i nema tu ono. Mi moramo sjesti i kao partneri se dogovoriti što bez nekih tenzija, bez ičega. To je ta uloga stručnog suradnika da zapravo ojača same učitelje i same roditelje u partnerskim odnosima i da dijete stave u fokus između ostalog.</i> </p> <p data-bbox="1321 1330 1385 1361" style="text-align: right;">SSŠ6</p> <p data-bbox="379 1368 1385 1809"> <i>...to je uglavnom, znači, savjetovanje i to je zbog ove situacije sve telefonski kod nas. U zadnje vrijeme ako roditelji dođu radi one suglasnosti ili nečega onda usput to možemo i uživo, ali uglavnom je telefonski. Znači, izvještavam ih i dajem im povratne informacije, izvještavam ih o onome što sam radila s učenikom, kako napreduje i isto tako često im osiguram materijale za rad i učenik naravno dobije nekada i zadaću neku.(...)...imala sam baš situaciju gdje su roditelji eto na telefon znate kako je to zovu radi jedne stvari, ali se onda otvore i raspričaju te ja procijenim da bi roditelju trebala neka veća podrška što je izvan okvira moje struke. Onda recimo obavijestim psihologinju našu pa ona pozove tog roditelja onda na neki razgovor pa ona pruži dodatnu psihološku podršku potrebnu iz raznih razloga (ako nisu možda prihvatili kako učenik funkcionira ili ako imaju neka dodatna).</i> </p> <p data-bbox="1321 1809 1385 1841" style="text-align: right;">SSŠ7</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>Prvenstveno razgovaramo, dakle, obavljam razgovor s roditeljima. Tijekom kojeg ih dakle prvo informiram o potrebi da se napravi pedagoška obrada na temelju utvrđenih teškoća. Obično su pokazatelji lošije ocjene i izvješće učitelja. Nakon toga, kad se to sve napravi opet s njima razgovaram pa ih informiram koji je prijedlog Stručnog povjerenstva škole, što to znači, kakav je to program, što on obuhvaća, kako će se on realizirati u školi, zanimaju ih koje su mogućnosti učenika nakon što završe osnovnu školu. Dakle, kroz jedan razgovor o svemu tome ih informiram. Isto tako, prema potrebi ih upućujem na obavljanje nekakvih specijalističkih pregleda za koje smatram da bi bili potrebni, da bi dobili neku jasniju sliku o samom učeniku. Uglavnom su to razgovori i na naš poziv ili ako roditelj sam iskaže potrebu, dogovaramo, razgovaramo, pojašnjavamo, tumačimo. Sve ono što roditelja interesira.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ8</p>
	<p><i>Naravno, učitelj je taj koji dolazi stručnim suradnicima (trenutno sad u školi imamo, dakle, samo stručni suradnik pedagog, i tu je naravno, i ravnatelj). Učitelj ukazuje na poteškoće koje učenik ima. Zatim, naravno sazivamo jedan sastanak gdje prisustvuje i roditelj, učitelj ili razrednik predmetne nastave, ravnatelj, stručni suradnik pedagog. Upoznamo roditelja sa nekim svojim mišljenjima i viđenjima njihovog djeteta u školi. Nakon toga uz suglasnost roditelja pristupamo daljnjoj proceduri odnosno zakazujemo preglede s vanjskim suradnicima (psihologom i defektologom). Nakon toga kada dobijemo nalaze, naravno, pedagog piše svoje mišljenje. Pozivamo ponovno, dakle, sa učiteljem naravno je najveća suradnja i sa roditeljima konkretno sada stručnog suradnika pedagoga. Nakon što prikupimo sve nalaze i sva mišljenja sazivamo ponovno sastanak sa roditeljem da upoznamo da li je to individualizirani ili prilagođeni program, na koji način ćemo pristupiti poboljšanju rada učenika i naravno prilagodbi samih metoda, oblika i sadržaja u nastavi. Ukoliko, naravno je i roditelj suglasan onda vjerujem pristupamo samoj izradi mjesečnih, godišnjih planova i izmjene u samom kurikulumu.(...) ...sastanci koje imamo sa ravnateljem, stručni suradnik pedagog i učitelj ili razrednik predmetne nastave. Suradnja treba biti obostrana i da zajednički radimo na poboljšanju; i da pratimo samo dijete kako roditelji kod kuće tako i mi u školi. Mislim da je to jedini pravi način da pomognemo djetetu.(...)...kroz individualne razgovore sa roditeljem možemo pripomoći tome da roditelj na kraju krajeva prihvati procjenu primjerenog oblika školovanja. Roditelji, vjerujem da si se i ti u svom poslu suočio sa time, da roditelj nekad ne žele priznati da dijete ima neke poteškoće. Onda je tu problem nas jer smo stavljeni pred neki zid gdje ne možemo dalje praviti neke korake...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ9</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">P O D R Š K A R O D I T E L J I M A</p>	<p><i>...prvi onaj korak podrške da se pokuša kroz razgovor s njima istražiti o čemu se radi i da li postoji teškoća. Ako se sumnja na teškoću uputiti ih na kvalitetnu procjenu. Naravno, dio možemo mi tu obaviti u školi, ali često su potrebne specijalističke pretrage. Mi već imamo iskustva s različitim vanjskim institucijama pa već možemo reći : "Idite, preporučujemo to i to". Drugi korak je objasniti mu oblike primjerenih programa, koja su obilježja, razlike među njima i koje su implikacije za daljnje zapošljavanje (to ih najviše brine) srednje škole- hoće li se na nekakvoj diplomu to vidjeti i na taj način spriječiti zapravo da se djeca zaposle. Kada postoje neke nejasnoće oko načina vrednovanja onda posređujem u toj komunikaciji s učiteljima. Ako treba organiziraju se zajednički sastanci na kojima se to malo detaljnije raspravi. Iako su učitelji, zapravo, dužni prva dva mjeseca nastavne godine dati programe roditeljima. Roditelji ne traže. Do sad su tražila u ovih mojih 11 godina samo dva para roditelja. Zanimljivo da su u oba slučaja to bili visoko obrazovani roditelji i troje od tih četvero roditelja su bili prosvjetni djelatnici. Tako da mislim da je to bio možda neki faktor što su uopće bili zainteresirani. Ja shvaćam da roditelji učenika s teškoćama nerijetko i sami imaju nekakva loša obrazovna iskustva i zaziru od škole općenito. Nekad imaju neprijateljski stav prema djelatnicima škole tako da im se na taj način teško približiti, teško im je neke stvari objasniti, neki put im se mora i više puta. Recimo, primjerene programe više puta i telefonski, i uživo. S nekima na žalost se ni to ne može, ali eto pokušavam. S nekima je uopće teško iskomunicirati. Zapravo na taj način nekima naravno treba i nekad emocionalna podrška jer se teško uopće nose s time da dijete ima teškoća. Znači, sve kroz nekakve razgovore, posredovanje informiranje.(...)... na količinu podrške kod kuće ne možemo utjecati niti svi roditelji tu mogu dati i uz najbolju volju. Neki od njih imaju nekoliko razreda osnovne škole. Neki od njih ne mogu vremenski to iznijeti.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>
	<p><i>...ovako da ih zanima neko individualno savjetovanje ili nekakav neposredan rad s roditeljima baš i ne moram reći. Stvarno onako rijetki su koje interesira. Mi po pravilniku imamo vremena. Mislim da prva dva tjedna u devetom mjesecu da pokažemo im te prilagođene ili individualizirane programe. Njih to baš i ne zanima. Ja njih tu pozovem. Ja to njima pokažem. Oni to "da,da,da" mislim neda se to njima ni čitati, da se razumijemo, tako da ne mogu uopće reći da traže pomoć nekakvu od mene kao pedagoga(...) Uglavnom, tako da idu kod psihologinje što se tiče pomoći nekakve...(...)...nazovem roditelja pa ispričam šta smo pričali, i tako to...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>
	<p><i>Prije svega, razgovaramo s roditeljima, upoznajemo ih sa načinima rada. Ja kao stručni suradnik psiholog u školi radim i savjetovanja roditelja da budu upućeni u oblike primjerenih programa i rada sa njihovom djecom. Zatim, omogućimo uvid u dokumentaciju vezanu za tog učenika (IOOP-e i slično). Znači, sve što je njima zapravo potrebno da znaju kako funkcionira ovaj dio u školi.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ12</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
P O D R Š K A R O D I T E L J I M A	<p><i>Trenutačno što se tiče nekakvog savjetodavnog rada s roditeljima. To još nisam radila. Naime, ja sam tu tek godinu dana. Ja sam prešla na ovo radnom mjesto kad je bio onaj "lockdown" prošle godine. Prvo, ni učenike, ni kolege nisam upoznala i sve što je bilo komunikacija je bila virtualno. (...) Zapravo, sad se trenutno radi više o tome da ih se obavještava najviše kako njihovo dijete napreduje ne toliko savjetodavni rad budući da je kod nas, ne znam, kakva je situacija kod Vas u školi, ali kod nas roditelji ne smiju dolaziti u školu ni na informacije, ne smiju se održavati roditeljski sastanci. Tako da je u tom smislu malo otežavajuća okolnost što se tiče toga.(...)...imam dva sata rezervirana baš za suradnju s roditeljima i savjetodavni rad pa bi ih ja onda naravno pozvala roditelje, jednostavno im objasnila na koji način mogu pomoći svom djetetu poučavati, učiti čitanje, na koji način im pomoći prilikom sadržaja iz matematike; da im se baš konkretno pokaže...(...) Ja bih voljela da roditelji dođu u školu i da mi možemo konkretnije raditi i savjetovati roditelje, ali sad u ovoj situaciji to jednostavno nije moguće.</i></p>
	<p style="text-align: right;">SSŠ13</p> <p><i>Svojim predanim radom s njihovim djetetom i postignutim rezultatima u učenikovom radu roditeljima dajem osjećaj zadovoljstva u uspjehu njihova djeteta, a samim tim i zadovoljstvo, i radost na postignutim rezultatima.</i></p>
	<p style="text-align: right;">PUN1</p> <p><i>Kod razgovora s roditeljima koristim ja poruke kako bi na lakši način ukazala na neki problem ako postoji. Ako me pitaju odgovaram im na postavljena pitanja putem poruka (kakvo je dijete bilo u školi toga dana, ako ima dodatnu zadaću koju možda ne bi mogao zapamtiti sam). Dajem im do znanja da sam tu, da pomognem njihovom djetetu u školi koliko god je moguće (potičem ga na samostalnost). Pitam za savjet ako je potrebno jer su roditelji ipak oni koji najbolje poznaju svoje dijete i djetetove strahove i potrebe. Sve što se događa, roditelji se obavijeste prvi. Saslušam roditelje te se zajedno dogovaramo oko nekih promjena. (npr. da dijete ne nosi papuče u školu nego patike kako se ne bi preobuvalo za vrijeme sata i sl.).</i></p>
	<p style="text-align: right;">PUN2</p> <p><i>Ono što je svakom roditelju bitno, tako i roditelju koje ima dijete s teškoćama je da budu sigurni da je njihovo dijete zaštićeno i predano u ruke osobi od povjerenja. Samo prepuštanje djeteta nekoj drugoj osobi, a da nije roditelj ili netko blizak djetetu, u roditelju stvara nesigurnost i strah. Kako bi se roditelj toga straha oslobodio bitno je povjerenje.</i></p>
	<p style="text-align: right;">PUN3</p> <p><i>Svakodnevna komunikacija</i></p>
	<p style="text-align: right;">PUN4</p> <p><i>Slanje naputaka o izvršavanju domaće zadaće, osvrt na provedene testove, analiziranje postignutog rezultata, ukazivanje na dio gradiva koji je nedostatan usvojen, ukazivanje na ponašanje tijekom nastavnog dana odnosno tjedna.</i></p>
	<p style="text-align: right;">PUN5</p> <p><i>Suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju ostvaruje se kroz razmjenu informacija oko nastavnog gradiva i obveza učenika (domaće zadaće, pribor koji je potrebno donijeti za nastavu itd.).</i></p> <p style="text-align: right;">PUN6</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">PODRŠKA RODITELJIMA</p>	<p><i>Roditeljima osiguravam podršku u smislu da njihovom djetetu pomažem, i da se taj napredak vidi, da on usvaja nastavni sadržaj koji mu je bitan za život. Pošto dijete ima problema sa izvršavanjem zadataka koje donosi kući informiram roditelje o zadanim njegovim zadacima, informiram i dajem im podršku i smjernice na što obratiti pozornost, i na čemu više poraditi, i pokušati da dijete usvoji određeni dio znanja, vještine i td.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN8</p>
<p style="text-align: center;">METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</p>	<p><i>Često ga pohvaljujem. Onda potičem taj njegov napredak i razvoj. Prozivam ga na predmetima koji mu onako bolje leže. Na primjer, u matematici mi je on dosta jak. Tu ga onda često prozivam da ide pred ploču rješavati zadatke. U glazbenoj kulturi isto jer on ide i u glazbenu školu pa je tu onda malo jači. Ima jače znanje od ostalih učenika dok na hrvatskom baš i ne. Zato što se malo teže jezično izražava i svoje vlastito mišljenje teža izražava tako da ga tu ne forsiram. Jedino ako se baš javi. Onda ga prozovem.</i></p> <p style="text-align: right;">URN1</p> <p><i>To su uvijek one tehnike koje potiču odnosno predstavljanje njihovih dobrih i jakih strana. Kao što sam rekla učenik koji je dobar u matematici uvijek tako riješi zadatak koji potakne njegov interes za predmet. Imam učenika koji na primjer ima slabije razumljiv izgovor pojedinih glasova. Na primjer, njemu uvijek recimo dajem kod glazbene kulture da odabere pjesmicu koju će pjevati, odabere učenika s kojim će pjevati kako ga ne bih izlagala nekim predrasudama. Istovremeno se i on osjeća sigurnije i postiže bolji uspjeh. Metode i tehnika osnaživanja idu i u tom smjeru da biram i zadatke, da biram i aktivnosti koje učenici vole i u kojima se osjećaju uspješnima kako bismo održali interes za predmet, ali i samu tu motivaciju i tu želju za napredovanjem. Svakako pohvala uvijek. Mislim da je to jedna od najuspješnijih metoda koja zapravo motivira učenika kako one s teškoćama, ali tako i one koji redovito sudjeluju u nastavi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN2</p> <p><i>To su različite pohvale tj. svakodnevne pohvale, poticaji, potpora, nekakva igra kao nagrada ako se ranije završi nekakav zadatak, ako bude brži, ako bude bolji i tako dalje..</i></p> <p style="text-align: right;">URN3</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Uvijek tražim znate ono što je kod njih dobro. Ono što je loše, ono nikad ne ističem. Samo dobre stvari i javne pohvale. Recimo XY baš ta djevojčica kada je trebala naučiti pjesmicu napamet jer cijeli razred ima cijelu pjesmicu. Ona je isto dobila. Kaže ona meni: "Ja učiteljice ne mogu ništa naučiti napamet". Ja kažem njoj ovako: "Hajdemo za sutra samo dva reda." Onda smo kasnije prešle na kiticu. Sada smo došli da ona, dobro bude malo uz pomoć, nauči cijelu pjesmicu. Ohrabrujem ih i potičem ih na samostalnost i obavezno ističem ono što je dobro. Ono što dobro naprave i likovne radove, i pod tjelesnim, i pod svim predmetima. Ta djevojčica jako lijepo pjeva. Onda kod nje malo više pod glazbenim dođu do izražaja i te njezine sposobnosti. Kod mene u razredu su svi. Možda griješim i u tome. Ja posvetim vrijeme svima, sa svima radim. Nemam onu grupu i malo ih je. Sada na primjer da ima dva odlična i onda njih forsiram. Ja njih forsiram sve i možda u tome griješim. Možda bi si trebala izabrati ekipu, ali neću nego ću ovako sa svima.</i></p> <p style="text-align: right;">URN4</p>
	<p><i>Moje učenice nisu nemotivirane za rad u školi. One prate nastavu, one slušaju na satu, izvršavaju zadatke, obje sjede u prvim klupama pa čak se trude i raditi, i pratiti ono što rade ostali. Jedna učenica kojoj matematika baš ne ide redovito uzima ove zadatke za "velike" i rješava ih jer ja vidim da ona ima tu potrebu njih pratiti. Tako da je ona presretna kada uzme radnu bilježnicu i radi paralelno isto što i oni. To nije opet uvijek moguće, ali ima volje, ima volje. Iako im zadajem posebne zadatke. Ne budu to drukčiji zadaci od drugih već samo smanjim obujam zadatka. Zadajem im tako kako se one ne bi osjećale lošije. Kada je obrada prozivam ih ili kada je ponavljanje gradiva dopuštam im da se samostalno jave. Kada one nešto znaju, podignu ruku. Ona mi je prva na listu da ću ju prozvati. Zatim im dajem pitanja na koja oni znaju odgovore, a vezana su uz gradivo toga dana. Tako da ih opet prozovem i time dajem do znanja da su dio razreda i kako je ono što rade jako važno i to moraju znati. Jedna učenica jako je empatična i vrijedna, njoj omogućujem rad na tom njenom području. Dopuštam da ona meni nešto donese, drugima pomogne, izreže nešto, nešto ukrašava, uređuje razred, ako je potreba u razredu za time. Onda se ona tu, vidim, osjeća potrebno i zadovoljno, i jako, jako brižno. Druga učenica u školi prati i radi, ali rad kod kuće je totalno nula. Ona kod kuće, ne što ona ne radi već ju i roditelji ne kontroliraju, ne pregledavaju zadaće. Tako da ona ne odradi taj svoj zadatak kod kuće, ali u oba slučaja smatram da učenice imaju pozitivan stav vezano uz školu jer se ne umanjuje njihova vrijednost. Vrijednost je njihov rad ovdje. Sad to je nedostataka što jedna učenica kod kuće ne radi, ali to je opet individualno od učenika do učenika. Ova jedna mi je pretjerano vrijedna, a druga mi se neće pomaknuti, ali ukoliko smo mi u školi onda će nešto trenutno raditi. Tako gledam.</i></p> <p style="text-align: right;">URN5</p>

Područja podrške	Izjave URN, SŠŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>...potičem, ohrabrujem učenika. Uvijek mu kažem "možeš ti to", "baš ti dobro ide". Tražim njegove jake strane. U čemu je dobro dijete tj. učenik. Slabije strane ne naglašavam nego nastojim da to nije toliko bitno za učenika. Potičem samopouzdanje. Na primjer, rad kroz igru bi motiviralo, što zanimljiviji zadaci. Na dopunskoj nastavi radimo sve moguće različite zadatke koji bi njih motivirali i ovisno o tome što kojeg učenika interesira.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>One uobičajene pohvale za bilo što dobro učinjeno, kvačice, smješko. Uobičajeno kao što ide kako bi dobio malo motivacije napraviti onaj minimum koliko je u mogućnosti.</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>Imamo te dnevne sastanke jutarnje gdje je ona u prvom razredu bila zatvorena i onda sada često se javlja u tom dijelu dana prije nego što počne sat. Tih desetak minuta imamo to otvaranje razgovor, što smo radili. Ako se radi o lektiri što smo posljednje pročitali. Neke teme koje njih zanimaju, a i kroz ono što radimo u školi pa ponavljamo najčešće lektire ili nešto. Ponedjeljkom imamo sat razrednika pa to onda dulje traje kroz te različite aktivnosti mi pričaju što su kod kuće radili i slično. Na taj način je i ona potaknuta, prihvaćena i voli razgovarati.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>
	<p><i>Pohvaljivao ju što god je dobro napravila. (...) Motivacija je njoj onako dosta slaba i treba razbiti tu tremu. Nekako na humor sve nabaciti. Ona je uvijek pod stresom. Tako da uključivanje u razgovor, ponuditi joj izbor odgovora, njegovati suradničku klimu u razrednom odjelu kako bi osjetila da je ona tu i nije posebna. Omogućiti joj da ispravi nedovoljnu ocjenu koju je dobila ako ju želi ispraviti. Dodijeliti joj neka zaduženja gdje znam da će u njima biti uspješna. Naravno, uvijek razgovor, pohvale, savjeti.</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>
	<p><i>...naravno da traže nekakvu pohvalu i to kad nauče čitanje, da je to ono pljesak, da je to bravo, super jeste li čuli XY i tako, kažem ne znam uključeni su i na pametnu ploču iako ne znaju pročitati sve, ali oni vole ići. Oni to kao riješe i bune se "ja sam na redu".</i></p> <p style="text-align: right;">URN10</p>
	<p><i>Koristim više tih motivacijskih tehnika na primjer: križaljke, kvizovi, mentalne mape, glazba, asocijacije.</i></p> <p style="text-align: right;">URN11</p>
	<p><i>Pohvaljivanje, nagrađivanje. (...) Tako da što god on napravio nagrađen je pljeskom. Uvijek ga baš oni sami potiču. Na sve moguće načine i ja ga nagrađujem. Imamo one pohvalne kartice, ali on Vam nikada ne ometa rad i red u razredu. Jedan je od boljih učenika u razredu. Ima taj problem s težim usvajanjem gradiva. To je druga stvar. Mi ga volimo. Baš ga jako volimo.</i></p> <p style="text-align: right;">URN12</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Znači metode sve primjenjujem, ali naravno kao što sam rekla i prilagodbu vizualnog onda je to metoda demonstracije pošto koristim kažem digitalne udžbenike, digitalne radne bilježnice. Tako da ona zapravo ima, vidljivo joj je sve što mi radimo i može čak, i kad čitamo ja mišem prolazim ili po tekstu koji čitamo i njoj prstićem dođem ako se izgubi i pokažem joj gdje jesmo i na kojem smo zadatku. Tako da demonstracija, stvarni predmeti, crteži i digitalni materijali. Što se tiče dijaloške metode tu je stalna motivacija. Puno je hrabrija. Puno više je trebalo raditi na tom povjerenju, da mi se može obratiti, da nije izgubila volju za radom. Ona je često plakala kada nešto nije mogla. Tako da je tu stvarno moja potpora bila potrebna. Zatim su tu pomoćna pitanja. Kad treba nešto odgovoriti na pitanje, znači, pomoćno pitanje, još dodatno pitanje olakšava. Jako voli igre. Znači, kroz igru učenje. Tako da često koristimo te digitalne igrice ili govorne igrice ili nekakve matematičke igre za uvježbavanje sadržaja u kojima ona sudjeluje ili joj uključim na tabletu da si ona sama. Jedino je problem što joj nisam još slušalice nabavila. To joj moram pribaviti. Tako da si ona može puštati i čitati, da ne smeta drugima. Umne mape jako su joj dobre i plan ploče koji joj olakšava onda pojmove koje ona ima smanjene. U umnoj mapi joj mogu ili ona crta ili joj stavljam crtež i Vennov dijagram. Ona teško razvrstava pojmove. Teško pronalazi razlike i sličnosti. Treba tu vizualnu potporu. Možda za ponuđene riječi koje ona koristi jer joj je rječnik isto slab. To je nešto kao tehnika dobro dođe. Isto tako, istraživačke metode: promatranje prirode.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>
	<p><i>Pokazalo se dobrim, naravno, ocjena je veliki motivator djeci, da dijete shvati kako i ono može dobiti odličan može postići vrhunski rezultat, i da dijete bude s ocjenom zadovoljno. Druga je motivacija, kada doslovno imaju nekakav projekt i oni budu uključeni u isto. Ako djeca rade istraživačku nastavu iz prirode i društva, primjerice, i to dijete radi na nekoj svojoj razini isti zadatak jer se osjeća važno i neisključeno...</i></p> <p style="text-align: right;">URN14</p>
	<p><i>To su i nagrade, i pljeskanje, i pohvala, i pohvala da su nešto dobro napravili. Dakle, svi su oni u nečemu boji od drugih. Dakle, uvijek dobiju tu pohvalu, pisanu pohvalu roditeljima isto da su se potrudili...</i></p> <p style="text-align: right;">URN15</p>
	<p><i>To je ovo što smo sad govorili metode i tehnike. Znači, više ih se pohvaljuje, više sam im možda dostupna nego ostalim učenicima, smirenost, poticajnost kod njih je i ono potreba razvijanja samopouzdanja "da mogu". Ti kriteriji su isto bitno drugačiji nego kod ostatka učenika. To je njima puno važnije. Ona glavna tehnike je uvjeriti njih da oni to mogu.</i></p> <p style="text-align: right;">URN16</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Ono što nastojim svakodnevno to je usmena pohvala. Čak i tijekom sata nekoliko puta ili tijekom dana. To ne oduzima puno. Znam i onda na kraju dana ili na kraju tjedna, ovisno, i pisanu pohvalu mu napisati. Znamo imati i na primjer nagrađivanje. Međutim, to nagrađivanje se ne odnosi na davanje nekih poklona nego na primjer "sada dovršiš taj zadatak, sve dobro napraviš, možeš uzeti svoj tablet i odigrati igru". Međutim, te igre se ne odnose da on bira što hoće nego na primjer na toj stranici rasTURam.com. Ona mi je izvrsna za djecu s poteškoćama. Onda tamo mu odaberem zadatak ili ako se stvarno jako potrudio onda si sam može izabrati. Na tabletu si može uzeti Glaskalicu ili Komunikator. Wordwall isto jako voli. Isto nekada ja zadam igricu, a nekada si sam može odabrati. S tim da onda ja zadam "hajde zadatak množenja" na primjer sada množenje i dijeljenje trenutno radimo. Kažem mu "hajde sada si izaberi igricu s množenjem". Odmor mu dajem ako vidim da stvarno više nije tablet nagrada nego mu počinje biti kazna. Stvarno ako je opterećen onda mu dajem odmor. Može onda crtati ili jednostavno njemu je dovoljno da samo sjedi. Dajem mu da obriše ploču. Na taj način se malo prošee i makne s mjesta. Isto tako, pošto govorno jako, jako je. Onda kad govorno se baš potruži razred ga čak i pljeskanjem nagradi. To smo se tako dogovorili. (...) Kažem mu sad "to i to sada moraš napraviti", a onda mu poslije dajem "biraš aktivnosti, hoćeš li tablet, hoćeš li se odmoriti ili hoćeš neki listić" ili između dva listića da si odabere (križaljka, nekada umna mapa). Ovisi. Može si odabrati aktivnost koju će raditi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN17</p>
	<p><i>Ja svaki njegov napredak. Ja njega pohvaljujem. Jako imam dobre roditelje. Znači, usmena, nagrađujem ga. Imam ili pisane pohvalnice, a nekada samo to bude usmena pohvala.(...) Moja je potpora tako da ga pohvalim za svaki njegov koračić naprijed usmeno, pisano. Vi trebate vidjeti to lice. Predivan. XY je jedno predivno dijete. Predivno.(...)Na kraju sata mu plješćemo. Pljesak mu je uvijek nagrada jer on stvarno se trudi. (...)Metode sam možda već istaknula. Znači, metoda praktičnih radova što je meni broj jedan. Demonstracija to je ono što njemu zaista treba stalno. Imamo usmenog izlaganja, razgovora.(...) Znači, metoda praktičnost i metoda demonstracije, usmenog razgovora. Puno razgovaramo. On mi kaže i ja njemu. Provjerim da li je razumio i konkretno metoda primjene digitalnih sredstava.</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>
	<p><i>...ja njima uvijek objašnjavam da je svatko u nekom području uspješan. Ne moramo svi biti izvrsni matematičari da bi bili izvrsni u razredu. Svakog u razredu, nekoga ću pohvaliti ako izvrsno obriše ploču. Najveća je što ja njega iskreno gledam u oči. Zaista se nas oboje radujemo tom njegovom uspjehu. Kada planiramo nešto "ovo ćemo ovako" i kada završimo radujemo se i jedno, i drugo. Zaista ima tu moju podršku za sve ono što je dobro napravio. Onda se on meni pohvali i kako je zabio gol na nogometnoj utakmici. Uvijek mi donosi neke svoje uspjehe.</i></p> <p style="text-align: right;">URN19</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Dalje, u tom neposrednom odgojno obrazovnom radu organiziram radionice. Obradujem teme pedagoške i psihološke, zapravo, ovisno o potrebi ako je bila konkretna neka situacija onda je konkretna tema, ako ne, radim one općenite teme na prihvaćanju različitosti, uvažavanju, toleranciji i senzibilizaciji vršnjaka, na komunikaciji i tako, to su one naše teme koje mi obrađujemo. (...) Kontinuirano radim na emocionalnom jačanju i osnaživanju samopouzdanja djece s teškoćama u razvoju. Mislim da je to upravo ono što im treba, ne kažem da učitelj to ne zna i sigurno to radi, ali na različite načine, različite metode, pa mislim da toga nikada nije od viška. Dakle, to jačanje samopouzdanja, emocionalno osnaživanje kroz individualan rad, ali i rad u razredu i u skupini kroz te pedagoške radionice, dakle radim na jačanju tog poticajnog okruženja.(...) Motivacijske tehnike koje koristim ja i koje savjetujem učiteljicama najčešće se odnose na nastavno gradivo ili čak na održavanje i usmjeravanje pažnje učenika. To su dva područja koja sam si uzela na čemu treba raditi. Neke od nastavnih motivacijskih tehnika koje koristim bilo da se radi o individualnom radu, savjetodavnom radu ili još više o radu u učionici, nastavi, su: asocijacije, križaljke, kvizovi, različite igre, anegdote. To mogu biti motivacijski tehnike zapisivanja misli...(…)...mislim da je u radu s djecom s teškoćama u razvoju jako dobro uključiti i motivacijske tehnike namijenjene recimo opuštanju i kraćem odmoru učenika pa često u pozadini kad sam u razredu pustim glazbu ili na nekom uvodnom dijelu kroz različite etape, dakle, opuštanje uz glazbu, vježbe disanja, vježbe kretanja ukoliko teškoća dopušta. (...)Moja uloga kao pedagoga u suradnji sa učiteljicom razredne nastave također je obogatiti spektar tih njenih motivacijskih tehnika i sudjelovati u prepoznavanju djetetovih jakih strana da bi odabrali najučinkovitiju tehniku i metodu rada. Mislim da je što se tiče motivacije upravo taj vid suradnje ukoliko ga učitelji žele i u tom smislu su neki učitelji manje motivirani, a neki učitelji više. Dakle, raditi upravo na obogaćivanju učitelja...(…) Dakle, vrlo često pohvaljujem. Treba pohvaliti učenike. Treba ih naravno pohvaliti zasluženom, ali pogotovo kod djece s teškoćama u razvoju i mali pomak, i mali napredak treba pohvaliti, treba javno pohvaliti treba izazvati kod vršnjaka, kod razrednih kolega taj osjećaj da trebaju pohvaliti napredak svog kolege u razredu koji je nešto napravio dobro, uspio napraviti nešto što do sada nije uspješno napravio tako da mislim da je metoda pohvaljivanja i kod nas odraslih vrlo učinkovita i motivirajuća, a pogotovo kod djece s teškoćama gdje je njima ta pohvala i ta potvrda zapravo nužna...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>
	<p><i>...možda ih zapravo staviti u nekakav prostor u razredu koji njima najbolje odgovara kako bi se oni uklopili, znači, da su daleko od nekakve buke, da su daleko od na primjer odraza svjetlosti, njih to sve zna iritirati, da im se pomagala i materijali prilagode...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ3</p>
	<p><i>...što se tiče tehnika, ne znam, volim da se oni opuste pa neke tehnike opuštanja...(…) Tu onda prilazim učeniku na jedan način gdje ga dodatno ohrabrujem, potičem, to su više pohvala, normalno ono što i samim učiteljima sugeriram u njihovom radu to i sama primjenjujem...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ4</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p>...kroz te pedagoške radionice, znači, u odjelu kojem mislim da oni moraju inače funkcionirati i onda tu onako da se dosta motiviraju kada vide koliko su motivirani i drugi učenici. Kažem neki baš intenzivan individualni rad ne provodim jer smatram da stvarno pogotovo jer imam takve slučajeve što se tiče djece s teškoćama u razvoju da bi to bilo bolje prepustiti psihologu i sustavnom nekom radu psihologa. Ja, ono što pedagog, ako dijete naiđe na neki problem, ne znam, unutar skupne ili samo misli da treba razgovarati s pedagogom onda ono što mi provodimo, a to je saslušati, dati savjet, ohrabriti, ukazati uvijek na neke dobre strane, pohvaliti, uvijek ukazati na ono što je učenik napravio, što može.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ4</p>
	<p>U individualnom radu meni je jako važno taj da savjetodavni dio s njima zapravo pronalazim izvor njihove motivacije i to mislim da ne možemo drugačije niti pronaći nego individualno sjednemo s djetetom...(…) Znači, individualni rad s djetetom nam daje jako puno podataka koje iskoristim i kao motivacijski za dijete: "Što ti zapravo možeš, a cijelo vrijeme mi govoriš da ne možeš i svi ti ne možeš", a onda to malo iskoristim i s učiteljima da njima sugeriram, ono što zapravo, koje snage ima to dijete. Mi imamo s klincima gdje god smo uočili neke, recimo, da se teško nose sa svim teškoćama koje im škola predstavlja, tu imamo, onda recimo ove radionice emocionalne pismenosti i zapravo dijete, bilo koje dijete. Uvijek pozivamo da nam se jave sva djeca, ali i kažemo razrednicima: "Dajte malo potaknite i ovu djecu za koju vidite da se teško snalaze u školi, dajte ih potaknite da dođu jer je jako važno da pričaju o tome kako se osjećaju, kako se nose sa svim tim uspjesima, neuspjesima i reakcijama drugih" pa evo to je neki naš način da u malim grupama, koliko nam ove godine dopuštaju to kreiranje mali heterogenih grupa, da s njima radimo na tom osnaživanju i motivaciji. Imali smo i pomoć vršnjačku pomoć odnosno stariju su pomagali zapravo mlađima u učenju to ih je jako motiviralo jer nismo sjedili mi kao odrasle osobe koje nešto "pametuju" nego bilo je ujedno i druženje tih starijih (tipa osmaša-osmašica) sa mlađima koji imaju teškoće u učenju...</p> <p style="text-align: right;">SSŠ5</p>
	<p>Ja dosta "forsam" te kreativni tehnike rješavanja sukoba. Ovo što sam sada maloprije rekla. Kroz radionice koje mi provodimo "Ljubav u pokretu" gdje stvarno pokušavamo uključiti svu djecu iz raznih skupina gdje imamo djecu koja su prosječnih intelektualnih sposobnosti do ovih koji su obavezno barem jedno dvoje djece s teškoćama da uče po modelu. Učenje po modelu po meni je najbolji način učenja. To su te neke tehnike uključivanje u neke izvannastavne aktivnosti. Uvijek tražim što to dijete ima, tu jaku stranu, da bi ga onda "pogurali". Kad razgovaram s učiteljima kažem: "Hajdemo vidjeti u čemu je on dobar, Gdje će se on dobro osjećati?, Zašto on radi možda neke gluposti?, Zašto je on neuspješan u nečemu? Idemo istaknuti. Hajdemo ovo staviti sa strane."</p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Najviše zapravo radim na tim ekspresivnim tehnikama koje su njima vizualne, zorne, jasne bez puno riječi puno, puno primjera. Kad je riječ o rješavanju sukoba, održavanju prijateljstava, jačanju samopouzdanja i samopoštovanja što kod kojih često bude zapravo sniženo. Oni koliko god neke stvari ne razumiju osjećaju da su drugačiji i to se isto mora najviše jačati. Radim na jačanju same njihove slike o sebi i razvoja nekog samopoštovanja: "U čemu sam ja to dobar?, Što ja to trebam voljeti kod sebe?" kako bi se oni bolje osjećali jednostavno u skupini. Mislím da mi je to puno važnije nekad nego neke obrazovne stvari koje će oni naučiti jer oni imaju neke limite. Mislím da treba razvijati taj stav da kad izađu iz ove osnovne škole da ne budu mi "pokunjeni" i negdje sa strane.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>
	<p><i>...imam jednog učenika koji je baš ono s koncentracijom, jako je pričljiv, ali nikako da se fokusiramo i odradimo zadatak dok vježbamo čitanje i pisanje. Onda recimo koristim, imam neki mali pješćani sat. Ja njemu recimo kažem: "Kada iscure ovo vrijeme (2 minute, ja mislim) onda možeš reći nešto" ...(...)...puno im dajem prostora i za nešto što oni vole između ili crtanje uglavnom idem na to da iskoristim njihove jake strane i ono što ih zanima.(...) Od onih najosnovnijih i najvažnijih to je sama usmena pohvala za rad, ali osim onog klasičnog "bravo, bravo" da se ne ponavljam isto njima dok rješavaju zadatak volim reći: "Super si riješio ovaj zadatak, stvarno ti dobro ide, vidim da se trudiš". Na taj način nekakve verbalne pohvale i motivacije. Isto tako, recimo to je nekad i nagrada kao bombon ili nešto. Recimo kad odradimo neku aktivnost u kojoj učenik nije zainteresirana ili mu teže ide onda recimo uvijek će dobiti pet minuta za nešto što mu je super ili želi.(...)...onoga koga ne zanima pisanje ja pronađem tu igricu koju on obožava i sad ja recimo: "Hajdemo mi napraviti sastavak na temu te igrice" pa izvučem tekst da je povezan opet s njegovim nešto što njega zanima. Na taj način mi se to uglavnom ispostavilo da funkcionira.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ7</p>
	<p><i>Pa to je uglavnom pohvaljivanje, dakle, za ono što dobro odrade pohvaliti ih, poticati da izvršavaju školske obaveze. Uglavnom su to, dakle pohvaljivanje i poticanje. Ništa posebno. Drugo radionice ne radim.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ8</p>
	<p><i>...pa sam krenula sa pedagoškim radionicama. Uglavnom, smo sad za Dane medijske pismenosti provodili radionice. Upoznavali smo najmlađe sa različitim medijima i medijskom pismenošću u poveznici sa hrvatskim jezikom i ostalim učiteljima. Tako da svakako kroz radionice sam pokušala upoznati učenike i kroz sam rad prije same radionice dobra je priprema najvažnija. (...) Pristupam u radu kroz te radionice koje smo imali jednako prema svima. (...) Potičem učenike možda više da iskazuju svoje mišljenje, češće ih prozivam ukoliko mi je potrebna neka pomoć na primjer na ploči ili ukoliko imamo neku, imali smo sad za Dan planeta Zemlje krenuli smo ovaj tjedan.(...)</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ9</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</p>	<p><i>Tako da mislim da je to potrebno osnažiti ih i motivirati da potraže pomoć i digni ruku onda kada im nešto nije jasno. Mislim da trebamo najviše raditi na tom kritičkom mišljenju jer uglavnom obrazovni sustav je takav da se uči ono što je potrebno. Nekako kroz te radionice mislim da bi ih mogli motivirati. Što više ih imati kroz satove razrednika. Poticati učenika na debate, nekakve grupne radove, timske radove. Smatram da bi kroz to, naravno, potreban je duži vremenski period, ali svakako mislim da je uspješno u nekom doglednom vremenu, da se to uspije ostvariti.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ9</p>
	<p><i>Zapravo, najbolje im se može pomoći (učenicima) tako da na neki način budemo njihov "advokat" da ostvare neka svoja prava. Nije istina ono što se može čuti da ne moraju svi imati petice ili neko mora imati dvojke, trojke. To je isto kao da kažeš "pa ne moraju svi biti sretni i pa ne moraju svi biti zadovoljni sobom netko mora biti nesretan". Zašto bi to bilo tako.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>
	<p><i>Pa ja ne koristim nikakvu to koristi psiholog. Znači, ono ja stvarno nemam nekakve metode ili nekakve instrumente da ja njih motiviram, osnažujem i tako to. (...) Onda ja s njima radim, učimo, pričamo puno, i tako eto uglavnom...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>
	<p><i>S obzirom da sam ja po nekom svom odabiru terapeut igrom onda često koristim i terapijske priče u radu s njima. Zatim, koristim tehniku nekih kreativnih metoda kroz crtež, kroz pokret, pisanje ukoliko je moguće, kroz dramatizaciju, razne interaktivne igre i ukoliko je potrebno uključujem onda učenike u tretman terapije igrom...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ12</p>
	<p><i>...najbitnije je nekako tu pohvala za svaki njihov uspjeh i napredak. Zatim, uvijek dajem učenicima mogućnost izbora oko aktivnosti. Ja pripremim različite aktivnosti i unaprijed pripremim materijale. To uvijek sve bude posloženo na stolu kako bi učenici znali što ih taj dan očekuje i znači kad oni to riješe da je to to i da prelazimo na sljedeći zadatak, ali mogu od tih zadatka izabrati što žele prvo rješavati, a što drugo.(...) Zatim, nagrada. Na kraju uvijek radimo neku aktivnost po želji koju učenik voli ili učenica. Znači, uvijek im odaberem memory, puzzle, bojanke, bilo što, što želi raditi. Nakon toga dobije aktivnost kao nagradu. (...) Onda zajednički bojimo to obično bude tako i na kraju djeci su uvijek slatkiji jako bitni. Dobije bombon na kraju i tako. I na kraju, znači, uvijek pohvaliti to dijete ako je uspješno riješilo zadatak. (...)...radim općenito i na vještinama, vježbamo pažnju i koncentraciju, pamćenje, ovisi što treba kod djeteta, grafomotoriku, bogaćenje rječnika, vizualnu percepciju pa vizualno-prostornu percepciju, naravno, čitanje i pisanje to je nekako najbitnije, matematičke vještine, a čak i samostalno učenje</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>
<p><i>Dajem učeniku slobodu u obavljanju njegovih zadataka, a istovremeno ga ohrabrujem i potičem na motiviranost na rad, potičem njegov rad pohvalama za postignut uspjeh te time ga osnažujem na motiviranost u radu u školi, a pri tome ga i usmijeravam na zadatke koje treba obaviti tj. dajem mu podršku, pohvaljujem ga, motiviram, usmijeravam te mu pomazem u nekim stvarima koje on ne može svladati.</i></p> <p style="text-align: right;">PUNI</p>	

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>...pohvalim učenika za njegov trud...(...)...motiviram ga za rad kada nije njegov dan...(...) Učeniku pokazujem pozitivne osjećaje, prilagođavam se učeniku, razgovaram s učenicom o temama prilagođenim za njegovu dob kako bi dijete bilo motivirano za daljnji rad, pomažem učeniku usmjeriti pažnju, pružam kontaktnu podršku...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN2</i></p>
	<p><i>...radi se o podršci i ohrabrivanju vezanu za pripremu i sam rad djeteta. (...) Najviše se služim pohvalama, one su bitne za samu motivaciju. Za svaki napredak, pa i onaj najmanji pohvalim dijete i nagradim pljeskom. Nakon toga, ohrabrim riječima „ bravo, znala sam da ćeš uspjeti“. Jako je bitno da im se ulijeva samopouzdanje i da nakon svakog neuspjeha pronađemo odgovarajuću riječ. Smatram da dijete ne treba forsirati ako u nekom trenutku nije voljno surađivati niti izvršavati zadatke. U takvim trenucima pokušavam razgovarati i usmjeriti ga na nešto što znam da će ga u tom trenutku razveseliti i skrenuti mu pažnju. Kada vidim da je dijete spremno za rad i kada je koncentrirano, pokušavam ga polako usmjeriti na određen zadatak. Meni je bitno da samo dijete osjeća sigurnost jer time najviše postižemo rezultate.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN3</i></p>
	<p><i>Verbalne, slikovne, motivacijske...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN4</i></p>
	<p><i>...usmjeravanje pažnje i koncentracije na izvršavanje zadataka, uvođenje mikro pauza...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN5</i></p>
	<p><i>Učeniku s teškoćama u razvoju pružam potporu u komunikaciji i socijalnoj uključenosti na način da ga potičem na suradnju s ostalim učenicima, pružam mu potporu u provedbi pravila rada i igre te potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima. (...) Učenika s teškoćama u razvoju potičem na izvršavanje zadataka te usmjeravam njegovu pažnju na nastavno gradivo, odnosno na bitne dijelove sadržaja. Učeniku nastojim održati pozornost i produljiti koncentraciju pri radu na nastavi mijenjajući metode rada. Često učenika pohvalim i nastojim povećati njegovu motivaciju za rad.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN6</i></p>
	<p><i>Razgovorom s učenicom s poteškoćama u razvoju saznajem njegove mogućnosti i sposobnost, što ga zanima, što mu smeta, i što osjeća. Zatim osmislim strategiju koja će mi koristiti u radu s učenicom. Maksimalna motivacija učenika i fokusiranje na zadane zadatke u skladu s njegovim mogućnostima...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN7</i></p>
	<p><i>...pomažem kako razlikovati dobro ponašanje i loše te smanjiti njegovo ometanje ostalih učenika u razredu metodom objašnjavanja lošeg i dobrog, a samim time mu i pomažem za boljim uspostavljanjem njegovog funkcioniranja u društvenom životu.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN8</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
METODE I TEHNIKE OSNAŽIVANJA TE POTICANJA MOTIVACIJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Pretežito se oslanjam na nešto bitno što djetetu nešto znači i što želi te to pokušavam staviti, povezati i zaokružiti s sadržajem koji bi trebao što bolje usvojiti te na taj način i kad samo dijete ne vidi smisao u tome i bitnost toga što mu pokušavamo prenjeti pokušam objasniti i pokazati da je bitno i da mu to treba za sve ono što on želi ili želi postići, motiviram ga, objašnjavam vezu između svega, ukazujem na loše i dobro, objašnjavam da će mu to pomoći da lakše riješi buduće zadatke i prepreke na koje će naići.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN8</p>
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Tu mu prilagodim količinu. Znači, smanjim mu te nastavne sadržaje. Prilagodim mu vrijeme. Dajem mu malo više vremena za izradu nekog zadatka. Malo ga više obilazim i nadgledam je li on dobro usmjeren, i je li dobro krenuo. Pisane provjere obuhvatim s manje pitanja. Na primjer, u hrvatskom jeziku kad imamo čitanje s razumijevanjem tu mu baš istaknem neke bitnije rečenice. U tim pisanim provjerama dajem mu više zadatke zatvorenog tipa. Znači, zaokruživanje, nadopunjavanje, povezivanje. Ne dajem mu baš otvoreni tip jer se on malo teže jezično izražava.</i></p> <p style="text-align: right;">URN1</p> <p><i>Na početku školske godine, nakon inicijalne provjere kad utvrdimo stanje učenika onda radimo taj individualizirani kurikulum za svakog pojedinog učenika, za one predmete koji to nalažu. Načini i postupci prilagodbe uglavnom idu prema količini zadataka, prema nekakvim perceptivnim potkrijepljenjima, prema osnaživanju, pohvali i razvoju motivacije. Imamo tu i način obrade gradiva kroz digitalne materijale, nekakve konkretne shematske prikaze. Znači, količina, perceptivna potkrijepljenja. Imamo količinu zadataka, izbor zadataka od lakšeg prema težem. Rješavanje u koracima zadataka koji su možda složeniji, a koji bi prema mojoj procjeni učenik mogao riješiti.</i></p> <p style="text-align: right;">URN2</p> <p><i>U nastavnom procesu primjenjujem različite postupke prilagodbe. To su čitanje zadataka, jasnija i uvećana slova, dodatna objašnjenja, korištenje tablice množenja, korištenje brojevne crte pri zbrajanju i oduzimanju, nekakvim vizualnim prikazima, jasnijim i preciznijim zadacima.</i></p> <p style="text-align: right;">URN3</p> <p><i>Najveći problem meni u radu s tom djecom mi je ocjenjivanje. Nastojim ih nagraditi, a poslije razmišljam jesam li pogriješila ili nisam. To mi je stvarno najveći problem kako ocijeniti jer ovaj dječak koji ima ADHD ima silnih problema sa motorikom, ali intelektualno je dobar i jak je. Kad radimo testove uglavnom su to riješeni testovi od 90 do 100 %. Onda ga ja nagradim peticom, ali pisanje je za dvojku. Ne želim mu smanjiti ocjenu zbog tog pisanja. Napravi on. Ne kasni u radu. Ide to, ide. Ja razmišljam, idividualizirani pristup i ne znam kako ocijeniti.(...)</i></p> <p style="text-align: right;">URN4</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Osiguravam im dulje vrijeme za rad. Smanjuje zahtjeve zadataka. Kad pišemo ispit onda jednostavno precrtam kod ove djevojčice, ali kod dječaka nema potrebe. On riješi sve. Riješi za peticu, ali je to tako nemirno. Dobro malo se smiri dok piše taj ispit koliko bude miran. Označim im što je važno. Provjerim jesu li razumjeli zadatak. Uvjerila sam se da su im nagrade za rad jako motivirajuće i dajem nekada veću ocjenu nego što bi trebalo. Za tu djevojčicu, ona mi ima jako problema s matematikom. Za nju koristim naš priručni didaktički materijal pa imam na klupi prilijepljenu brojevnu crtu do 100 na jednoj strani, a na drugoj strani imam tablicu množenja. Ona samostalno računa uz pomoć toga. To je za nju jako veliku uspjeh. Pišem povećanim slovima za njih kada treba. To sam znala uvećavati na računalu. To je uglavnom to.</i></p> <p style="text-align: right;">URN4</p>
	<p><i>To ne radim nego uvijek na primjer ako dajem baš nekada tekst kao što imaju drugi. Onda njima prekržim pitanja koja oni ne mogu ili izrađujem posebne testove za njih. Uglavnom nakon isplanirane razredne aktivnosti razmišljam što bi bilo dobro napraviti, što izbaciti ili što pojednostaviti i prilagoditi im da bi i one bile dio razreda, da bi se osjećale uspješne, ponosne i zadovoljne svojim radom. Iz grupnog rada ih ne izdvajam, već planiram takvu aktivnost da je zadatak primjeren njima. Ukoliko je riječ o matematici, učenici jednoj postavim brojevni izraz, dok ostali moraju sami ispisati ga, a drugoj učenici dajem zadatke slične kategorije, ali puno jednostavnije gledajući da i ona završi kad i oni, pa onda idemo na slijedeći zadatak sve imajući informaciju da su to dobro napravili, i tako ih potičem na volju i aktivnost za slijedeći zadatak. Zatim provodim potrebnu prilagodbu planiranih odgojno-obrazovnih ishoda i pristupa učenja i poučavanja, provodim strategije podrške u odgojno-obrazovnom procesu, u odabiru i primjeni metoda rada i usvajanju obrazovnih vještina učenika (čitanja, pisanja, računanja, vremenske i prostorne orijentacije, praktičnog rada). Njima je lakše kada imaju pripremljen i oblikovan didaktički materijal. Kada imaju nastavne materijale koji odgovaraju komunikacijskim, socijalizacijskim osobinama učenika. Prilagođavam baš iz svakog predmeta sve. (...) Ja tako gledam da je obrada ista za sve učenike. Ukoliko obrađujemo tekst ja ga čitam svima. Ja čitam tekst. Onda ako imamo rad na tekstu, imam jednu učenicu pokraj koje moram biti, moram joj pokazivati dijelove teksta ako ona treba pronaći dijelove teksta jer se ona ne snalazi u hrpi slova. Druga učenica jako slabo čita tako da joj moram čitati svaki zadatak. Znači pri samoj obradi, čitam tekst svima, a učenicama smanjim obujam zadatka koji moraju napraviti ili im napravim listić koji se treba nadopuniti, povezati ili samo posložiti. Ukoliko je to provjera tada im smanjim obujam zadataka ili jednoj učenici je lakše ako ja povećam tekst, veći font bude i ne smije mi biti dva pitanja u istom zadatku. Ja njima prilagodim test. Sama izrađujem testove. Ukoliko je to matematika tad moram napraviti poseban list provjere jer jedna učenica teže računa dok druga uopće neće doći do dijeljenja nego je na razini prepoznavanja. Tako da to je ono od moje strane što ja radim</i></p> <p style="text-align: right;">URN5</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Naravno smanjim im količinu zadataka ili neke predviđene ishode. Dakle, baš uzimam u obzir njihove mogućnosti. Također, dosta koristimo vršnjačku pomoć međusobno jer oni učenici kojima bolje ide gradivo pomažu slabijima i slično. Ako ih raspoređujem u parove upravo biram da bolji učenici pomažu slabijima ili pak ako rade tihi rad oni koji mogu samostalno raditi u tom slučaju pomazem u individualnom pristupu ovim učenicima s teškoćama u razvoju. U skupnom radu na primjer im zadajem zadatke na razini. Olakšavam im zadatke na razini reprodukcije, dosjećanja, tipa opiši, nabroji i slično, a manje možda ono zaključi, objasni i takav tip zadataka. (...) Naravno da im individualizirane listiće izrađujem prema njihovim potrebama. Dosta vodim bilješke o tome što učenicima može pomoći u nastavi i slično. Svakako im pomoćne materijale pružam da im pomognu u radu. (...)...prije svega mislim da je poticajna atmosfera jako važna, poticanje samopouzdanje i slično. Zadajem im jednostavnije zadatke. Potičem ih na aktivnosti, javljanje. Pružamo im redovito mogućnost da u lakšim zadacima njihovo znanje dođe do izražaja. Znači to je važno. Zatim isto ti pomoćni didaktički materijali. Provodim nastavu na što više tehnika i metoda. Znači, ono i audio, i vizualnu, i kroz kvizove, i što zanimljiviju nastavu pokušavam provesti. Dakle, kroz igru i zanimljive zadatke; pa pokušavamo izrađivati umne mape, razne koncepte, skice. Iz prirode su to umne mape. Iz matematike brojevne crte. Negdje su to slikovni prikazi i slično. Koristim digitalne mogućnosti što je više, ne pretjerujem, ali koliko je potrebno. Važno je također da im produžim vrijeme. Često im dajem puno više vremena pa im mijenjam aktivnosti. Dosta brzo neki se umore pa pratim kada dođe do zasićenja promijenim aktivnost i nešto do toga.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>Njemu je sadržaj smanjen. Smanjen je na ono osnovno, osnovno. Na onaj minimum sadržaja četvrtog razreda kako bi barem nešto mogao usvojiti jer to je dijete sa velikim poteškoćama koje teško čita, teško piše. Onda se većinom usmjeravam na to da se taj rukopis u određenoj mjeri svede na čitljiv i nauči čitati te razumjeti ono pročitano. To su stvarno osnove. (...) On ima asistenticu koja je cijelo vrijeme s njim za vrijeme svih nastavnih predmeta. Ja uvijek pripremim materijale koje će on raditi određeni sat, ali ona sjedi kraj njega cijelo vrijeme i pomaže mu. On ne može ni sam držati trokut, ne može se sam služiti šestarom. Tako da mu ona u svemu tome pomaže.</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>Manji broj pitanja kada radimo neke testove. Dajem joj optimalno teške zadatke. Znači, prije uopće neke provjere više puta ponavljamo jedno te isto kako bi zapamtila. Ne radim različite tipove zadataka dok ne usvoji nešto. Sada kada pričam ja najviše razmišljam o toj matematici koja joj zapravo najteže ide. Ovo sve drugo će ona naučiti prema tim karticama gdje točno mora znati od hrvatskog, prirode što je točno cilj, što treba usvojiti od tih ključnih pojmova i slično, ali kod matematike gdje ima sada tablica množenja ona nju još uvijek nije usvojila. Onda ja nju po dva broja. Onda ponavljam druga dva broja i slično. Ono što nije usvojila sve, ali to dugo, dugo traje. Evo ga pisano zbrajanje i oduzimanje. Ali sve je ok.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Ako prati taj plan i program koji je za redovnu nastavu, ja sa njom ne mogu tako raditi, jer prebrzo se izmjenjuju sadržaji, jer ona će zaboraviti. To mi je najveći problem. Zato se koncentriram na matematiku. Zapravo stalno kroz te tako kartice u obliku neke tablice sa različitim tipovima zadataka odnosno različitim zbrajanje i oduzimanje. Znači to kroz cijelu godinu stalno jedno te isto ponavljamo i dodajem još to sa dijeljenjem i množenjem dok geometriju samo onako malo neke stvari izbacim. Ponavljamo kažem zadatke duže. Recimo postupak učenja na pogreškama. Često ako nešto pogriješi. Želim osvijestiti to da vidi gdje je, shvati.(...)Neprestano poznate neke zadatke i od različite složenosti. Ne idem odmah ono novo nešto da dijete bude, motivirana pozitivno, i da nema odmah neki strah ili zatvaranje pred tim novim pa da ju to demotivira. Isto tako, učenici, suradnička klima je jako dobra, učenici pomažu. Pazite ja imam njih samo četvero u tom razredu. Nije neki veliki broj, ali jako su povezani. Jedni drugima pomažu, a njoj pogotovo i to uz pljesak i sve. Znači, ohrabrujemo jedni druge, uključujemo se u razgovor, potičem ju da razgovara.(...)...puno joj tih taktilnih vizualnih sredstava, radimo puno plakatića. Interneta nažalost u školi nemam pa ga dijelim kada mogu. Isto tako, i kroz te različite kvizove, i različita sredstva koristim u školi kojima ju potičem ne samo nju već i sve druge, i ona jako dobro reagira na to. One kartice koje sam spominjala isto "znam, želim znati, naučio sam" i slično, koje su na neki način i svojevrsno samovrednovanje gdje ona sama je svjesna tih nekih svojih, ne bih rekla teškoća, već onoga što bi mogla, što može napraviti, a što ne može. Osvijestiti ju na neki način da se preispituje. Pomoću tih kartica zapravo ju učim učiti. Često imamo kao što trebamo naučiti i koji nam je cilj. Onda ja njoj napišem, ne samo njoj već i ovima drugima, ali ne pojednostavnjujem, što ćemo naučiti, što je i tako nekako. To su neka ta sredstva. Formativno vrednovanje isto.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>
	<p><i>Vodim bilješke i sa ocjenama. Nije baš da postoje nekakve jedinice. Najslabija je zapravo nekakva dvojka, trojka pa ide prema četvorki. Neke sadržaje učenica jako dobro usvaja pa dobije odličan. Neke zadatke ona riješi čak bolje nego oni učenici što idu prema redovitom programu, ali to su neki rijetki slučajevi. (...)Nekakav produženi rok za izvršavanje zadataka. Onda samo treba usvojiti neke ključne pojmove. Tražim ju da samo imenuje, prepozna je i razlikuje. Ništa u nekakva objašnjenja zašto je to tako. Individualno joj šaljem jasne i jednostavne upute o rješavanju zadataka. Kada bude vremena onda se i prilagodi pisani materijal za nju koji je razdvojen na više manjih jedinica, veći font slova, bold tiskano. Onako malo vizualno da bude. U nekim pisanim provjerama zadajem joj manji broj zadataka koji su raspoređeni prema težini od lakših prema težima. Ne očekujem od nje prepisivanje dužih tekstova. Njezin rukopis, to je jedan savjet od pedagoga, da ga ne uzimam u obzir prilikom opisnog ocjenjivanja. Sadržaje što uči uvijek povezujem sa svakodnevnim životom. Više tih kognitivnih umnih mapa. Tog običnog prepisivanja na ploči. Puno boja. Imamo i tu pametnu ploču pa pokušavamo što više raditi tih umnih mapa. Zadaci riječima iz matematike ne, već više onako numerički zadaci. To ide jako dobro.</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Tako da kroz nekakve igre ukoliko nisu sigurni u rješenje dopuštam kroz šalu "džoker zovi". Znači, sve nekako da oni dođu do rješenja. Idu pred pametnu ploču. Isto tako, rješavaju zadatke koje oni znaju. Oni čak i naravno ukoliko slučajno mislim da oni to ne bi znali riješiti ja ih ne prozovem na ploču, ali oni "učiteljice sada sam ja na redu". Znači, njima je važno sudjelovanje u tim aktivnostima... (...)...najveći zapravo problem kod njih je njima čitanje. Onda znači to povlači jedno, drugo i onda na taj način im pročitati zadataka kada je na primjer test u pitanju. Znači, podebljati nekakve sadržaje. Na primjer, matematika zadaci s riječima uvijek kažem istakni sa crvenom bojom koji su ti zadaci. U zadatku to podcrtaj i barem postavi zadatak. Inače ovo gradivo je sve isto. Što je nekada dosta teško iz matematike i dosta su oni u zaostatku, ali tako kako je. Onda ih nekako pokušavam da se oni malo bolje osjećaju. Znači i ta njihova samostalnost. Onda da i oni riješe na satu. Onda često znam pustiti videolekciju. (...) Počela sam sa tim videolekcijama samo u smislu da si provjere to što su riješili. Sada što se tiče domaće zadaće tu je isto problem jer oni dosta toga ne riješe na satu jer ako je to samostalno. Onda sam ja znala nekad zadati, i to, i zadam još i ovo što ovi drugi imaju. Međutim, onda sam shvatila da je to dosta teško i komplicirano. Onda jedan dio rješavamo na dopunskoj, a jedan dio ne više na dopunskoj. Znači, ne dajem im baš toliko puno zadaće. Ono što ne riješe riješimo na dopunskoj. Što se tiče ocjenjivanja. Isto, na primjer kada radimo diktat. Ja diktiram na primjer tri puta dva, a ovi redoviti trebaju samo upisati rješenje dok njima znam čak i napisati na ploču sav taj diktat jer im je lakše. (...) Onda kada pišu test imam jednu malu vijećnicu. Moja škola je dosta mala u XY. Imamo samo jednu učionicu. Onda ja pitam tko želi od individualiziranih ići u vijećnicu baš zbog tihog pisanja kada je test. Onda oni odu tamo. Jedan mi ode u hodnik. URN10</i></p>
	<p><i>Znači, osigurati im neke alternativne aktivnosti. Odabрати prikladno mjesto na primjer za sjedenje. Ovisi o kojoj se poteškoći radi. Osigurati provedbu aktivnosti na drugi način. Na primjer, neko kretanje u prostoru ako se uči nešto. Ukloniti ometajuće podražaje buku, neke izvore svjetlosti. Pripaziti na sve da učeniku bude što lakše savladati ono što je potrebno.(...)Neku spoznajnu prilagodbu. Onda i neke grafičke prilagodbe kod pisanih materijala da font bude veći, da to bude lako čitljiv tekst bez suvišnih detalja. Ono što je da se fokusiramo. Prilagodbe strukture teksta, da budu neke jednostavne rečenice, a ne dugačke višestruke. Ne. Znači, jasne i kratke rečenice. Sažimanje teksta isto je dosta bitno. Znači, da se radi o ključnim informacijama. Prilagodba opisa neke slike ili video zapisa. Jednostavno kako bi dijete znalo na što se treba fokusirati. Prilagodba organizacija i prostora te radne površine. Postaviti prema potrebama neke likovne smjernice, strijelce, natpise. URN11</i></p>
	<p><i>samo što im smanjujem količinu sadržaja, stupanj pomoći, povećavam im vrijeme za izvršavanje zadataka. Puno više individualiziram. Dolazim do njih. Prilagođavam glas, vrijeme, stupanj pomoći. Sve, sve, sve kako bi on što bolje napredovao i bio zadovoljan. (...)Smanjenjem sadržaja, količine na takav način. Smanjujem mu program. Idemo na one zadovoljavajuće ishode i on sada tu sve uspije pratiti. URN12</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Ja pišem inicijalnu provjeru radim s njom, radim jake strane njene, na čemu možemo raditi, što je slabija, slabije joj ide. Tako da nakon inicijalne provjere ja radim te dugoročne i kratkoročne ciljeve. Postavljam si prilagodbe za pojedine razrede i mjesečno planiram. Imam osvrt nakon svakog mjeseca.(...) Prilagodbe kod XY su najčešće sadržaja jer teško savladava neke apstraktne pojmove i tu moram paziti na smanjivanje sadržaja tako da je prilagodba vezana prvenstveno za smanjivanje količine, smanjivati tekst za čitanje koji sad već u drugom razredu mi imamo veće tekstove.(...)...ja njoj ili iskopiram, ili joj taj dio odvojim, nekakav dio teksta koji ona sama može po mojoj procjeni savladati. Tako da smanjujem tekstove za čitanje, zadatke za rješavanje. Ona ima manji broj zadataka.(...)Što se tiče vizualizacije prilagodba je jako kod nje važna. Ona može te apstraktne pojmove, ili nekakve priče, ili nekakve odgovore na pitanja lakše savladavati ako ima nekakav slikovni prikaz, ili recimo matematika grafički prikaz uz zadatke. Sada radimo tablicu množenja. Jako je potreban taj nekakav grafički prikaz uz zadatak. Onda recimo zadatke, prilagođeni nastavni listić ako joj napravim. To je sa povećanim fontom, sa nekakvim odvojenim zadacima. Znači, crtam joj, odvojim zadatke da ima kao nekakvu cjelina. To joj je lakše i taj grafički prikaz, ili brojeva crta, ili što bi joj olakšalo rad. (...)...prisutne su slike kod pričanja, plan ploče, tablicu množenja sam joj cijelu plastificirala, nazive za brojeve s druge strane ima plastificirane, plastificirani su joj i rječnik iz hrvatskog jezika sa ije/je/č/ć. (...) Što se tiče tempa. Vremenski joj dajem mogućnost. Ako nije slučajno riješila do kraja, može drugi sat ili za domaću zadaću. Nakon toga ja to provjerim. Zapravo ona ima i mogućnost pitati me pod odmorom i ona to stvarno koristi. Imaju povjerenja u mene. Voli da joj se objasne zadaci za domaću zadaću. Pošto ja ima digitalnu ploču. Onda ja svima objasnim, ali njoj još dodatno radim pojašnjenje nekih zadataka koji njoj nisu jasni pa odmah nacrtamo iznad njezinog zadatka nekakav slikovni prikaz. Onda ona to bez problema rješava. Podsjetnici za sve što radimo. Čak i pisana slova sam joj stavila podsjetnik. (...) Ja onda stoga pišem mjesečni osvrt. Napišem si na čemu treba raditi i što je dobro što smo uspjeli. (...) Tako da što se tiče hrvatskog jezika je dosta dobra. Javlja se čitati. Igrokaz jako voli. Tako da se ona onda javi pročitati. Dobro je što imam digitalni zvučni zapis. Onda sam joj donijela i stari jedan laptop i sa svojom lozinkom na MozaWeb-u složila digitalne udžbenike i onda si ona može. Ona jako voli pjevati. Voli si to puštati. Onda ona zapravo čita. To je jedna od prilagodba jer nema tko s njom to čitati. Ona na taj način jako lijepo zapravo nauči čitati jer ona sluša. Što se tiče prilagodi iz matematike kažem to sam nabrojila što sam joj sve plastificirala. Međutim, matematika je veći problem. Znači, samo stalno zbrajati i oduzimati, ne. Bez obzira što joj nacrtam i grafički prikažem. Svaki zadatak joj moram ponovno objašnjavati. Tablicu množenja ona je tek savladala 1, 2, 3, 4 i 5, sada tek 6, kasni, jer ima problema s memorijom. Ne toliko pjesmica nego baš matematičkih sadržaja to joj je problem i za to joj puno više vremena treba nego za ostalo. (...) Individualizirani listići to sam rekla. Igre to sam rekla. Bogaćenje rječnika, znači to je ta još metoda usmenog izlaganja. Laptop kažem ima i tablet. Onda još može si ona to prilagoditi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Po dijagnozi koju je učenik dobio prema rješenju mi na Razrednim vijećima dogovaramo koji su to načini. Kod nekih učenika je riječ o tome da se smanji broj pisanih provjera, da se više usmeno provjerava jer učenici koji imaju poteškoće u disleksiji. Naravno da imaju poteškoće s čitanjem i njima je to otežavajući faktor da uopće moraju čitati, ali ako radimo nekakve manje zadatke prilagođavam tekst, prilagođavam font, radim prorede da učeniku to može biti jasnije. Isto tako, smanjenje ishoda koje radimo. (...)Ja jednostavno u svojem planu i programu uzmem ishode koji su na nekakvoj redovitoj razini i uzmem onu najosnovniju najnižu razinu toga. To je meni razina od koje ja krećem da bi učenik koji ima poteškoće uopće savladao te ishode. Prema tome, prilagođavam i način podučavanja i tako dalje. Tu gledam da li to učeniku ide ili ne ide, a ako ne ide promijenim pa gledamo kako da učeniku bude lakše i da to bolje savlada, da mu ne bude škola muka.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN14</i></p>
	<p><i>Sada u četvrtom razredu iz matematike to je upotreba kalkulatora jer imamo pisano dijeljenje to dakle ne mogu. Isto tako, brojevna crta. Dozvolim im brojevnu crtu. Imaju na nastavi matematike tablicu množenja. Imaju napisanu tablicu pa si s tim pomažu. Smanjenje teksta, veći font, sažmem im ono što je bitno. Ako je plan ploče veći i ako ima više na ploči, onda dobiju isprintani plan ploče da si samo zalijepi. Ja imam tog jednog pomoćnika koji mi zapravo puno pomaže s djevojčicom koja je ADHD i nije u stanju prepisati odnosno nije u stanju pažljivo ništa odraditi. Više vremena im ostaviti, smanjiti tipove zadataka, dakle, smanjujem zadatke, manji obujam zadataka. Kod ove djevojčice više usmeno jer na pisanom tekstu se teže koncentrira. Zato više usmeno ispitujem jer joj je na taj način lakše odgovarati i rezultati su bolji.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN15</i></p>
	<p><i>Imamo preko Office-a bilježnicu u kojoj radimo mjesečne planove za učenike s teškoćama koju gledaju i stručne suradnice, i mi. (...) Imamo prilagodbu količine (smanjenu količinu pojmova). Imamo prilagodbu vremena (produljeno vrijeme za rješavanje zadataka, više vježbanja). Imamo prilagodbu stupnja pomoći nadzor (usmjeravanje pri rješavanju)...(...) Oni imaju udžbenike za prilagođeni program. Pojednostavnjujem im tekstove. Kratke i jasne rečenice. Slikovnih sadržaja više. Više koriste možda IKT. Omogućavam im kretanje ako im je potrebno. Pohvaljujem ih više. Sjede bliže meni. Ako trebaju pomoć vršnjaka sjede sa vršnjacima. Pazim da upute budu kratke, jasne i jednostavne. Često rješavanju i analogno. Znači, da po prvom primjeru rješavaju ostatak sami. Kupujem sama puno i didaktiku.(...) Naravno prilagođava se i prezentacija nastavnih sadržaja, prilagođavaju im se pisane provjere. Ako nisu spremni pismeno, odgovara se usmeno. Ako nisu spremni usmeno dobiju samo zabilješku pa ih se samo formativno vrednuje.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN16</i></p>
	<p><i>...veliki naglasak stavljam na redovito formativno vrednovanje. S obzirom da on dosta ima poteškoća. To formativno vrednovanje više baziram na eDnevniku da majka može vidjeti, a njemu dajem kratke usmene povratne informacije. (...) Izrada plana ploče pomoću na primjer Canve, digitalnog alata gdje onda mi je lako poredati, gdje mogu i slikovno onda dodati, ili slovopis od Školske knjige izvrstan isto za plan ploče gdje je onda njemu skraćeno. Onda ne mora svaki puta prepisivati. Nekada smo inzistirali na prepisivanju. Mekada eto tako.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN17</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA</p>	<p><i>Prilagodba rječnika, znači, apstraktne pojmove izbaciti i riječi koje nisu toliko učestale pojasniti. Zatim, korištenje tableta i različitih aplikacija na primjer. S obzirom da je dijete s teškoćama u govoru koristimo Glaskalicu, Komunikator iako ovaj ICT-AAC ima izvrsne aplikacije koje se mogu preuzeti i koristiti, znači, koliko je sati. Vrlo često u nastavi posebno kod njega, a znam i sa ostalim učenicima koristim web stranicu rasTURam.com gdje ima isto izvrsnih igrica koje su online. Znači, nema potrebe preuzimati aplikaciju. Na primjer, glazbeni prilagodba pjesme slikovno. Zatim, sviranje uz slikovne prikaze. Ima izvrsnih primjera na Youtube-u. Onda umne mape (Listen-Think Maps) kod slušanja ili određivanja dvodijelne, trodijelne pjesme gdje oni imaju grafički prikazano. Likovni isto kratki video o načinu korištenja tehnike njemu znam pokazati jer dječak je izrazito talentiran likovno. Međutim te neke tehnike kako raditi i to. U onom je šablonskom crtanju pa da ga od toga odmaknemo. Ima izvrsnih video isječaka. Zatim, točno davati uputu što se od njega očekuje. Znači, posebno razredu, a posebno njemu se obratiti, priči njemu, obratiti se. Na drukčiji način dati uputu. Više kratkih uputa ili čak smanjiti znači upute. Dati dovoljno vremena za odogovor. Znači, ne očekivati ipak i ponoviti pitanje ako treba. U pisanim materijalima označiti ono što je bitno boldanjem, ne podcrtavanjem, ne italicom. Imali smo pomagalo za čitanje. To sam napravila onako kao ravnalo sa rupicama onako da onda znači točno si pomiče. Poslije smo onda maknuli pa samo ravnalo znači čisto ili samo L. Znači, da si pomiče koliko mu treba. Podebljana slova. Široke margine. Rječnik isto. Pojednostavniti složene riječi. Smanjiti obujam teksta. Istaknuti ono što je važno. Kod učenika još uvijek koristim crtovlje. Znači, kada je listić obavezno mora biti i crtovlje, a ne samo jedna crta. Ovisno što radimo. Nekada više ističem na usmenom izražavanju, a manje na pismenom. Nekada kada znam da će se lakše pisano izraziti. Na primjer, matematiku lakše mu je prvo pisano nego usmeno. Tako da dajem onda prednost pisanom. Isto tako, kod računanja jer je učenik baš je specifičan slučaj. Koristili smo i abacus na primjer, prste ili brojevnu crtu poslije. Pravovremeno mu znači tu povratnu informaciju. Izrađivali smo grafikone. Umne mape na primjer. Radne prezentacije. Video lekcije. Listiće primjereno njemu. Nije da dobije isti listić kao ostali učenici pa ti taj ne, taj ne. Tu se dijete ne osjeća dobro. Znači, dobije zadatak, koji zna da će već biti, da je drugačiji. Samo unutar zadatka smanjim njemu, a ostalima ostavim. Onda ispadne da jednako radi pet zadataka kao i ostali. Znači, da se ne osjeća drugačijim. Zatim, na ploči često koristim krede u boji. Ono što želim da on baš istakne, prepíše. To onda drugom bojom pa on to prepíše. Kod stvaranja listića idem uvijek i kod ostalih učenika, a posebno kod njega od lakšeg prema težem.</i></p> <p style="text-align: right;">URN17</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Ja prvo upoznam učenika i procijenim njegove kognitivne i emocionalne sposobnosti. Što se tiče rada: unaprijed preslikam radne materijale, prilagođavam materijale, češće usmeno provjeravam i ispitujem, sažimam tekstove koje znači imam bilo što da radim. U udžbeniku dijete ističe samo bitno. Koristim konkretne životne primjere iz života da mi dijete priča. Koristim pokuse, slike, zadajem manji broj zadataka u školi. Naravno, on i ja se stalno dogovaramo. Mi smo isto suradnici. On meni točno kaže "učiteljice ja ovo mogu, ovo ne mogu." Pisano rješavanje mu ne ograničavam. Znači koliko vremena mu treba. Pratim njegovo ponašanje. Znači, za vrijeme tih provjera ili na satu. Zatim, slikovne podsjetnike mu stalno pišem, bilo što da radimo, u matematici, u hrvatskom jeziku, njemu to pomaže. Znači, da brže zapamti nešto. Brže se snalazi. Na primjer, mjesne vrijednosti ja mu napišem na jedan plakatić i on to stalno ima u radnoj bilježnici. Jedinice, desetice kad treba određivati mjesto. Tako ja njemu. Hrvatski jezik isto tako: imenice, glagoli i pridjevi. On točno ima slikovne predloške. Često u grupi koristim da on radi timski rad. Na taj način ga isto uključujem da se on osjeća dijelom zajednice. Često koristim digitalna sredstva jer on to jako voli. Kviziće recimo. Znači, da on tu i digitalno se zapravo snalazi, a opet ja mogu XY procijeniti da on ide na izborne odgovore. (...) Tako da koristim sve od plakata, od fotografija, ali reći ću uvijek konkretnije da on vidi vizualne stvari.(...)Imam digitalnu ploču. Znači, imamo veliki kalkulator jer on u matematici koristi kalkulator. Tako da imamo ta didaktička i digitalna sredstva koja nam pomažu da bi dijete zapravo na satu radilo, a opet nije mu preteško. Tako da je to ono što ja primjenjujem. Ono što sam još htjela reći je da uvijek provjeravam, da vidim je li to bio rad uzalud ili je ipak on stvarno iz tog rada nešto naučio i to je ono što me raduje. Važno je da dijete ovdje ipak napreduje i da mu je taj usmeni izraz jači. On Vam ima memoriju. On će naučiti pjesmicu napamet bez problema. Jedino taj usmeni dio njemu ide, ali pisano izražavanje izrazi jako teško. Izostavlja slova u riječi. Pravopisna pravila jednostavno su mu teška. Tako da ja primjenjujem te metode.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN18</i></p> <p><i>Ja dobijem obrasce i dalje radim s djecom. Njihove te upute su prilično šture tako da na kraju opet ispadne nekako na "učitelju snađi se". Dakle, mi imamo prilagodbu postupka poučavanja i tempa učenja kod njega. Posebno uvodim neke nove podatke, nove informacije. Radim česta ponavljanja. Ja njemu radim listiće, smanjim ih obimom gradiva. Onda on ima ta ponavljanja, i to, najčešće radim onaj višestruki izbor jer to mu je najlakše za raspoznavanje. Znači, višestruki izbor zadataka radim. Onda isto te neke shematske prikaze ili slike mu isto printam. Onda recimo ključne pojmove iz udžbenika mi to zajedno pronađemo, zajedno ga obojimo, a onda od njega tražim neka on samostalno traži objašnjenje za te ključne pojmove. Onda recimo te ispitne listiće mu napravim veći font i veći razmak zbog preglednosti, ali i zbog njegovog onako ima dosta nezgrapnan rukopis pa ima više prostora, da izmanipulira tim prostorom koji ima.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN19</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Isto tako, stavim mu produljeno vrijeme za obavljanje nekih zadataka pogotovo ako vidim jer nekada onako pomislim da je meteoropat. Nekada baš onako vidim da mu danas ne ide ništa, nije koncentriran i onda ga pustim, jednostavno odgodim zadatak "Dobro napraviti ćemo to sutra, ali obećaj mi da ćeš makar dva kod kuće napraviti." To vrijeme za obavljanje njegovih zadataka isto mu radim češće stanke ili neke tjelesne aktivnosti. Vidim da je nemiran pa onda "odskakutaj do kraja hodnika na desnoj nozi, vrati se na lijevoj nozi" ili "odnesi knjige knjižničarki", "obriši ploču", "složi likovne mape". Voli i uživa u tim tjelesnim aktivnostima. Tako da uvijek mu dodajem te neke mikropauza sa nekim tjelesnim zadacima. Ako imaju neke zadatke u skupinama njemu točno; ostala djeca se međusobno odgovaraju. Nije on izoliran iz skupine. Ostala djeca se međusobno dogovaraju o zadatku, a njemu dajem, postavim mu točno ciljani zadatak što on treba obaviti u skupini. Ima svakako i prostornu prilagodbu on je tu ispred mene u prvom redu. Blizu je mene, ali blizu je vrata da može manipulirati kada poželi. Dok ostali imaju redovne zadatke, on ima neke alternativne. Onda mu čak dajem pravo na izbor "želiš li žuti ili plavi listić". Uglavnom, da on ima taj izbor sadržaja koji bi on radio. Njemu je potreban ponekad. Kada imamo iz hrvatskog jezika razumijevanje pročitano teksta. On zna čitati. Međutim, on je nemiran, nestrpljiv pročitati sadržaj do kraja. U takvim situacijama dovoljno je da ja samo sjednem pored njega, zapovijedam da ja pratim njegovo čitanje od početka do kraja teksta. Onda će ga on zaista pročitati u mojoj blizini. Međutim, čim se udaljim od njega on već radi nešto drugo. Tako da, evo znači, u nekoj situaciji dovoljno je samo sjesti pored njega, da on zna, da treba dovršiti taj zadatak do kraja, i onda ga on stvarno završi. Zadaće isto često zaboravlja pa onda imamo posjetnik za domaću zadaću, imamo mali blokić u koji upisuje svoje zadaće. U tim sadržajima koje radimo za njega je dovoljan individualizirani program. (...) Zaista, recimo trenutno sad u četvrtom razredu radimo množenje i dijeljenje višeznamenkastog broja dvoznamenkastim brojem, a on meni još nije usvojio, automatizirao nije tablicu množenja (3x4 on još meni na prstiće zbraja). On znači je svjestan toga da je matematika uzastopno zbrajanje istog broja, ali on jednostavno 5x6. On će složiti prstiće pet puta i za pola minute ga opet pitam 5x6. On jednostavno to automatizirao nije i ne može. Onda sam mu ja dozvolila neka ima tablicu množenja uza se. (...) On je sposoban i za samovrednovanje, čak i, vršnjačko vrednovanje. Pogotovo za sadržaje likovnog, glazbenog tih nekih sadržaja. Vršnjačkom vrednovanju uvijek se on prvi javlja da on to želi procijeniti što je dobro, a što nije.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN19</i></p> <p><i>koliko sam upoznala svoj novi kolektiv svi su otvoreni prema tome suradljivi su i ukoliko dijete nema rješenje Ureda pristupamo i prilagođavamo se tom djetetu da mu izađemo ususret, olakšamo, ukazujemo mu neku vrstu pomoći pri radu u školi kroz sadržaje, plan ploče na primjer. U skladu sa učenim poteškoćama koje učenik ima.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>SSŠ9</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Sad sam im nabavila slušalice tako da učenici te alate za učenje mogu koristiti barem kod pisanih provjera, da stave slušalice u tablet, pa da im prenesu jednostavno u Word te zadatke, da im može barem onaj „speaker“ pročitati, da ne troši vrijeme na to, i da se mogu posvetiti zadacima, ali učenici sa teškim oblicima disgrafije da mogu natipkati eseje ili što već pišu.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>
	<p><i>Za učenje što manje teksta više nekakvih grafičkih organizatora, umnih mapa što bi im isto tako pojednostavnilo. Kako koristiti radnu površinu, koju sve oni tehnologiju mogu koristiti. Sad većinom učenici imaju tablete pa postoje mnoge aplikacije i igrice koje učenici mogu koristiti u svom radu. Sve nekakve primjere mogu koristiti: kalkulator ako im je to potrebno mogu na taj način. Što više konkretnog materijala iz matematike, iz hrvatskog jezika, iz prirode i društva te kako prilagoditi neke metode rada. Znači, da se što više nekako kognitivno odmjeri ta razina i pitanja, i sažimanja teksta, da ih se uključi zapravo u što je moguće više u različite oblike rada. Isto, prilagoditi govorni izraz provjeriti je li dijete/učenik razumio što se od njega očekuje, više puta možda ponoviti neka pravila. Vidjeti je li shvatio što treba raditi te isto tako postupke vrednovanja. Znači, ako se dijete lakše usmeno izražava, da ga se radije usmeno ispituje, da se prilagode pitanja, da bude možda i po koracima, i slično...(...)...obično su uzimali najnižu razinu znanja i odabirali sadržaj, zapravo, neki od tih sadržaja učenik svejedno ne bi mogao usvojiti. Tako da smo i na taj način radili da odaberemo ono što će dijete tijekom te godine moći usvojiti. Ne mora se, zapravo, sav sadržaj ukoliko to dijete ne mora koristiti. Tako smo zapravo na primjer eto konkretno za jednu učenicu razredne nastave. Ona je drugi razred. Mi smo većinu toga, zapravo, preuzeli čak iz prvog razreda jer nije naučila čitati. Nije naučila zbrajati i oduzimati do 20. Tako da smo se dosta time bavili. Sad smo joj tek počeli uvoditi neke sadržaje i za drugi razred.(...) Primjerice, nekidan smo, ja sam učenici složila riječ zlato i ona je to pročitala i onda je ona mene pitala "A što je to zlato?". Objasniti tako neke ono pojmove za koje mislimo da su ono banalni.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>
	<p><i>U radu s učenicom s teškoćama koristim didaktičko – metodičke postupke (...) ...jasno mu dajem upute kod izrade zadataka...(...)...pomažem mu kod pisanih zadataka (pravilno oblikovanje slova). (...)Upoznajem dijete sa trajanjem pojedinih aktivnosti. Odabirem pravilan odabir poticaja u procesu učenja, koristim jasne i razumne rečenice, dajem djetetu konkretne primjere, stvaram pozitivne poticaje za rad.(...)...razrađujem i objašnjavam zadatke...(...)...učim učenika samodisciplini, pružam individualnu potporu učeniku prema uputama nastavnika vezano za organiziranje prostora i materijala...</i></p> <p style="text-align: right;">PUN2</p>
<p><i>Davanje kratkih i jasnih verbalnih uputa...(...)...podjela zadataka na više manjih jedinica, mogućnost odabira redoslijeda rješavanja zadataka u svrhu bolje motivacije za rad.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN5</p>	

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PLANIRANJE I POSTUPCI PRILAGODBE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULUMA	<p><i>Nadalje, učeniku pružam potporu u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka. Primjerice, pišem prema diktatu učeniku u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom vodeći računa da se ne ometa nastava. Pružam tehničku pomoć učeniku u pisanju i izvođenju pojedinih grafičkih radova. Pružam potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema naputku učitelja. Dodatno čitam zadatak učeniku, objašnjavam zadatke.(...) Često ponavljamo pojedine dijelove nastavnog sadržaja te tako uvježbavamo i provjeravamo usvojenost.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN6</i></p>
	<p><i>Prilikom upoznavanja djeteta i samog početka rada skupljam informacije o samom djetetu i njegovim poteškoćama. Po početku rada i tijekom cjelokupnog rada pokušavam djetetu pomoći u rješavanju i svladavanju njegovih zadataka koji su prilagođeni prema samoj mogućnosti djeteta od strane učitelja. Pomažem mu obratiti pozornost na bitne dijelove i zadatke, objasniti i naučiti sadržaj koji ne zna ili ne može sam savladati, dodatno objašnjavam, pojašnjavam, omogućujem drugačije objašnjenje i pristup zadatku, omogućujem mu više vremena za isti...</i></p> <p style="text-align: right;"><i>PUN8</i></p>
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Možda da isto više ti stručni suradnici su prisutni na satu pa da meni možda nekako olakšaju i vide što bih ja još dodatno trebala promijeniti. Dobro kroz pomoćnike na nastavi isto. Ono da je baš on uključen više u te aktivnosti učenika, da ga učitelj ne izdvaja, da se on ipak ne osjeća manje vrijedan.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN1</i></p>
	<p><i>Pa ja bih ovako rekla. Možda malo više edukacije za učitelje koji se nađu u razredu gdje postoje učenici s teškoćama jer malo je toga sadržaja koji se na fakultetu pružaju, a više je to samo iskustvo učitelja. Možda nekakva edukacija, razmjena znanja i osnaživanje učitelja u tom smjeru što se tiče rada s učenicima s teškoćama.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN2</i></p>
	<p><i>Možda više nekakvih edukacija za učitelje na tu temu jer i na sreću, i na žalost. Na žalost je što djeca se pojavljuju s tim poteškoćama, ali na sreću što su integrirana u redovne razrede pa onda ipak imamo kontakta s njima i oni imaju kontakt s ostalim učenicima. Međutim, slabo smo mi kao učitelji upućeni u nekakve poteškoće i uopće kako pronaći najbolji jezik za takve učenike. Meni osobno to nedostaje. Znači, imam specifičnog učenika s kojim sam se jednostavno baš neko vrijeme morala uhodavati i morala sam baš istraživati i njega, i sebe da bih našla nekakav zajednički jezik s kojim možemo funkcionirati.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>URN3</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Maksimalno žena daje sve od sebe, ali trebao bi imati tu psihološku pomoć. Krenuli jesu u Osijek. Međutim, daleko im je i naporno. Roditelji su u radnom odnosu. Kod nas nažalost u tim našim krajevima takvih pomoći nema, a trebalo bi. Trebalo bi barem u Xy, Xy, negdje bliže da žena može otići obaviti to što je potrebno. Ovako sam ja prepuštena sama sebi. Onda budete i nesretni, nezadovoljni. Nezadovoljna ja i asistentica. Svejedno nije to, to. Imate vi u razredu i drugu djecu kojoj se trebate posvetiti. Ne samo ovima. Drugi su mi 100 % "oštećeni". Baš sam nesretna zbog toga sada na kraju moga radnog vijeka doživljavate takve stvari... (...) Oni jesu tog dječaka vodili u Osijek. Imali su dvadesetak terapija. Ja kao učitelj nemam tu nikakve informacije. Sve je to onako prekriveno nekakvim velom i što malo saznam od majke. Sada kaže Osijek im je daleko. Imala je nekakvu prometnu i ona se to više ne usudi voziti. Tako da sam prepuštena. Patimo se svi skupa. Pokušat ću ja. Bili smo na terenskoj nastavi pa sam se sada uvjerala u još neke druge stvari. Bili smo na moru. Vidjela sam da je potpuno nesamostalan. Njemu treba pomoć u odijevanju, pomoć u obuvanju. Prilično, prilično je nesretan pa opet to pripisujem obitelji koja ga je trebala naučiti prije polaska u školu one osnovne stvari: obuti čarape, navući odjeću na sebe, skinuti se i to složiti, spremiti i tako. Sve je to razbacano kao i njegova torba kada dođe u školu. To je sve tako širom. (...) ...mislim kad su tako nekakvi problemi ti psihološki da bi trebalo u školama obavezno staviti pa barem tri škole zajedno jednog psihologa da imamo ili defektologa kako bi se Vi imali kome obratiti. Ovako Vi tražite po knjigama i internetu što i kako. Treba u školama obvezno. Mislim da je prioritet taj psiholog, pedagog, defektologa ili čak i logopeda jer u posljednje vrijeme mi dobivamo sve više takve djece koja "ovaj ne izgovara ovo, onaj ne izgovara ono" i onda se vi bavite s tim problemima, s onime što ne bi morali. (...) Ja sam jako nezadovoljna. Imala sam tih generacija stvarno i uspješnih. Ovako kada ja njih gledam kroz nastavu nisu oni loši. Dobri su oni. Na terenskoj nastavi su mi bili izvanredni, odlični. Nemam riječi, ali to me malo opet u radu baš taj dječak. Sve me kompletno opterećuje, a ne mogu si pomoći. Sada ćemo pokušati onda sa majkom ponovo razgovarati. Jučer sam ja sa pedagoginjom razgovarala da pokušamo majku ponovno zvati i nastojati ju uvjeriti da traži tu psihološku pomoć jer očito mu treba. Kada je ona išla prošle godine korona je bila pa je prestala. Dvadeset terapija je imala u Osijeku. Ja se ne razumijem u to, ali nikakve povratne informacije ja kao učitelj nisam dobila i nikakve upute da bi se znala ponašati već sama tražiti načine na koje ja mogu doprijeti do njega. Ja njemu kažem: "Molim te XY slušaj što ti govorim". On mene ne čuje. Ja kažem drugi puta "XY, molim te". Promijenim boju glasa ili malo jače kažem. Treći puta ne trza. Ja onako jače, a on meni kaže "Što se ti dereš na mene". Onda to kaže pred drugom djecom. On meni neće reći "vi". On meni kaže "ti". Onda ja njega "ti". Ne samo ja već svi kolege koji rade. Silni problem je da. To je to. Žao mi je što ću otići nesretna i nezadovoljna u mirovinu.</i></p>

URN4

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Učenica mi je jedna tek sada u četvrtom razredu. Uglavnom majka je u prvom razredu primijetila da nešto nije u redu, ali kako gradivo nije bilo toliko teško onda se ona onako lagano provlačila i nekada je pogriješila. Nekada je bilo bolje, ali je ona išla, išla, išla i nije sa naše strane išlo da ona treba ići na obradu. Majka joj je kod kuće vidjela kada radi s njom jer se ona u razredu prikriva. Kada ja nju pitam pitanje ili nekoga primijetila sam da ona nema mišljenje, primijetila sam da se ona ne izražava, primijetila sam da je njoj sve ravno, ali sam to pripisala nekim genima. Tako da je ona dobila papire tek u četvrtom razredu. (...)To je sve stvar opet pojedinca koliko se netko želi posvetiti, raditi, koliko netko želi da je ono dijete ispred njega zadovoljno ili ga jednostavno nije briga hoće li to dijete nešto napraviti ili ništa toga dana.</i></p> <p style="text-align: right;">URN5</p>
	<p><i>Svakako treba dosta raditi s učenicima s teškoćama i treba se stalno usavršavati. Treba stalno čitati literaturu. Neke nove spoznaje. Trebamo jedni drugima biti podrška, potpora. Treba biti jako dobra suradnja između roditelja, učitelja i stručnog suradnika u školi, ali je tu važna uloga roditelja; da roditelj ne odbija tražiti stručnu pomoć za dijete. Tako da su to neke stvari koje bi se možda mogle poboljšati sa strane roditelja. Možda na početku školske godine sve roditelje pozvati pa im reći da je to sve za dobrobit njihove djece. Oni to možda shvaćaju na pogrešan način pa se boje tih nekih individualiziranih i prilagođenih programa. Malo bolje ih uputiti da sve to rade samo za dobrobiti djece.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>Samo pune strpljenja i polako, i prilagoditi sadržaje što se više može jer on ne može pratiti sadržaj koji rade ostala djeca.</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>...sada kada bi se ja osvrnula možda bi trebali udžbenike ili slično za prilagođene. (...) Jedino kažem ti ishodi i taj kurikulum gdje mi moramo sada te ishode recimo izvući koji bi nama odgovarali za njega pa ne ići u neku širinu, ali sad neke udžbenike ili nešto, ili što se tiče lektire. Možda te sadržaje nekako umanjiti pa staviti da bude manji broj stranica. (...) Najbolje ako mi imamo tu slobodu da izbacimo donekle ono što dijete, i držati se samo onoga. Onda možda tako. Kažem najbolje zbrajati, oduzimati i kraj. Ono što će im trebati.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>
	<p><i>Prvenstveno tiskanje udžbenika za učenike po prilagođenom programu. Malo obzira što se tiče knjižnice i lektira jer ti učenici moraju dobiti isto lektiru, ali ne može djevojčica pročitati 90 stranica kao da ide po redovitom programu</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>
	<p><i>Mislim da bi se te Brain Gym vježbe isto mogle primijeniti nekako za koncentraciju ili na primjer za opuštanje, ili za vrijeme sata nekakve mikro pauze. To mi je nešto danas palo na pamet da bi se ja to mogla podsjetiti i malo to s njima raditi.(...). Zamislite Vi četiri razreda i imate tri individualizirana. To je strašno. To je strašno. Ja ne znam i još puno udeš, 12 učenika u četiri razreda. Ja sam se sada preporodila u ova dva razreda, ali opet radiš i opet imaš jer sada možeš više i daješ se više. Opet individualizirani, opet ipak su to dva razreda.</i></p> <p style="text-align: right;">URN10</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Zapravo, premalo se educiramo za te učenike. Premalo možda imamo predavanja.(...)...podrška što se tiče predavanja, radionica učitelju bi jako puno koristili. Možda i ta tehnika, i te aplikacije što sam rekla. Znači da nas netko upozna što se može za pojedinu poteškoću.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>
	<p><i>Prvo treba poraditi na većem uključivanju roditelja, u samu edukaciju roditelja, u smislu da roditelj prihvati tu situaciju u kojoj se dijete našlo. Što znači da roditelj kao takav bude više uključen u neke zadatke škole, a ne samo pomoćnik u nastavi kao nekakav zamjenski roditelj već i da bude što više uključen u to s jedne strane. Naravno, i mi kao škole trebamo se više potruditi da razina dostupnih radnih materijala, didaktičkih pomagala, da to bude na jednoj dobroj razini, i da bude uvijek pri ruci, da dijete ima određene didaktičke materijale koji su mu potrebni kako bi lakše savladavao gradivo. Jednostavno ta nekakva materijalna sredstva.(...)...treba se raditi na osposobljavanju djece da koriste informatičku tehnologiju. Laptop ili prijenosno računalo koje imaju čak da koriste na nastavi, da lakše samostalno nešto rade ukoliko im je teško pisati zbog motoričkih poteškoća, da se mogu s time normalno služiti na nastavi, a da to njima bude "produžena ruka njihovog obrazovanja"...</i></p> <p style="text-align: right;">URN14</p>
	<p><i>Ja sam radila i onda kada su prilagođeni bili. Dakle, radiš, prilagodiš mu onoliko koliko on može. Meni se to činilo lakše i bolje u odnosu na dijete, manje nekakvog stresa za njih jer ja ne bih nikad pisano dijelila s dvoznamenkastim brojem s nekim tko ima radno pamćenje i zapravo zaboravi već do sutra šta smo radili, a ja ga zapravo uporno mučim. Meni se činilo da je onaj program u nečemu bio bolji u odnosu na sada. Trebali bi imati veću podršku mi učitelji i stručne službe.</i></p> <p style="text-align: right;">URN15</p>
	<p><i>Možda ipak treba netko sa strane to sve promatrati. Je li to dijete ima koristi od uključenosti u redoviti odjel ili bi trebalo možda biti u posebnom odjelu. Možda bi to ovako imalo smisla jer to se uzima sve zdravo za gotovo. Odjednom dijete bude u redovnom odjelu. Možda uvijek to ni nije ispravno rješenje. Razumijete. Mi smo imali djecu koja su remetila nastavni proces. Moji su dobri, tihi, povučeni. Nekada to nažalost ide na štetu drugih učenika.</i></p> <p style="text-align: right;">URN16</p>
	<p><i>Mislim da puno toj djeci sa teškoćama taj tablet znači. Ne radim ja samo tablet da me krivo ne shvatite, ali hoću reći da puno, puno im to omogućuje. Puno i učitelju. Kad je tako gotov, ne zna više što bi onda ga s tim tabletom potaknem, motiviram na rad.</i></p> <p style="text-align: right;">URN17</p>
	<p><i>Ja "vapim", "vapim" općenito za stručnim suradnicima koje mi nemamo, ni logopeda, ni defektologa. Imamo pedagoga koji je znači opterećen sa svime od prvog do osmog razreda i ne može. Naša pedagoginja naravno da ona čini sve što najviše može, ali jednostavno nemamo onog stručnog tima koji bi došao meni (jedan psiholog). Osim liječnice koja nas obiđe na početku upisa učenika u prvi razred. Što je to? To nije ništa. Znači, stručni suradnik pedagog koji dođe na nastavu jedan-dva puta. Što on može vidjeti jedan školski sat?</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>To je prikaz čega? To je prikaz čisto da identificiramo učenika koji ima poteškoće i to je to. Ti si prepušten ustvari svojoj dobroj volji hoćeš li raditi s tim učenikom ili ćeš ti to sve teoretski napisati da si ti radio, ali u biti ništa nisi radio. On je tu broj. To je razlika između kolegica i kolega učitelja koji su predani u svom poslu odvajaju, pripremaju materijala.(...)Konkretno sada imam XY koje je u četvrtom razredu. Međutim, to je priča da on nije bio prilagođeni program nego sam ga ja prošle godine predložila. On je dvije godine plakao u školi kolega dok nisam ja došla. Kolegica je otišla u mirovinu. To sam vam htjela reći. Učitelji se ne žele bavi djecom s poteškoćama. Poklone im dovoljan. Dijete prolazi. Roditelji misle da je to u redu. Ja kada sam došla prošle godine. Kolegica je otišla u mirovinu. Kako ja tu djecu uključujem što vi kažete. Uključim od početka. Prvi dan sam ga uključila, ali sam prepoznala da on ima poteškoću. Vidite jako je važno prepoznati, identificirati poteškoću i onda ići u rješavanje kako tom djetetu pomoći jer je on plakao već prvi dan kad sam ja došla pa drugi, pa treći, pa peti. Sad XY više ne plače. Znete li zašto? Zato jer je on uključen sa svom djecom. Ona je njemu "ti ne možeš, ti šuti". Ne. On je naravno kada sam ja došla ostao taj način i pristup prema njemu takav. Imat ćeš dvojku nemoj ništa reći, šuti i tako dalje...(...)...u dogovoru jedni s drugima mi krećemo u postupak rješavanja tog djeteta. Danas ja mogu reći da bi on ponavljao treći razred jer imamo negativne ocjene. Međutim, on danas prolazi razred sve sa pozitivnim ocjenama. Ima osmjech na licu. Plač smo riješili što je vrlo psihološki važno jer jednostavno dijete koje nešto ne razumije on plače To je strašno. To je strašno. Onda znate što. Oduzima nam vrijeme svojim plačem. Mi ne možemo raditi. Ja radim u kombiniranom odjelu i on svojim plačem oduzima vrijeme pa sam se onda stručnom timu naravno požalila što napraviti. Požalila u smislu tražeći pomoć da svi pomognemo djetetu. Ja sam predložila, a oni su me pitali što ja predlažem kao učiteljica. (...) Možda kroz nekakve konkretne prezentacije, predavanja. Možda primjeri dobre prakse. To bih Vam rekla. Možda da ljudi jednostavno iznesu kako rade s djecom.(...)Mislim da je taj primjer dobre prakse. Mislim da je tu najvažnija snalažljivost učitelja, radno iskustvo da ti to sve povežeš, i da tom djetetu pomogneš jer ne mogu ja nikome reći kako ja radim. Ja radim tako. Ovaj radi ovako. Jednostavno primjeri. Različiti primjeri dobre prakse. (...) Pokazatelji su da Vam konkretno kolega kaže: "Učenik je najbolji od svih prilagođenih. Evo XY ja ti mogu reći svi mi to govore. To je meni najveće, vjerujte, bogatstvo kad mi kolega kaže: "Vaš mi je XY od svih prilagođenih u našoj školi najbolji. On tako lijepo prati. On je uključen. To se vidi da ti s njim radiš". (...) Nama zapravo jako puno vremena. Ja više vremena uložim u tog učenika nego u ovog nadarenog. Zato što mu želim pomoći da on usvoji te osnovne, ali baš osnovne osnova, da u životu zna čitati, pisati, da zna konkretno na kalkulator, da on bude u životu za cjeloživotno učenje sposoban. Na kraju krajeva nitko ga neće pitati imenice, glagole i pridjeve, ali "kad se zoveš?", "kako na mobitel izračunati nešto?" Ja ga pripremam za život...(...)Mislim da je tu isto jako važno koliki broj učenika je netko kroz svoj rad prošao da bi to isto bila lijepa nagrada. Možda mi je to jedan od većih pokazatelja broj prilagođenih učenika odnosno broj učenika uz prilagodbu. Tko je imao individualizirani. Takve bi učitelje ja nagradila u toj godini novčano i priznanjima</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Kada ja dijete šaljem na procjenu poteškoća to imamo neke vanjske suradnike i onda roditelj odvodi dijete njemu. Recimo kod psihologa. Ja time nisam zadovoljna zaista, ali nije to samo kod nas u školi. Ovako kada susrećem kolegice. Većina škola nema tog stručnog suradnika i onda je meni isto recimo nisam zadovoljna time što jedan stručnjak. Dijete odvedu tamo k njemu na 15-20 minuta. Sad na osnovu te neke, ne znam, oni vjerojatno imaju neke standardizirane metode, tablice po kojima rade. Onda na osnovu te procjene. Meni je onako, u tom smislu mi je žao, što mene nitko ne upita kao učitelja koji je s tim djetetom radi svakodnevno: "Imate li neku sugestiju?". (...) Mislim da treba biti veća suradnja između učitelja i stručnih suradnika. Ja znam da i oni imaju problem. Oni su opterećeni time što stručnjaka ima premalo i što je veliki broj škola ide k jednim. Ne znam sada statistiku na koliko učenika ide jedan psiholog ili već ne znam. Možda vi bolje znate tu statistiku nego ja. Tako da potreb za stručnim suradnicima vidim da je u školama sve veća i veća. Dobivamo sve više učenika s takvim problemima. (...) ... ja na svoju ruku njemu iz matematike napravila prilagodbu. Naravno, ja nemam rješenja za to. Ja rješenje nemam. Ja sam obavijestila i ravnatelja, i pedagoginju, i rekla sam "da smatram, da je bolje, da ide sporijim koracima, da mu smanjim sadržaje, smanjujem mu ishode nego da on osjeti totalni neuspjeh". (...) Ja imam rješenje za individualizaciju, za prilagodbu nemam. Sada ja kažem, baš razgovaram sa pedagogom "da meni dođe neki nazor, da li bi ja sada imala poteškoću odnosno je li bi ja imala problem što sam to napravila na svoju ruku", ali ja sam to i napisala u elmenik. Ja sam to napravila u interesu djetetovog napretka. Uglavnom, da ja dajem redovno, redovne sadržaje to bi bio totalni neuspjeh. On ne bi ni započinjao jer zna da to ne zna. Onda, znači, ja mu prilagodim pa ima uspjeh i onda se on raduje, on je jako motiviran jer on zna da će dobiti sadržaje sasvim lakše, dobiti će manje pitanja i ti su sadržaji lakši, i on se osjeća jako uspješnim. On je motiviran. On ako dobije dvojku. On želi to ispravljati na trojku. Njega to pokreće. Ja smatra da bolje, da i usvoji sadržaje koje može nego da se ja pridržavam strogo papira i djetetu serviram svakodnevno neuspjeh u tom području. (...) Išli smo na te stručne skupove i mislim da isto iskustva drugih učiteljica. Sjećam se u Xy sam prije ove pandemije kada smo išli, išla sam u Xy pa su nabrajale učiteljice svoja iskustva. Onda je to, to je na početku sam rekla mi smo učitelji manje više prepušteni sami sebi. Moraš biti domišljat, kreativan i doskočiti jer u biti pogotovo mi u školama koje nemamo stručnih suradnika. Znači ili bi trebalo. Naravno da bi trebalo. To je definitivno problem da zaista treba više stručnjaka jer sve više se događa, da sve više susrećemo djece s poteškoćama još od prvog razreda. Kolegica u prvom razredu isto kaže "Isto, kako se snalaziš? Snalazim se kako znam." Znači, povećati broj stručnjaka. URN19</i></p> <p><i>Želim reći da imamo u našoj školi između 2-3 % djece s teškoćama. Nemamo posebne razredne odjele. Naši učenici su svi integrirani prema Pravilniku o školovanju i obrazovanju djece s teškoćama (članku 5. i članku 6.). Želim reći zapravo da sve više djece s teškoćama nam dolazi u školu. Sve više toga imamo, a ja sve ove godine i ne znam unaprijed koliko će to potrajati, radim isključivo sama kao stručni tim, kao jedini stručni suradnik. Budući da je takve djece sve više stvarno se ukazuje potreba za zapošljavanjem stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. SSŠ2</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="text-align: center;">UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</p>	<p><i>...već sam rekla suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom, pomoć osnaživanja učitelja u radu s djecom s teškoćama to je nešto isto što radim...(...) Htjela bih reći da mi je osobno rad s djecom s teškoćama zapravo jedan veliki izazov bez obzira što nismo usko te struke. Mislim da je svatko od različit. Teoretski gledajući svatko od nas treba nekakav individualizirani pristup i što prije to učitelji osvijeste, oni koji su najviše s djecom, mislim da će nam i oni sami biti zadovoljniji. Postoje puno ograničenja toga od velikih razrednih odjela do još puno stvari na koje ne možemo ili manje možemo utjecati, ali mislim da je ovo područje isto jedno od prioritetnih područja općenito rada u obrazovnom sustavu i da ta inkluzija i integracija djece koliko god neki bili u otporu, ljutili na to, mislim to trebamo nekako prihvatiti na kraju krajeva nekako bolje razumjeti roditelje. Nije lako biti roditelj djeteta s teškoćama i upravo tu imati puno pedagoškog takta i zapravo svatko od nas može biti roditelj djeteta s teškoćama, mogu biti baka i unuka djetetu. Dakle, trebali bismo malo biti otvoreniji i senzibiliziranija za tu temu i sigurno ćemo onda raditi i na vlastitoj edukaciji i onda bolje raditi za tu djecu i biti uspješniji te se osjećati nekako kompetentnijim i realiziranijim.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>
	<p><i>Logoped i psiholog zbilja su nužni. Pojavom ove pandemije COVID-a 19 i sve te situacije u kojima smo se mi škole našle tu je tek toliko vidljivo koliko će nam trebati ubuduće sve više psihološke pomoći. Mi pedagozi smo velikim dijelom potkovani određenim znanjima i vještinama, ali opet to je nedovoljno jer nije u mom opsegu posla. Neke stvari ni ne radimo. A ovo što se tiče moje sredine. To je mjesto, općina je, ali spada u ruralne sredine i nema apsolutno. Moraju roditelji putovati u obližnje gradove kako bi došli do logopeda ili psihologa. Znamo da se obično tu čeka na red zbog narudžbi i gužve. Onda se tu malo i demotiviraju (skroz moju čekati, moraju putovati...) te izostane onaj dio tretmana tj. ono što bi trebali ići redovito (odustanu, ne idu ili kažu da nemaju financijskih sredstava za otići) i to su te teškoće. Onda nam mnogi ti problemi ostaju ne riješeni. Znači, da se dijete ne uključi u redoviti tretmane i njegove teškoće ostaju prisutne i dalje. (...)...kad bismo imali barem unutar škole još dodatnih profila mislim da bi to onda stvarno bilo prekrasno jer bi učenici imali stvarno timsku podršku. Mislim da to jedna osoba ne može pružiti. Možemo davati sve od sebe, ali znamo da su tu još drugi poslovi u školi; a i ne mislim. Jedno su kompetencije, a drugo su stvarno neka znanja specifična koja smatram da imaju baš psiholozi i logopedi. Ako imam dijete s teškoćama čitanja, ja ga se ne usudim, baš uzimati na čitanje kod sebe ured. Ne znam, smatram da bolje ću s učiteljicom odraditi savjetodavni dio, uputiti ju na problem, na razgovor s roditeljem i onda da dijete kod logopeda dobije makar osnovne preporuke za rad i teškoću. Jako pomaže kad imamo prave dijagnoze za dijete.</i></p> <p style="text-align: right;">SSS4</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
<p style="text-align: center;">UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</p>	<p><i>Pa prvenstveno s učiteljima razredne nastave kada krećemo djecu s teškoćama detektirati što ranije. Dakle, kad krećemo u obradu, zapravo kad testiramo za upis u prvi razred već tada uočavamo potencijalne teškoće. No, dogovor je neki da eventualno veće teškoće se odmah, naravno, kategoriziraju, a sve ono što nam je nekako pod upitnikom dajemo da se dijete uključi u sustav i pojačano ga pratimo i mi i učitelj. S tim da se učitelju u startu daje struktura razreda i opisuje koje su očekivane možda teškoće i uočene na testiraju i tražimo povratnu informaciju kroz neko vrijeme kako nam dijete napreduje. (...) Tu se sad nekako borimo i tražimo u zdanje vrijeme sve veću podršku naše rehabilitatorice koje je zapravo učitelj rehabilitator, a ne stručni suradnik pa nam žena uskače u onom dijelu gdje mi nismo sigurni kako uvijek timski radimo pedagoginja i ja zajedno sve...(...)</i></p> <p><i>Ono što naši učitelji kažu njima bi bilo super da nemamo velik broj djece s teškoćama u razvoju u razredu i da razredi nisu veliki. To je kod nas problem jer kažu da se uvijek mogu bolje posvetiti, naravno, djeci ako ih nema veliki broj. Ja znam da postoji pedagoški standard koji dopušta i nikad mi ne idemo mimo tog pedagoškog standarda, a ja se pitam možemo li kvalitetno pomoći tom djetetu ako se držimo tog pedagoškog standarda i treba li taj pedagoški standard zapravo uzeti u obzir iskustva s terena gdje zapravo učitelj ako hoće doista svaki sat prilagoditi tom djetetu onda mora unijeti puno truda u tu svoju pripremu i mora imati vremena za unutar 45 minuta se, zapravo, pozabaviti tim djetetom...(...)...po meni bi bilo u redu da se na neki način tom učitelju zakonski omogući da ima više vremena da se može posvetiti njemu jer mi imamo, da ne zaboravimo, i drugu kategoriju djece s posebnim potrebama, a to su ovi naši daroviti. Stalno su u nekom pogledu zapostavljeni zato što oni mogu, a ovi ne mogu pa vjerujem da bi se svaki učitelj nekako sa većim žarom pripremao za rad s djetetom i smišljao bi raznorazne metode rada kada bi mu brojčano razred to dopustio. Mi imamo dosta velike razrede sa različitim teškoćama koje nisu moguće nekad dijagnosticirati jer nemamo ni stručnjake tu koji bi napravili dijagnostiku i sada, a odlično je ako roditelj ode negdje izvan XY pa napravi cjelokupnu timsku obradu pa onda imamo bolju sliku djeteta. Za sve ostale smo nekako tu prepušteni sami sebi. Mi nemamo ni edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika. Znači, opet je prepušteno pedagoginji i meni da budemo kreativne i ulazimo u područje koje nisam sigurna da je ili njeno, ili moje u potpunosti. Mi smo "priučeni" edukacijski rehabilitatori u školi jer jednostavno je situacija od nas tako tražila da se snalazimo, a vjerujem da bi nam evo i profil tog stručnog suradnika kojeg tražimo redovito pomogao da se djeci, ma da se učitelj malo osnaži, da im se pokaže kako napraviti taj IOOP za to dijete</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</p>	<p><i>Ono što bi trebalo uistinu razmišljati je o što kvalitetnijoj izradi programa. Mislim da je program temelj toga da li će dijete biti uspješno. Dijete je neuspješno u onom trenutku kad mi njemu ne odredimo dobar program. Taj dio ja mislim da mi stručnjaci sami sebi nekada "uskačemo u želudac" bih ja rekla. Zato što kad dođe na Povjerenstvo dijete, kad mi vidimo što dijete može, mi često dobijemo neke oprečne nalaze i mišljenja. To je ono što mene trenutno ljuti. Ja uistinu ne vidim to dijete kroz te nalaze na taj način već sami stručnjaci izvan školske ustanove koji s nama ne surađuju imaju sasvim drugu sliku. Oni vide samo takvo dijete individualno, ne vide ga u skupini, ne vide ga u razredu i često zapravo samim rješenjem mi nemamo dobar program za dijete, nemamo dobre točke rješenja jer nismo imali dobre dijagnoze odnosno dijete nije viđeno ako me razumiješ u socijalnom okruženju... (...) Nekad malo ljuti taj dio nesuradnje među drugim subjektima nas stručnih suradnika sa doktorima, liječnicima, psiholozima, logopeda i defektolozima izvan ustanove. Premalo se zapravo pita školu. Često dođe roditelj s djetetom koji ne zna objasniti djetetove teškoće pa ga netko tamo na nekoj Poliklinici pita što je bilo "pa ne znamo on nešto malo ne uči." Zapravo ta slika onda često bude nerealna, da možda mi više surađujemo, da ima više te neke suradnje tog nekog partnerskog odnosa. Mislim da bi onda mi lakše pomogli djetetu. Mi njemu ne pomažemo ako kažemo sve je u redu. Mi moramo sagledati to dijete kako treba i reći realno "to, to i to tom djetetu treba". Mislim da malo moramo poraditi sami na sebi i na našim kompetencijama u tom dijelu. (...) Taj proces ne može početi u petom razredu. Taj proces mora početi ranije jer nije istina da dođemo do šestog razreda i kažemo da dijete ima teškoće. Ja tu uistinu kažem. Ja vam kao roditelj ne bi. Ne možete mi u šestom razredu reći da dijete ima teškoće, dijete je imalo teškoće i prije, ali to što ga mi nismo primijetili to je naš problem. Jačanje učiteljica razredne nastave gdje ja mislim da mora doći do identifikacije djeteta s teškoćama koje ima intelektualne teškoće, disleksiju, disgrafiju. To se mora iskristalizirati do trećeg, četvrtog razreda. Ne može se dogoditi da dijete dođe u peti razred pa ga onda oni proučavaju pa u šestom kažu da je neuspješan nedostižno pa ćemo ga onda malo i rušit. To nije dobro za dijete. Tu onda radimo teške greške. Ali ako krenem pričati u prvom razredu: "Gledajte on ima teškoće, hajdemo biti realni kod ocjena". Mi krivo prezentiramo ocjene, učitelji krivo prezentiraju na taj način da dobar prikažu kao lošu ocjenu "pa znate on vam je slab ima trojku". Dobar je tri. Dobar je dobar, ali ako nije uspješan nešto se događa. Na taj način prezentiraj ocjenu. To je dovoljan, "ali morat ćemo vidjeti možda ima, hajdemo ga malo pustiti" kreni na vrijeme pričati s roditeljima o teškoći. Nemoj šutiti, nemoj kamuflirati već jasno i otvoreno: "Gledajte ja bih s vama razgovarao. Hajde mi recite kako on to kod kuće uči? Ima li on problema kod kuće? U školi sam ja primijetila to i to." Kad kreneš na taj način s roditeljem ja mislim da oni lakše prihvaćaju ali ne možemo tek kretati razgovor u šestom razredu. Prekasno nekad krenemo s tom identifikacijom i naravno da je roditelj onda u otporu. Naravno da je onda i dijete zbunjeno...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Ako dijete prije uključimo u sustav i ako radimo na toj ranoj intervenciji što ja smatram da bi se i u predškolskoj dobi trebalo krenuti. Onda bi tu krenula od pedijatra i liječnika obiteljske medicine koji često ne vide problem pa meni dođe dijete u prvom razredu da ni ne priča ništa nikome, a nitko im nije to rekao jer to se čekalo da se razvije. (...) Mislim da trebamo više surađivati, ranije raditi na toj identifikaciji, ranije otvarati te teme u smislu i djetetu na vrijeme dati program koji mu treba.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>
	<p><i>Ja sam svjesna, znam da to u zakonu stoji da cijeli stručni tim (pedagoginja, psihologinja i ja) bi trebale sudjelovati zajedno s učiteljem u kreiranju individualiziranog programa ili prilagodbe itd., ali to se u praksi baš i ne provodi. Ta suradnja je dosta slaba i nikako nije jasno određeno tko što mora jer je u svakoj školi različito. Ja koga god pitam neki i dalju pišu u neku rubriku u e-Dnevnik, neki surađuju, neki uopće to ne rade. Znači, taj dio je jako nejasan. To sve lijepo bude, to rješenje na papiru, ali kako se to provodi iskreno nisam sigurna da je baš uspješno. Svatko daje sve od sebe, ali znači da se to jasnije definira i da postoji neka bolja suradnja stručnjaka... (...)...možda i taj nedostatak informacija. Svaki smjer na fakultetu, zapravo, svaka struka ima drugačije. Imam kolegicu psihologinju koja kaže da su jako malo govorili o djeci s teškoćama u razvoju i u kontekstu škole. Ona kad je došla raditi u školu bila je isto skroz izgubljena. To je bilo nešto što je potpuno morala novo učiti i prolaziti zakon dok su nas recimo dosta upoznali i znam te članke, ali eto kako da kažem nekako sve ostaje na toj teorijskoj razini. (...) Ja tu imam i nedostatak materijala i svega jer sam u školi gdje nikad nije bio zaposlen logoped. Onda u tom svemu nekako "plivam" ... (...) Jednostavno da se poveća malo svjesnost o tome i jasnije odredi "što se mora i kako se mora" jer ovako svatko radi na svoju ruku i mislim da se to ne provodi kako treba, a na štetu je djeteta.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ7</p>
	<p><i>Mi imamo posebne razredne odjele u školi. Imamo problem dobiti stručnjake za rad u njima. Tako da u njima rade nestručni učitelji razredne nastave. Dakle, to bi nekako trebalo poraditi kako ekipirati škole potrebnim kadrom koji bi mogao raditi. Učitelji se jako trude, ali normalno da oni nisu stručnjaci za to područje. Tako da bi, eto, to bi donekle unaprijedilo rad. Ne znam sad kakva je situacija tijekom njihovog školovanja koliko dobivaju informacije o radu s takvim učenicima. Dakle, možda bi i to trebalo na neki način tijekom njihovog onog školovanja bazičnog... (...) Možda još nešto vezano uz udžbenike. Udžbenici ne prate to. Udžbenici za djecu u posebnim razrednim odjelima, dakle, ne znam po čemu oni rade, znam po čemu rade uzimaju dio udžbenika baš posebni, a dio imaju ove za prilagođene programe što njima nikako ne odgovara. Dakle, ti udžbenici za prilagođeni program mislim da su preopširni pogotovo u predmetnoj nastavi pošto sam imala priliku gledati za peti razred udžbenik iz povijesti koji, ne sviđa mi se znači. Trebalo bi poraditi možda i na udžbenicima, i na literaturi, i na materijalima koji bi to sve pratili.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ8</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Smatram da učenici imaju previše gradiva, previše nastavnog sadržaja koje bi se možda i moglo na neki način smanjiti, generalno za sve, ne samo za učenike s teškoćama nego i za učenike redovne nastave. Smatram da učenicima treba pružiti kroz školovanje dosta više izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koje će ih upravo potaknuti na neki dodatan rad i neku dodatnu motivaciju da pronađu u tome da li je to sport, gluma itd.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ9</p>
	<p><i>...definitivno i takvim ishodima odnosno predmetnim područjima i međupredmetnim temama "Učiti kako učiti" treba posvetiti više pozornosti. Znači, to mora biti dio podučavanja... (...) Na žalost, edukacijski rehabilitatori većinom rade u drugačijim uvjetima. Ono što sam rekla ranije nemaju dosta iskustava u djelomičnoj integraciji. Trebalo bi tome više na edukacijama posvetiti pozornost. Ne samo za učitelje edukacijske rehabilitacije, a posebno za učitelje jer većinom oni rade na tim poslovima; a ne uključuje ih se recimo u državne stručne skupove. (...) Treba, znači, više edukacije, više razmjenjivanja dobre prakse. Ovo što radim u privatnom kanalu, pa ne znam, pa učiteljice gledaju, uspoređuju kako-što. To bi definitivno trebalo. Čini mi se da to jednostavno nije dovoljno raširena informacija i onda sam sebe preispituješ jesi "ishalucinirao" neke stvari ili što. Sad to ima baš super prilika jer se može na neki ZOOM webinar priključiti veliki broj ljudi pa zašto to ne iskoristiti.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>
	<p><i>Tako da nekako ja bi njih stvarno oslobodila tih nekih predmeta (povijesti, geografije). Umjesto toga bih uvela neke predmete osamostaljivanja za život ili takve stvari jer njima je ono baš dosta predmeta mučenje i gubljenje vremena, ja moram reći eto. Zato što oni nisu kapacitet za to i nikada im to neće trebati u životu. Evo to je moje mišljenje. Baš osam godina gube u svom životu što se tiče osnovne škole.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>
	<p><i>...puno, puno razumijevanja, puno suradnje s roditeljima što zaista mislim da već mnoge škole imaju jako dobro ostvarenu, razumijevanje za učitelje koji rade s tom djecom jer imaju i oni svakakvih dana kada im dođu učenici. Tako da zapravo neku cijelu podršku stručnog tima djelatnicima škole, roditeljima tih učenika i najviše učenicima koji su zapravo potrebiti u tom svemu. Puno podrške i razumijevanja.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ12</p>
	<p><i>...da se jednostavno odredi točno kako bi individualizirani odgojno-obrazovni program trebao izgledati budući da su maknuli jednostavno taj obrazac iz eDnevnika i nikome sad jednostavno nije bilo jasno zapravo treba li se to pisati ili ne bi trebalo, ali naravno treba prema Pravilniku... (...)....da se nekako na razini države; iako je to zapravo jako teško jer djeca su s različitim teškoćama; da se dâ nekakav okvir što je to osnovno što bi djeca s teškoćama trebala usvojiti pa onda oko toga se može dalje slagati. Mi možemo podizati tu razinu ako vidimo da dijete može više ili ići ispod te razine ako baš ne može, ali da se dâ taj nekakav jasniji okvir. Što više, naravno, raditi na osposobljavanju pa zapravo na suradnji s roditeljima.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
UNAPRJEĐIVANJE OBLIKA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>da se baš s učiteljima na razini možda njihovog školskog aktiva, naravno, i od razredne, i od predmetne nastave, da se nađemo, da odaberemo baš konkretno sadržaje iz svih predmeta što bi taj učenik mogao, što ne bi mogao, što ćemo sada od toga odabrati, što od tog sadržaja ćemo apsolutno izbaciti ili ćemo možda nešto nadodati.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Dobro. Moj učenik je u potpunosti uključen u sve razredne aktivnosti. Ja njega ne izdvajam od ostalih. Dajem mu iste zadatke tako da se on ne osjeća zakinuto. Znači, ne izdvajam ga, isto sve radimo.</i></p> <p style="text-align: right;">URN1</p> <p><i>Svi koji imaju neku poteškoću, a polaze moj drugi razred uključeni su u sve aktivnosti u razredu prema svojim mogućnostima i sposobnostima. Uključeni su na taj način tako da njihova poteškoća nije u prvom planu nego da se potiču njihove jake strane i da zapravo kroz te aktivnosti postignu uspjeh, i da se oni nadasve osjećaju uspješno. Rade u svim oblicima rada. Imam učenika koji je posebno uspješan u vršnjačkom radu, tijekom suradničkog učenja. Uvijek nastojim da se njihove dobre strane ističu i njihova poteškoća ne dođe u prvi plan. Kao primjer, mogu navesti učenika koji je dobar u matematici. Onda uvijek nastojim pred ploču ga izvesti da riješi zadatak za koji predvidim da bi ga mogao uspješno riješiti. Onda kod njega pohvala izazove veliko oduševljenje i uvijek nekako na takav način gledam da tu poteškoću možemo razvijati u nekom dobrom smjeru i ojačati te njihove dobre strane.</i></p> <p style="text-align: right;">URN2</p> <p><i>Učenici su uključeni redovnom nastavom, izvannastavnim aktivnostima, dopunskom nastavom, različitim školskim projektima, izvanučioničkom nastavom, priredbama, terenskim nastava. Znači sve što provodimo u nastavi. Oni su uključeni.</i></p> <p style="text-align: right;">URN3</p> <p><i>Dakle, ti moji učenici su uključeni u sve aktivnosti koje se događaju u razredu prema njihovim mogućnostima. U ovo vrijeme korona krize često smo snimali video uratke, a u tome mi je pomagala pedagoginja. To su bile pjesme, recitacije, plesa. Oni prema svojim mogućnostima sudjeluju u svemu tome. Onda to predstavimo njihovim roditeljima tako da se vide. Znači, uz sve aktivnosti koje imamo prema mogućnostima ih uključimo. Nisu izolirani. (...) Jednaku pažnju i sada gledajte kada smo išli na terensku nastavu nikakvih problema nema. Oni se svi pomažu, pogotovo ovoj djevojčici. Ovi koji su brži iz matematike ili dopunsku nastavu što je jako lijepo. Ostaju zbog djevojčice i zajedno s njom pred pločom rade.</i></p> <p style="text-align: right;">URN4</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>One su uključene u većinu ili u gotovo sve razredne aktivnosti. Što znači da nisu. Ne mogu reći da nisu potpuno, ali ako ja imam zadatke koji su težeg obujma, koji su jako teški za njih. Onda ja njima dajem listić koji je prilagođen za njih gdje su zadaci na primjer ako će ovi raditi šesteroznamenaste ja ću učenici dati troznamenaste, ali će to biti slični zadaci. To će biti slični zadaci. Trajanje će biti isto kao i kod ovih drugih. Uvijek gledam i njih uključiti. Ako je priroda na primjer ja ću dati njima svima pitanja, a njima ću dati listić sa manje pitanja. Opet su to bitna pitanja jer oni ipak moraju pratiti to gradivo. Onda njih prozovem. Baš ta jednostavnija pitanja ih uključim da one vide, da prate isto kao i mi svi, uče isto gradivo kao i mi, i da je to jako bitno što one uče. Ne umanjujem to "joj ti ideš po ovom programu pa ti to ne moraš znati" ... (...) Ja nisam javno rekla kako ona ide. Moja djeca su primijetila da ona dobije listić pa onda nešto ne mora raditi "i gle XY nije ovo, i gle XY nije ovo" pa sam ja rekla XY je tako lakše. Mi smo razgovarali s pedagoginjom i došli do zaključka da XY. Tako da smo na takav način to izveli, ali u početku im nije bilo svejedno zašto ona to ne mora raditi, ali opet kako da kažem bila je na obradi, ustanovljeno je to. Ne. Jednostavno nisam to mogla napraviti. Sada je već koji mjesec mi od početka drugog polugodišta praktički imao te papire, ali to nije izašlo javno. Niti ju želim umanjiti. Ona je bitna, važna u tom razredu. Ona ima svoje mjesto. Ovo je moje. Biti će joj lakše tako da na takav način funkcioniramo.</i></p> <p style="text-align: right;">URN5</p>
	<p><i>Ja nastojim učenike maksimalno uključiti, ali naravno prema njihovim mogućnostima i sposobnostima.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>To su sve aktivnosti koje rade i ostala djeca. Ne ide na izvannastavnu aktivnost, ali ovako sve redovito je uključen.</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>Mogu reći da je učenica uključena u sve aktivnosti. Gotovo normalno ima malo sa pamćenje problema pa više matematika ima, više se vidi problema s matematikom. Ovo drugo obavlja sve kako treba tako da puno podrške ima i od drugih učenika, pomaganje i slično. Tako da mogu reći da je uključena u sve oblike nastave i to dosta dobro, i obavlja. Dosta se dobro snalazi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Imam jednu učenicu koja ide po prilagođenom programu. To je učenica koja je dosta nesocijalizirana. Ona je prešla iz jedne u drugu školu zbog razvoda roditelja. Prošle godine prešla je u tu drugu školu zbog korona krize i zato što smo imali online nastavu nije se uspjela povezati sa svojim razredom. Imam razredni odjel koji se sastoji od više razreda sa terena i onda se svi ukomponiramo u jedan razredni odjel. Ona je među njih došla. Tako da je ona bila dosta nesocijalizirana i nepovezana sa učenicima iz svoga mjesta, a još manje sa učenicima iz drugih sela. Na početku je bilo dosta problema. Ja sam ju pokušavao uključiti u sve oblike razrednih aktivnosti. Ona sjedi u prvoj klupi jer ipak sam ja još njoj novi učitelj. Tako da je tu bilo dosta sramežljivosti. Nije me htjela niti pogledati. Veliki nedostatak samopouzdanja. Znači, "ona ne može, sve je propalo, smak svijeta". Ne želi o ničemu pričati. Kasnije sam ja obavio razgovor i sa roditeljem. Ona je pripala ocu u tom razvodu pa smo razmišljali možda bi trebala otići kod psihologa. Malo popričati s njom u svezi toga svega, ali kroz nekih mjesec i pol dana to se sve poboljšalo. Naravno, djetetu nedostaje puno ohrabrivanja. Tako da sam joj dosta davao tu neku podršku... (...) Nije se vidjelo da je ona po nečemu posebna. Uz puno razgovora i poticanja učenica je prihvatila aktivnosti te na kraju sada vidimo da je taj teški dio "progutala" i socijalizirala se te postala dio razredne skupine.</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>
	<p><i>Što se tiče uključenosti. Oni su uključeni s time da se vodi računa o sadržaju. Uključeni su kroz sve te aktivnosti i digitalne sadržaje.</i></p> <p style="text-align: right;">URN10</p>
	<p><i>Učenici su uključeni u većinu aktivnosti, naravno, uz prilagodbu koja treba biti.</i></p> <p style="text-align: right;">URN11</p>
	<p><i>Uključeni su kao i svi ostali učenici(...) On je u našem razredu. Djeca niti ne shvaćaju da on ima neku poteškoću jer se druži sa najboljim učenikom u razred. Pozivaju ga na rođendane. Jako je dobar. Ja uvijek imam dijete po prilagođenom programu. On mi je za sad najbolje dijete koje sam ikada imala. Jednostavno ga u razredu svi vole, obožavaju ga jer je dobra duša.</i></p> <p style="text-align: right;">URN12</p>
	<p><i>Znači XY je uključena u plesnu grupu. Vrlo je darovita za ritam, za pjevanje, za glazbu. Tako da štogod je vezano za to, to joj jako dobro ide. Tako da je uključena u plesnu grupu, a i svakako joj treba pomoć, dodatna pomoć tako da imamo dopunsku iz hrvatskog jezika, matematike i engleskog jezika. (...) Tako da ona nije isključena iz ničega. Zapravo, s nama sluša tekstove samo joj se prilagođava. Tako da je ona što se toga tiče vrlo zadovoljna i sretna. Sve ima osjećaj, a isto tako i ja da prati sve sa nama zajedno samo uz prilagodbu. (...). Istražuje i sudjeluje u svemu. Stvarno je marljiva. Sjedi u prvoj klupi. Često ju obilazim.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Uključeni su tako što dio nastave pohađaju kod učiteljice u posebnom razrednom odjeljenju prema programu koji su dobili. (...) Uključeni su u različite oblike razrednih aktivnosti. Svakom djetetu dozvoljeno je da pohađaju dopunsku nastavu kao redovnu. Svakom djetetu je dozvoljeno da odabere izvannastavne aktivnosti koje može pohađati u školi po interesu djeteta. Uključeni su maksimalno koliko mogu.</i></p> <p style="text-align: right;">URN14</p>
	<p><i>Uključeni su u sve aktivnosti u razredu i u izvannastavne aktivnosti oni koji žele.</i></p> <p style="text-align: right;">URN15</p>
	<p><i>Učenici su uključeni u sve aktivnosti, od svih projekata koje provodimo do provođenja kulturne i javne djelatnosti, obilježavanja prigodnih dana, uključeni su u izvanučioničku nastavu, uključeni su u izvannastavne aktivnosti. Znači, u sve što radi jedan učenik po redovitome programu bez prilagodbe sadržaja rade i učenici koji imaju prilagodbu sadržaja. Nema apsolutno nikakve razlike. S time da se oni uključuju onoliko koliko oni mogu i žele često jer ih se ne želi demotivirati, više vole skupne radove. Zapravo, ja ne vidim nikakvu posebnu razliku da su oni na bilo koji način izdvojeni.</i></p> <p style="text-align: right;">URN16</p>
	<p><i>nema aktivnosti u koje on nije uključen. Uključujem ga u sve aktivnosti, ali naravno prilagodim onda njemu, znači, zadatke, tijekom aktivnosti i tako.</i></p> <p style="text-align: right;">URN17</p>
	<p><i>Oni su uključeni, moji učenici su uključeni u sve naše aktivnosti. Ja nikad nisam niti jednog učenika odvajala da se on osjeća onako kako mi kažemo obilježeno. Ne. On je uključen u sve do onih mogućnosti koje on može. Pogotovo u radu u skupini da on osjeća da on pripada toj skupini. Znači, čak njega nekad prvoga prozovem, nekada posljednjeg, nekad u sredini, da on možda ne bude obilježen. (...) On je uključen u sve aktivnosti koje god mi radimo. Tako da sam ja oduševljena i možda ću poželjeti da imam učenika s poteškoćom. Baš zato što mene to obogati.(...) Kada je imao rođendan ja sam mu priredila balon, čestitkom, napisala sam njegovo ime na magnetnu ploču. On je toliko bio sretan. Ja sam rekla: „To sam sve učinila za tebe i od danas ti si veliki, i one suze ćemo sad maknuti neka sa kišom oteku da više suza nema". On od toga dana ne plače. To je bio klik, okidač rođendan. To je to. (...) Znači dijete je uključeno do one granice koja je njemu zapravo najpristupačnija.</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p><i>Tako da je on dosta dobro uklopljen u razred i uglavnom sudjeluje u svim razrednim aktivnostima na način na koji on može sudjelovati. Zadaci su, naravno, prilagođeni njegovim vještinama i sposobnostima. Na primjer, on je izvrstan sportaš. Onda kao takav uključen je recimo u neka sportska natjecanja. Prekjučer smo išli na sportske igre mladih. Sudjelovao je. Parirao je svojoj ostaloj djeci. Nema isticanja razlika. U tim dijelovima nema isticanja njegovih razlika. On isto sudjeluje i u terenskoj nastavi. Nedavno smo išli na livadu. On nije radio pokus, ali je sudjelovao tim što je nosio pokus, pripremao, skupljao te stvarčice. Tako da je imao pojednostavljene zadačiće, ali on sudjeluje. U svakoj našoj razrednoj aktivnosti on ima svoj doprinos. Nema onoga "ti to sada nećeš raditi". To do sada nije bilo. S obzirom da je dobar sportaš on je i uključen u nogometni klub. Što se tiče izvannškolskih aktivnosti on je u tom seoskom nogometnom klubu. Oni su izgradili međusobno dobre prijateljske odnose. On ide i na dječje rođendane. Vidim da se djeca rado odazivaju na njegov rođendan, zajednički se družu. Sada kako smo osnovali taj Teams jer smo išli online pa je isto komunicirao. Oni surađuju na Teamsu i izmjenjuju igrice. Tako da onako izvan škole on se isto jako dobro uklopio u tu svoju zajednicu. Sada sam se sjetila jednoga iskustva iz prošle generacije. U prvom razredu sam ja dobila djevojčicu. Znao kako odmah se već vidjelo da je ona različita. Odmah su ju djeca onako već eliminirala. Onda se dogodilo. Nekako je ona imala prva rođendan. Ona je svima donijela pozivnice. Oni su tako ružno odbacili pozivnicu u kantu za smeće. Toliko mi je bilo žao. Rasplakala se. Dobiješ tek novu djecu treba godina i godina rada da bi učitelj postigao tu suradnju, toleranciju, prihvaćanje različitosti. Tako da sam onda i majci rekla "Mama nemojte to raditi. Ne može ona cijeli razred dočekati na rođendanu. Neka si nađe prijateljice koje razumijeva, a ne ovako razočarenje." (...) Isto motiviram ga time što ga nikada nisam isključila iz niti jedne razredne aktivnosti. On dobije obim zadataka u skladu sa svojim sposobnostima i vještinama koje može postići. Uključen je isto tako.</i></p> <p style="text-align: right;">URN19</p> <p><i>...radimo i projekte s našim partnerima u lokalnoj zajednici. Imamo jednu izvanrednu udrugu za osobe s teškoćama u razvoju "Jaglac" koji rade projekte, koje najčešće financiraju iz Europske Unije, apliciraju na te natječaje, a najčešće smo im onda partner mi, oni su nositelji, mi partner. Imali smo jako uspješnih projekata koji su trajali duže razdoblje gdje smo uključivali i djecu s teškoćama kroz radionice, roditelje djece s teškoćama gdje smo jedni druge osnaživali, ohrabivali. Imali smo radionice sa suučenicima u razredu i općenito vršnjacima. To su bili jako dobri, uspješni projekti i tu sam ja koordinator između udruga iz lokalne zajednice, škole i roditelja. (...) Ono što smatram isto je bitno, što isto ostvarujem neposrednim radom je stvaranje te poticajne atmosfere kako u razredu tako i u cijeloj školi. Rekla sam kako je mene ravnateljica prepoznala kao koordinatora svih školskih projekata na temu od rada s djecom s teškoćama do ovih općenitih tema tolerancije, različitosti itd. Moja važna uloga koju nikad ne zaboravljam i o kojoj isto tako ovisi uspješnost te inkluzije je da zapravo kroz radionice osvještavam djecu, drugu djecu odnosno dakle vršnjake o različitosti, empatiji, toleranciji jer je to važan element inkluzije.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
SOCIJALIZACIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	<p>...uključuje u neakve aktivnosti u koje bi npr. uključili bolje učenike, ali da ovdje uključujemo ih njih na primjer, ne znam, treba ukrasiti učenicu za Valentinovo, hajdemo uključiti i njih, treba staviti kutiju za Valentinovo, hajdemo uključiti i njih, iako oni tu puno neće znati, puno i puno moći, neće to biti savršen rad, ali je bitno da su uključeni s drugim učenicima. To je ta neka tehnika, hajdemo reći, diskretnog uključivanja u aktivnosti. (...) Zatim da sam, hajdemo reći, neutralna i objektivna u pristupu tj. da ih gledam kao cjelinu neću njih isticati u razredu da su drukčiji ili nešto slično nego da ću ih zapravo pokušati uključiti u neakve aktivnosti baš na konkretnom satu, radionice.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ3</p>
	<p>Tako da svakako uključujem ih i motiviram ih, i naravno nema greške u njihovim odgovorima to im uvijek naglašavam jer uglavnom su učenici ti koji ne žele da iznose svoje mišljenje i pogotovo kritičko. Tako ih potičem uglavnom na razgovor više da oni pričaju nego da ja stanem pred ploču i objasnim im, ne znam šta su emocije ili medijska pismenost nego uglavnom kroz brojne aktivnosti tako da su oni uključeni i mislim da je to najvažnije da ih osnažimo da dignu ruku i kažu ono što misle.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ9</p>
	<p>Ja nisam stvarno ni da se oni izoliraju, ali za puno učenika koji imaju jake teškoće, i koji nemaju podršku od roditelja kod kuće. Mislim da je osnovna škola "noćna mora", moram reći, i mislim da bi za njih trebalo napraviti već nekakvu selekciju predmeta bez obzira na prilagodbu sadržaja ili na individualizaciju jer, recimo, neće učenik koji je prilagođeni ići u gimnaziju, da se razumijemo.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>
	<p>..pružam potporu grupi učenika i razredu kako bi se ostvario rad u parovima, trojkama...</p> <p style="text-align: right;">PUN2</p>
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p>Oni su mi prisutni na nastavi nekada. Pošto sam pripravnik pa onda mi trebaju doći na sat. Poslije toga mi daju neke informacije što bih ja možda trebala promijeniti, kako bih trebala dalje usmjeriti taj svoj rad s učenikom, ali ovako nisam imala neke velike poteškoće. Rekli su mi da sve u redu radim jer ja radim baš i posebne listiće za njega. Znači, malo mu promijenim te sadržaje, te neke savjete i pomažu mi u izradi tog primjerenog programa učenika.</p> <p style="text-align: right;">URN1</p>
	<p>Ja bih za početak rekla da je stručna služba škole u kojoj radim nešto kao "hitna služba u bolnici". Dostupni su doslovno od 0 do 24 sata. Ako treba i vikendom za bilo kakav savjet. Prisutni su od prepoznavanje i identifikacije učenika s teškoćama, praćenja učenika tijekom nastave, za bilo koji oblik savjetovanja mene ili roditelja. U svakom pogledu su prisutni i za bilo kakvo drugo pitanje ne samo za učenike s teškoćama. Prihvaćaju i moje mišljenje. Rekla bih to ovako. Moje mišljenje kao iskustvo s terena i njihovo znanje odnosno vijesti iz struke. To slažemo. Zajedno kombiniramo da bismo pomogli djetetu da postigne onaj svoj uspjeh koji u okviru svojih teškoća može postići.</p> <p style="text-align: right;">URN2</p>
	<p>Sa stručnim suradnikom surađujem razgovorom formalnim i neformalnim. Velika mi je pomoć i podrška pa obavljamo razgovor barem jednom tjedno.</p> <p style="text-align: right;">URN3</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Često razgovaram i ja s pedagoginjom, a često šaljem djecu na razgovor. Djevojčicu koja radi prema prilagođenom programu ne moram slati na razgovore, ali ovog dječaka koji ima ADHD njega moram malo češće slati pedagoginji na savjetodavni rad. Kako bi dobila nekakve preporuke jer jednostavno ne znam na koji način postupiti. Literaturu imam u školi koja je dostupna pa to koristim. Pedagoginja mi je desna ruka u radu. Dakle, često ih šaljem (učenike). Savjetujem se s njom što i kako napraviti.</i></p> <p style="text-align: right;">URN4</p>
	<p><i>Sam odnos sa stručnim suradnikom je pun povjerenja. To je odnos u kojem nema zadržke već smo uvijek na istoj valnoj daljini jer imamo isti cilj, a on je učiniti dobro učeniku koji se nalazi u našoj školi. Temeljni korak je često razgovor o učenicima, i redovito informiranje o učenicima. Učenici s teškoćama su pod posebnom brigom stručnog suradnika jer redovitim praćenjem vodi se briga o njihovom odgojno obrazovnom rastu. Često puta ako imamo problem ili ako nas nešto zanima onda nas pedagoginja uputi na nešto. Često puta ona zna mailom poslati radionice koje su online, razne zadatke te razne aktivnosti i igre za rad s učenicima. Uglavnom, obasipa nas raznim informacijama o što boljem radu i što boljem ozračju za takve učenike.</i></p> <p style="text-align: right;">URN5</p>
	<p><i>Sa stručnim suradnicima, u ovom primjeru, u našem primjeru, sa pedagoginjom imamo jako dobru suradnju. Puno komuniciramo, razmjenjujemo mišljenje baš u svrhu unaprjeđivanja tih metoda, tehnika rada s učenicima s teškoćama. Znači, uvijek tražimo neka kvalitetnija, bolja rješenja. Dosta se savjetujem s njom. Uvijek mi izlazi u susret. Pronađe vremena. Predloži mi i literaturu pa se dodatno informiram i obrazujem kako bi taj rad sa učenicima bio što kvalitetniji. Pomaže mi u izradi prilagođenih i individualiziranih programa, provjera znanja ili listića za rad sa učenicima i ostalo.</i></p> <p style="text-align: right;">URN6</p>
	<p><i>Daje savjet ili podršku. Ako je potrebno učenik ode kod nje na razgovor. To je to. Česta komunikacija.</i></p> <p style="text-align: right;">URN7</p>
	<p><i>Mi od stručni suradnika odnosno ja s kim komuniciram je najviše pedagog. Najviše smo komunicirali vezano uz nju kada je bila drugi razred dok se pokretala obrada za prilagođeni program. U prvom razredu je bila po redovitom programu dok se nije malo iskristaliziralo više da će joj ipak biti potreban taj prilagođeni program zbog usporenosti. Drugo, ja više nikoga od, ne surađujem, iako dijete ide od početka od kada je krenula u prvi razred i dalje, i dan danas ide kod logopeda, ali ja nemam nikakve povratne informacije. (...) S pedagogom sve ok, po potrebi sad. Ono je bilo prije puno češće zbog te obrade, a sada ono što predajem plan i program, pa ima uvidu u sve potrebno što se vodi. Problema drugih nema.</i></p> <p style="text-align: right;">URN8</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Pedagog naše škole, gospodin XY koji je zapravo poveznica između nas dvoje. Izuzetno pametan i susretljiv čovjek koji je desna ruka cijele škole u vođenju bilješki u eDnevniku. Čovjek savjetuje, daje prijedloge kako pomoći učenicima u prilagodbi sadržaja, predlaže načine prilagodbe sadržaja. Time olakšava vođenje bilješki u eDnevniku. Jednostavno pedagog je tu moja desna ruka koja nam pomaže apsolutno u svemu i kakvih god imamo problema njemu smo se obratili. Čovjek kratko, jasno i sažeto. Znači dolazimo do problema. Razumije problem i rješavamo problem. Tako da bih ja dao jednu veliku peticu, pet zvjezdica svom pedagogu.</i></p> <p style="text-align: right;">URN9</p>
	<p><i>...imamo logopeda u školi, školskog logopeda koja meni isto kroz razne neke prezentacije pošalje kako sa djecom raditi jer koliko god ja imam iskustva s tom djecom i opet dobro je uvijek čuti nešto novo i stav stručnjaka.(...)...zadovoljna sam sada jako se radom i logopedom, i defektologom.</i></p> <p style="text-align: right;">URN10</p>
	<p><i>Znači da sudjelujemo zajedno u nekom planiranju pogotovo pri prijelazu iz jednog u drugi odgojno-obrazovni dio. Izgradnja kompetencija za uspješno rješavanje svakodnevnih problema i učenja. Sudjelovati u zagovaranju nekih dječjih prava. Provoditi stručnu procjenu zajedno s njima. Aktivno surađivati u pružanju usluga čak i izvan ustanove (logopeda, psihologa, socijalnog pedagoga). Pratiti provedbu dogovorenih postupaka.</i></p> <p style="text-align: right;">URN11</p>
	<p><i>Savjetima. Najčešće savjetima. Ako mi nešto zapne odem kod pedagoginje, psihologinje, socijalnog pedagoga. Najčešće sa savjetima mi savjetuju. Ako je nešto baš strašno. Pozovem ih na sat pa dolaze na nastavu. Pedagoginja posebno prati njega.</i></p> <p style="text-align: right;">URN12</p>
	<p><i>Što se tiče same XY oni su mi bili podrška na samom početku. Zato što su oni nakon obrade i dobivanja dokumentacije sjeli sa mnom na Razrednom vijeću upoznali me s problemima. Prije toga sam ja napravila i izvješće u kojem sam izvijestila o obradi sve i svim poteškoćama s kojima se susrećem, ali ne samo poteškoćama već većinom ono što XY ne ide i jake strane na kojima možemo raditi. Nakon toga su oni mene izvjestili kada je stiglo odobrenje. Ukazali su mi, dali su mi upute za rad i posebno su mi išćitali prilagodbe i objasnili prilagodbe koje su baš za XY svojstvene i koje bi ja trebala koristiti kako bih joj pomogla. Tako da su taj prvi dio stvarno odradili sa mnom. Dalje oni prate moj rad. Znači, ako bi ja došla do nikakvih poteškoća ja se mogu njima obratiti u svakom trenutku. Prate moje mjesečne planove. Na OneNote-u imamo zajedničko korištenje dokumentacije. (...)Ukoliko ja ne upišem ili zaboravim, ili nešto propustim one to vode, ukazuju mi da na nešto više obratim pažnju ili na nešto što sam propustila. Tako da jesu uz mene, ali ne direktno. Najviše mi pomažu ako bi došao nekakav problem ili mi se ukazao onda mogu ići do njih, pitati ih za savjet, kako i na koji način bih ja mogla njoj pomoći da savlada nešto ako ja ne mogu naći nekakvo rješenje. Tako da jesu uz mene. Pregledavaju dokumentaciju. Ukazuju mi na neke propuste ili na nešto što bih mogla još odraditi. Imamo Razredna vijeća na kojima ja opet njih izvijestim kako je XY, kako napreduje. Tako da to je što se tiče stručnih suradnika.</i></p> <p style="text-align: right;">URN13</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Kad imam problem ili ne znam nešto riješiti razgovorom oni mi objasne način na koji odraditi, što mogu, a što ne. To bi zapravo bilo to. Najviše sa psihologinjom, pedagoginjom putem razgovora odrađujemo kako, a sami pišemo planove. Na početku dobijemo koje su prilagodbe i to je zapravo to.</i></p> <p style="text-align: right;">URN15</p>
	<p><i>Ja sam učiteljica u kombiniranom razrednom odjelu u područnoj školi. Što znači da se ja ne vidim redovito sa svojom stručnom službom pa je naša komunikacija uglavnom preko elektroničkih medija. (...) Dostupni smo putem telefonskih poziva, poruka, mailova. Znači, uglavnom komuniciramo na taj način u smislu da one kontaktiraju nas ako nešto nije u redu s dokumentacijom ili kontaktiramo mi njih ako naiđemo na nekakvu poteškoću, ne znamo nešto možda, kako vrednovati nečiji rad i treba li ga možda vrednovati, da li je dijete možda ne znam, pomognu u smjernicama ako se pojave nekakvi problemi...</i></p> <p style="text-align: right;">URN16</p>
	<p><i>Zapravo najčešće je nekako razgovor i različiti oblici savjetovanja, razmjena iskustava i tako više je to onako, na razrednim vijećima ili znači samo sastanak kad imam problem, nedoumicu. Stvarno stručne suradnice su uvijek susretljive. Kada zapnem. Kada ne znam kako bi. Što bih. Stvarno bez problema. Čak stručne suradnice su mi omogućile da učenik dobije svoj tablet koji koristi u nastavi što mi je jako pomoglo.</i></p> <p style="text-align: right;">URN17</p>
	<p><i>...ravnatelj je taj koji sa mnom uvijek više razgovara što se tiče rješavanja, a pedagoginja je ta koja prati, kojoj ja podnosim izvješće kako dijete napreduje. Oboje su mi izvrsni kao suradnici. (...) Uglavnom ja njih izvještavam o svom radu usmeno, telefonski, pisani oblik. Često nas posjećuje ravnatelj. Pedagoginja kad ju pozovemo i ona dođe ili ima potrebu pa kaže doći ću malo na nastavu. Znači, imamo od tog usmenog razgovora, telefonskog, pisanih izvješća i na kraju do same posjete nastavnom procesu gdje se onda vidi kako taj učenik reagira. Oni imaju priliku zapravo vidjeti kako on radi na nastavnom satu. Koliko vremena može se vidjeti u jednom školskom ili dva školska sata ovisi, ali imam izvrsnu suradnju tako da pohvaljujem svoj stručni tim. Zaista su mi uvijek bili podrška za ono što ja predložim oni to prihvate... (...) Mislim učitelj dolazi s informacijom da ima neku poteškoću kod učenika. Sad da li to stručni tim kaže "ma dobro izdržat ćemo ovu godinu ili će reći idemo krenuti u postupak". To je sada na njima, a na meni uvijek oni mene pitaju što ja predlažem. Tako da je tu težina i učitelja. Vi trebate donijeti odluku hoćete li to dijete staviti u poziciju, i roditelje staviti u poziciju pokretanje postupka. Vi znate što to znači. To je pisanje izvješća, praćenje o svemu. (...)...moja suradnja sa stručnim timom je izvrsna. Samo ih mogu pohvaliti i pedagoginju, i ravnatelja.</i></p> <p style="text-align: right;">URN18</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
	<p><i>Mi smo mala škola. Mi imamo pedagoga. To smo sretni da uopće imamo pedagoga. Međutim, i s tim našim pedagogom u zadnje vrijeme su se mijenjali. Nedavno je stigla mlada kolegica kojoj je to prvo radnom mjesto. Ti naši pedagozi uglavnom su opterećeni administrativnim poslovima. Tako da sam ja što se tiče stručne suradnje: nemam logopeda, nemam psihologa, nemam defektologa. Tako da smo mi učitelji uglavnom prepušteni sami sebi.</i></p> <p style="text-align: right;">URN19</p>
	<p><i>Imamo razredno vijeće. Učiteljice razredne nastave predlože svoje individualizirane kurikulume za učenike s teškoćama na kojima onda saslušamo, vidimo koji su problemi i koje su poteškoće učenika. Zatim ja kao stručni suradnik pedagog pružam podršku, savjetujem, dajem prijedloge, slušam učiteljice i na taj način pronađemo što je najbolje za dijete i onda učiteljica tako i napravi individualizirani kurikulum. (...) Uvijek pozovem dijete na razgovor, nekako savjetovanje, slušanje djeteta u suradnji sa učiteljicama to najčešće bude. Učiteljica pošalje dijete i ono kaže što ga muči, što je problem, možemo li zajedno riješiti...(...)...spomenula sam metodu razgovora. Ponekad idem i na nastavu u taj razred gdje je učenik s teškoćama da uživo vidim koje su teškoće i kako mogu pomoći djetetu, i učiteljici u radu. Imala sam jedne godine dopunsku. To sam nazvala dopunska iz ponašanja pa su onda ti učenici koji su imali neke teškoće dolazili malo kod mene na to osnaživanje, na pobuđivanje motivacije (unutarnje, vanjske).</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ1</p>
	<p><i>Kao stručni suradnik pedagog moj rad s djecom s teškoćama zapravo je najviše usmjeren na ta tri područja rad s roditeljima, rad s učiteljima, prije svega, s roditeljima i djecom s teškoćama.(...)...prije početka školske godine s učiteljicom razredne nastave u jednom individualnom razgovoru pripremam, zapravo, učitelja za dolazak djece s teškoćama ukoliko se radi o prvom razredu ili o novopridošlom djetetu. Razgovaramo, analiziramo dokumentaciju tog djeteta i razgovaramo o potencijalnim prilagodbama i individualizacijama. Suradnja s učiteljem smatram da ne treba biti samo u određenim periodima već može biti u određenim periodima različitog intenziteta, ali tijekom cijele školske odnosno nastavne godine. (...)..ako je to dijete koje je već bilo, dakle, ako se radi o drugom, trećem, četvrtom razredu i učitelj je već imao to dijete ja bez obzira na početku školske godine razgovaram s učiteljem da vidimo i napravimo nekakav hodogram aktivnosti rada s tim djetetom: od izrade individualiziranog kurikuluma pa dalje sve do evaluacije, suradnje s roditeljima, dakle, pravimo nekakav plan ili ja to volim reći hodogram. Na početku nastavne godine također upoznajem učitelje koji eventualno, koji su novi, s manje staža, sa zakonskom regulativom ili čak podsjećam učitelje koji su to možda pomalo zaboravili, dakle, podsjećam i na zakonsku regulativu u radu djece s teškoćama u razvoju. Svakako ono što zapravo smatram svojom jako bitnom ulogom, dakle, osiguravamo učiteljima svima kako u razrednoj tako i u predmetnoj nastavi stručnu literaturu, dakle, stručno usavršavanje učitelja - brigu o stručnom usavršavanju učitelja smatram jednom od svojih važnih uloga. Dakle, upućujem, osiguravam im ili ja literaturu, ili upućujem na nekakve naslove, bibliografske jedinice, stranice gdje oni mogu to pročitati i na taj način proširiti svoje kompetencije, svoja znanja kako bi unaprijedili svoj rad.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Od početka nastavne godine sudjelujem u praćenju djeteta i praćenju rada učitelja, i to, savjetodavnim radom, predlažem smjernice i za unaprjeđivanje toga rada. To nam je i inače kroz praćenje nastave cilj, ali kad je riječ o djeci s teškoćama to pogotovo. U procesu izrade individualiziranog kurikulumu pomažem, dakle, surađujem s učiteljem u određivanju prioritetnih područja za to konkretno dijete te zapravo dalje pokušavam definirati zajedno sa učiteljem najučinkovitije metode za pojedino dijete i određujemo odgojno-obrazovne ishode poznavajući to dijete. Dakle, uključena sam u sve korake izrade tog individualiziranog kurikulumu: od procjene prioritetnih područja odnosno procjene potreba, inicijalne provjere pa sve na kraju do vrednovanja tih odgojno- obrazovnih ishoda, a ono što smatram da ne smije izostati je ta evaluacija individualiziranog kurikulumu prema nekim periodima ili samo na kraju to ovisi o djetetu i kakvu povratnu informaciju dobivam od učitelja, ali evaluacija tog programa je vrlo bitna da znamo jesmo li dobro planirali ishode i jesmo li na pravom putu...(…) Ono što mi je jako bitno je osvijestiti kod učitelja važnost prepoznavanja jakih strana djeteta s teškoćama u razvoju. Želim postići to da oni ne gledaju dijete samo kroz tu njegovu teškoću nego da vide što dijete zna, što dijete može, što dijete dobro radi, zapravo, da nam to onda bude polazište u izradi individualiziranog kurikulumu, da nam to bude polazište. Isto tako, znaš i sam da često učitelji trebaju pisati mišljenja o djeci ili kad je dijete u obradi te za raznorazne potrebe. Isto tako, inzistiram i na neki način ih navikavam i tražim da se uvijek krene od onog pozitivnog: što dijete zna, što dijete može, što dijete dobro radi, a ne samo ono: ne može ovo, ne može ono. (...)...aktivno sudjelujem i u osmišljavanju, i u izradi didaktičkog materijala zajedno sa učiteljicama, dakle, kada napravimo individualizirani kurikulum i ukaže se potreba da to dijete dobije svoj neki prilagođeni materijal didaktički ili nekakve posebne radne listiće pa ih savjetujem o fontovima, o sadržaju, zajedno, ili nekakva pomagala recimo nekakve okvire za čitanje. Imam dijete koje ima dosta velikih problema i s finom, i s grupom motorikom, u kolicima je pa smo mu zajedno učiteljica i ja izradile nekakvu spravicu za praćenje teksta i tako...(…)... znamo da napredak kod djece s teškoćama je često spor. Često ga učitelji na prvu i ne vide, i onda jednostavno se može javiti nekakva kod njih frustracija osjećaj nekompetentnosti jer ne vide napredak, naravno, da taj napredak nije isti kao kod djece tipičnog razvoja i onda to utječe i na samopouzdanje učitelja, i osjećaj nekompetentnosti. Tu je zapravo moja uloga da ih osnažujem, motiviram, dajem im do znanja da sve dobro rade, i da su ograničenja ipak ta koja postoje koja treba uzeti u obzir. Isto tako, se povremeno dogodi na početku školske godine kada učitelj čuje ili dozna da će imati u svom razredu dijete s teškoćama, ponekad se jave, i da su učitelji u otporu. Pomažem im tada otkloniti predrasude koje su često produkt ili neznanja ili nekompetentnosti. Osnažujem ih u smislu da im kažem "da to mogu, da će to ojačati njihove kompetencije i proširiti znanja"</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ2</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Svim školskim projektima sam uglavnom ja koordinator svim projektima koji se bolje rečeno odnose na temu različitosti, prihvaćanje različitosti, empatije, tolerancije, dakle zna se da je tu pedagog glavni koordinator. Evo sad smo baš 19.3. imali jedan projekt koji se zvao školski projekt "Bogatstvo različitosti" i gdje sam ja bila koordinator i to je rezultiralo na našem Youtube-u sa puno različitih aktivnosti i mislim da je u datim okolnostima bio vrlo uspješan da je bilo dobrih ideja. (...) Zapravo se može podijeliti na individualni rad i na rad u nastavi.(...)...moj rad kao pedagoga, individualni s djetetom s teškoćama podrazumijeva više, više u smislu savjetodavnog rada, pružanja podrške, emocionalno osnaživanje. I tako, više kažem, kroz taj savjetodavni rad, a kad je riječ o neposrednom radu u razredu kad recimo vrlo često idem općenito u razrede, pogotovo u razrede u kojima su djeca s teškoćama, dakle, kroz uvide u nastavu, vrlo često se ukaže potreba, zapravo ne potreba, zapravo moj posao je praćenje napretka, opserviranje tog djeteta s teškoćama u smislu da vidimo kako dijete funkcionira u razredu, kako se prilagodilo, kakvo je socijalno okruženje, kako su ga suučenci prihvatili, dakle, i kroz uvide u nastavu, zapravo dolaske evo konkretno na nastavu pratim aspekte koje sam nabrojila. Prije toga volim analizom dokumentacije, recimo uči sad u e-dnevnik to je lako pročitati bilješke učiteljice, vidjeti njezinu suradnju s roditeljima i vidjeti njezine zabilješke o napredovanju i funkcioniranju djeteta i onda dalje uvidom u nastavu prateći te aspekte se onda sama uvjeravam da li je to tako, treba li nešto promijeniti, unaprijediti i td. (...)...rekla sam podrazumijeva praćenje rada učenika s različitim teškoćama kojima je to potrebno u različitim obrazovnim situacijama. Dakle, savjetujem im o nastavnom radu, o usvajanju gradiva, o radnim navikama, ali i savjetujem im o odgojnim situacijama zavisno o djeci, o teškoćama i o konkretnim potrebama.(...)...od uvida u nastavu, analiza dokumentacije, savjetodavni rad, pedagoške radionice, školski projekti. (...)</i> SSŠ2</p> <p><i>...ja znači svojim učiteljima pomažem prvenstveno oko literature, znači, zato što oni nemaju, nisu toliko obučeni na fakultetu i na svojim tim predavanjima o tome gdje to mogu pronaći pa ih onda pomažem s konkretnom literaturom za pojedinog učenika s obzirom na problem. Na primjer, ako učenik ima problema sa slušnim, s nečim sa sluhom onda ih upućujem na SUVAG-ove nekakve materijale,literaturu...(...)</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ3</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Također, upućujem ih na određene web stranice ili udruge za osobe s takvom vrstom teškoća. Tako, na primjer, sada surađujemo s jednom udrugom za invaliditet Sumisi u kojoj zapravo oni nama šalju svoje brošure za djecu (osobe) koja su u kolicima, a onda ja to proslijedim učiteljima koji rade kod nas s učenikom koji je nepokretan i koji je u invalidskim kolicima. (...)...pokušavam učiteljima kroz nekakve savjete postići to da učenik ima bolji uspjeh odnosno savjetovati im nekakve tehnike i metode koje bi bile primjerene za tog učenika.(...)...tehnika izgradnje odnosa povjerenja da oni imaju povjerenja u mene kao i roditelji, ali i ja u njih, znači da, ako imaju nekakvu teškoću/problem s učiteljima, s učenicima u razredu da mi se obrate. Znači, znaju gdje sam i da u bilo kojem trenutku su moja vrata za njih otvorena. (...) ...aktivno slušanje i praćenje neverbalne komunikacije jer oni puno više neverbalno pokazuju neki od njih, na primjer, koji imaju problema sa sluhom jer točno vidim jesu li oni tu ili su negdje ovako odlutali, kao i dijete koje ima problem s vidom on ne mora gledati u mene, ali ja po njegovim nekakvim drugim reakcijama dobivam dojam što on radi, je li on sada tu ili nije. (...)...koristim se izbjegavanjem i isticanjem dijagnoza kako pred učiteljima tako i pred roditeljima. To jesu djeca s rješenjem, s papirom, ali to ne bi trebalo naglašavati i to ne bi trebalo toliko isticati pred učiteljima. Mene učitelji, na primjer, dođu tražiti njihova rješenja što ja na primjer konkretno ne volim davati i ne dajem, dajem razredniku, ali određene stvari (na primjer one metode) Ja njih upoznam napravim ppt prezentaciju ali ne uključujem i ne želim im davati, znači, konkretno što tko misli o tom djetetu (psiholog, logoped, psihijatar ili nebitno).(…)...zadnje što sam si stavila to je zapravo zaštita sigurnosti učenika i poštivanje prava učenika jer takvi učenici često znaju upadati u situacije u kojima ih drugi učenici znaju ismijavati, snimati i slično, a to nikako nije dobro i kažem tu treba zaštita sigurnosti da drugi znaju kakvi su oni, i da ne smiju iskorištavati to što su oni dobri, naivni i slično. (...)..dodala bih nekakvu organizaciju vremena izvan škole jer takva djeca su većinom zapravo izolirana oni se ne druže, ne idu kod nikoga drugoga i njima treba pomoć u organizaciji vremena izvan škola da ih se nekako motivira i osnaži da on iako na primjer ima problem težeg kretanja i slično, da dođe na to školsko igralište, da se igra s učenicima...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ3</p>
	<p><i>Od samog početka sudjelujem u tom otkrivanju djece s teškoćama, u postupku kategorizacije odnosno utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i kasnije kad dobijemo rješenje za određeno dijete. Na temelju svih prikupljenih podataka Vi znate da traje taj postupak obrade i u tom periodu pritom nam je dosta važan jer jako puno tih podataka i onih stručnih podataka tu sakupimo i od ostalih tih stručnjaka.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ4</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Ono što napravim je analiziram sve te dobivene nalaze i naša mišljenja, i nakon dobivenog rješenja s učiteljima razmotrim ono što bi bilo najbolje. Već dugo godina radim u jednoj školi i već sam postigla taj određeni način rada da sam uspjela osamostaliti učitelje, da se drže svog metodičkog dijela, i svog dijela programa i oblikujemo ga, naravno, ovisno koliko djetetu treba. Usmjeravam na preporuke stručnjaka koje dobijemo, znači, i institucijama koje uspijemo dobiti. Naravno, upućujem i učitelje na literaturu, ali i sama znam zaviriti svaki puta u literaturu kako bismo mogli što više tih metoda, oblika rada odrediti za pojedinog učenika. Tako da mogu reći da sam u biti stalno uz svoje učitelje. Međutim, taj glavni dio od određivanja programa smatram da su oni tu najkompetentniji. To ostaje na njima, ali redovito mi mjesečno šalju i ja to analiziram i reagiram ako mislim da nešto tu ne ide dobro. Znači, ako je nečeg previše ili premalo, ali Vi znate da je to kontinuiran, stalan proces koji je svakodnevno tako da, znači, u tom savjetodavnom smislu sam stalno uz njih. (...) Izrade program, pošalju ga meni, pročitam ga, pogledam i razgovaram s učiteljem. Mislim, obično su ti programi uglavnom malo budu i nadobudni, je li, jer prilagođeni program znate kakav je mora se on iz mjeseca u mjesec uvijek ponovno slagati, ili smanjivati, ili moramo proširivati sadržaje, uglavnom ih moramo sve više reducirati... (...) Što se tiče individualnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Ja ću odmah reći da ja ne obavljam nikakve tretmane s tim učenicima jer se stvarno ne smatram kompetentnom za to. Djeca, ti učenici, na razgovor dolaze prema potrebi (recimo ukoliko se nađu u nekoj situaciji da učiteljica to ne može riješiti u razred ili pred drugima ili sami nekad zatraže razgovor jer imaju tu potrebu). To su, uglavnom, razgovori, savjetodavni razgovori savjetodavni rad. Tijekom razgovora pustim da se dijete opusti, stekne povjerenje, da ga motiviram. (...)...s učenicima radim unutar razrednog odjela jer individualni rad samo s njima nemam rekla sam. Smatram da je to u planu na defektolozima, logopedima, psiholozima, ali surađujem s tom djecom, s tim učenicima individualno, naravno, u razgovorima, u individualnim savjetodavnim razgovorima gdje se oni nekad i sami jave nekad ih izuzmem iz odjela da mogu sama s njima čisto porazgovarati vezano uz njihovu motivaciju za učenje, nekoj slici o sebi itd. Koristim, naravno, metodu razgovora, individualni rad... (...)...ako trebamo nešto dogovoriti onda imamo umnu mapu, ako se ne mogu nečeg sjetiti uvijek nam je tu naš branistorming, ali najviše radim pedagoške radionice unutar razrednog odjela i normalno tehnike koje su prilagođene za radionicu. (...) Učenici nam imaju pomoćnike u nastavi tako da to jako puno pomaže da posredstvom pomoćnika u nastavi jako puno imam i uvid. Savjetujem onda više pomoćnika koji poslije to prenosi na učenika.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ4</p> <p><i>Ono što je jako važno zapravo kad se odlučimo za obradu i kad dobije dijete rješenje. Onda, onda moramo i sjednemo uvijek pedagoginja i ja s njima i dogovaramo metode rada, i dogovaramo, dakle, sve oblike prilagodbe djeci. Dobro prilagodbe u smislu i za prilagođeni, i za individualizirani, i sudjelujemo u kreiranju tog njihovog IOOP-a na način koliko naše kompetencije dopuštaju.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ5</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Tako da imamo i sastanke s učiteljima pojedinačno, znači, ako neko dijete ima teškoću da učitelj, recimo, ima već rješenje i ima program i dijete svejedno ne uspijeva pratiti program onda zapravo sjednemo s učiteljicom pogledamo na koje ishode i što očekuje da će to dijete usvojiti u određenom periodu, gledamo gdje je sada. Zapravo analiziramo jesmo li prevelika očekivanja stavili od tog djeteta s obzirom na recimo ako nije usvojilo uopće čitanje, a mi forsiramo da čita i analizira duže tekstove pa zapravo tu malo sa učiteljicama radimo na ishodima koji se ipak moraju prilagoditi djetetu. Tako za neke te predmete koje uočimo da su učitelju problem i sam se ne snalazi sjedamo i zajednički analiziramo to. Zapravo, tu veliki naglasak stavljamo na to kako je prilagođena sama nastava, a ne samo IOOP kako je napisan nego kako je prilagodila samu nastavu, pojedinu nastavnu jedinicu ("što si konkretno u nastavi, za vrijeme nastavnog procesa, hajde mi sad ti ispričaj pa da vidimo kako je dijete reagiralo"). Pismene i usmene procjene, dakle, analiziramo i testove. Onda vidimo jesu li zapravo prilagođeni načini vrednovanja o djetetovoj teškoći. Savjetujemo, jer je učitelj dosta uplašen jer ne zna hoće li na dobar način djetetu to prilagoditi (je li ti previše ili premalo). Onda smo mi tu netko tko s učiteljem analizira te zajedno donesemo neki stav (pa možeš, ohrabri se, budi slobodan, imaš i našu podršku). (...)...i kada dijete dobije rješenje onda smo tu zapravo kao netko, moram priznati, da smo tu onda malo korektivi i netko tko prati rad učitelja i primjenu rješenja jer sve one metode koje smo mi napisali u rješenju, a uredsko povjerenstvo, županijsko od nas preuzelo ili eventualno nešto dodalo je nešto što smo mi dužni vratiti učitelju, da zna, da dijete ima pravo na te oblike pomoći. (...) Mi im šaljemo izrezano, recimo, iz rješenja. (...) Ja ne mogu reći da radim s puno djece individualno koje imaju teškoće. Ono što mogu reći da zovem pojedinačno i to najviše onu djecu koja još nemaju rješenje jer su mi oni na najboljem putu. Zapravo, znam da bi trebali dobiti rješenje, ali zbog svih drugih faktora to rješenje nikako neće doći bilo da su roditelji u otporu, bilo da učitelji ne uočavaju tu teškoću kao što ju roditelji percipiraju. Onda individualno počnemo mi raditi na određenim područjima gdje uočim tu teškoću i zapravo tu pridobivam ili roditelja, ili učitelja na suradnju da uoči koje su djetetove teškoće i na koji način mi možemo djetetu lako, lakše zapravo pomoći... (...)...uključivanje, recimo, na radionice, rad s djecom ili pomoć u rješavanju sukoba. (...)...ova djeca s problemima u ponašanju koja razvijaju neki problem u ponašanju. Sada naravno da sa njima moramo intenzivnije i pomoć u rješavanju sukoba, i analizu svake situacije i njegovih emocionalnih reakcija. Tu moramo individualno i u parovima, i grupno to se radi redovito.</i></p> <p><i>Svako dijete koje ima teškoću u razvoju mislim da je jako važno da mi osvijestimo kod učitelja koje oblike pomoći on treba baš tom neposrednom radu. Mi smo ti koji su stalno taj neki "most" između djeteta i učitelja ili djeteta i roditelja, i stalno objašnjavati zašto to dijete nije zapravo "lijeno" nego zašto to dijete ima baš tu teškoću i zašto ti sad baš na drugačiji način moraš. To se onda radi i na razrednim vijećima. (...)</i></p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>u individualnom savjetodavnom radu imam puno djece s teškoćama koji dolaze, znamo zapravo s njima i krenuti nekad, i samo učiti jer vidimo da su, recimo, oni zbog svih teškoća potpuno zablokirali, postali anksiozni boje se sad i svojih učitelja, i ne žele se osramotiti pred prijateljima i onda krenemo s njima učiti. Krećemo od toga da dolaze redovito s nama na učenje. Mi ih učimo tehnikama učenja, a onda oni doživljavaju nekako i uspjeh "odgovarao sam to, uspio sam, nisam dobio ovaj puta jedan dobio sam malo veću ocjenu". Eto imamo napredak.(...)...tražimo i učitelje da ih veći broj puta pozovu na dopunsku da to bude kontinuirano da prate njihov napredak...(...)...i to nekako sugeriramo i učiteljima: "Saznajte, naučite nešto o toj djeci koja imaju teškoće, koje su njihove jake strane jer sigurno ih imaju. Posjednite to dijete saznajte što ga zanima možda nešto kroz vaš predmet može u skladu sa svojim tim i teškoćama, i jakim stranama" Tako da tu mi odigramo ulogu: "Je li znate da to dijete zna ovo, da to dijete može ono". (...)Dakle, mi dosta pedagoginja i ja (psihologinja) idemo po nastavi. Ona prati nastavu, a ja pratim djecu ovu s teškoćama u razvoju i svu koja na neki način odstupaju. Onda zapravo vidim koliko učitelj posvete toj djeci s teškoćama naučrb ostale djece...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ5</p>
	<p><i>Prvenstveno kada je riječ o djeci s teškoćama i kada dobiju određeno rješenje ili kada učitelj u razredu ima dijete s teškoćama počinjemo od inicijalne procjene koju zapravo s učiteljima zajedno radim uz podršku jednog obrasca kojeg smo zajedno sastavili i koji njima pomaže da zapravo procijene te individualne potrebe djeteta prije čega ni ne mogu raditi neki program i tu sam zapravo ja najviše uključena u tu inicijalnu procjenu djetetovih potreba da bi se taj program najbolje sastavio. Nakon toga kad se ta inicijalna procjena napravi, kad ja to pregledam. Onda idemo u sastavljanje programa. Neki su u tome vještiji pa trebaju manje moje podrške. Učitelji koji prvi put dobivaju dijete s teškoćama ili imaju nešto manje staža sa njima sam nešto više uključena u samu izradu planiranja programa. Kada je riječ o djeci s teškoćama koje imaju intelektualne teškoće, znači, teškoće kao što je prilagođeni program onda zapravo im uvijek kažem napraviti okvirni program(što ti je u cilju, što misliš da po djetetovim...). Pokušavam im razjasniti koje su to djetetove teškoće koje su njegove sposobnosti i što bi on mogao od tog cijelog razreda, taj neki minimum sadržaja. To je onda uvijek "koliko on može". Ta izrada programa mi je drugi neki stupanj podrške, a treći je kroz samu nastavu kad učitelj uistinu osjeti da više ne može, ne zna, zapeo je. Onda odlazim u praćenje djeteta, a onda to uvijek radim na način da budem barem na dva tri sata, da vidim zapravo kako učitelj njemu pristupa, na koji način mu prilagođava metode i onda ide taj savjetovanje i individualni rad s učiteljem. Zapravo, da mu pomognem da se lakše nosi. Nekad je samo potrebno to da se lakše nosi s tom djecom s teškoćama i bolje razumije. Nekad nije potrebno ni da ja ne znam kakve metode predlažem već samo taj dio da mu razjasnim da je to možda nešto i normalno da je to dio djetetove teškoće.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Ono što na kraju tražim uvijek je to neko završno mišljenje tj. koliko je dijete zapravo postiglo u odnosu na postavljene te neke naše ciljeve odnosno je li ostvarilo te ishode koje smo mi planirali za dijete. Uvijek im kažem da se ne opterećuju s time ako nije jer to je isto normalno da mi ne možemo predvidjeti kod djeteta s teškoćama hoće li on nešto ostvariti ili neće. (...) Ono što se zna često dogoditi da zapravo idemo s njima učiti određene predmete. To se dogodi kada dijete uistinu svladava teže neki predmet. Onda ga uzimamo na individualno učenje, pomoć u učenju. Na taj način da ga uistinu učimo kako učiti, a to znači primjenjujemo taj dio da se dogovorimo jedanput-dvaput tjedno uzmemo jedan predmet koji je možda djetetu najteži, teže shvaća u školi, teže radi kod kuće, teže uči zbog toga što mu i roditelj teže pomaže, i na taj način učimo. Radim na tome da se on socijalizira od uključivanja u neke radionice, do pomoći u učenju preko nekog individualnog rada kad se oni teško nose s nekim situacijama tu je zapravo najveća uloga. Kada oni ne mogu iznaći rješenja naiđu na to da su se na hodniku našli u nekom sukobu, da im je netko nešto rekao. Oni zapravo ne znaju reagirati i tu je zapravo uloga nas stručnih suradnika da kažemo djetetu na koji način treba reagirati i što je taj mislio da svako možda nešto loše, da treba i on sam neke stvari pitati. Zapravo jačanje te neke socijalne uloge u društvu. (...) Nekad oni previše "zaglibe" u te neke odnose "joj što će se selo reći, joj pa neću ja biti ta koja će dijete identificirati". To im moramo reći nisi ti taj koji identificira dijete, ali ti si koji radiš s djetetom konstantno. Ti njemu ne činiš uslugu ako mu cijelo vrijeme poklanjaš ocjene. To dijete će kad tada doći do trenutka kada mu neće netko pokloniti ocjenu gdje će se njegova teškoća vidjeti, a onda će to svima biti puno teže se s time nositi.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ6</p>
	<p><i>Koliko mi je pedagoginja rekla oni to sami izrade, predstave roditeljima i to je to. Znači, to se ne vodi ni u eDnevniku niti ništa. Tako da nisam baš s tim upoznata, ali ja surađujem s učiteljem na način da sam za svako dijete naravno koje ide prema određenom programu razmijenila informacije (kako dijete funkcionira, ponudila svoju pomoć) i isto tako naknadno sam nakon znači za učitelje kojima baš nije bilo jasno pitala: "Jesu li oni vidjeli sva ta rješenja za prilagodbe koje bi trebali provoditi?" Na taj način sam se na svoju inicijativu uključila i rekla "ako što treba". Recimo imala sam par situacija gdje sam naknadno pisala neke preporuke, znači, točno po područjima (recimo kako pismene provjere prilagoditi, kako usmene, vezano za teškoće pažnje kako da se na nastavi recimo olakša učeniku učenje)...(...)...puno koristim vizualnu podršku za sve učenike. Primjenjujem način da ono što radimo pokušavam povezati sa stvarnim doživljajem. Na primjer, odgledamo neki video materijal, čak, sad imamo one laptope, aplikacije. Svemu onome čemu mogu pristupiti to koristim. Imamo dosta ovih logopedskih aplikacija za vježbanje vještina. To isto ukomponiram, kombiniram znači i papir-olovka, ali i ovakve stvari. Isto tako, pokušavam im sve kroz igru pogotovo ako su manja djeca. Što god je aktualno. Sada ste sigurno čuli za one kako se zove POP IT ono nešto što je po internetu. Znači, klinci su za tim ljudi. Ja to iskoristim za neku aktivnost.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ7</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>...informiram učitelje o teškoćama učenika. Onda o strategijama prilagodbe koje trebaju primijeniti u svom radu sukladno onom rješenju koje je dijete dobilo. Suradujem s učiteljima pri izradi mjesečnog plana rada. Dakle, pogotovo s učiteljima koji se nisu susreli s takvim načinom rada pa onda treba mjesečno planirati rad sa učenikom s teškoćama pa im u tome pomazem barem u prvim mjesecima da napravimo program. Isto tako, ih upozoravam na potrebu provođenja inicijalne procjene ako se prvi puta susreću sa djetetom da vide o čemu se radi. Zatim, suradujem s njima pri izradi kriterija ocjenjivanja. Upućujem ih na nekakvu stručnu literaturu eventualno na materijale koji im mogu pomoći u radu, različite listiće, na što naiđem. Isto tako, prema potrebi organiziram i stručno usavršavanje u školi. Imali smo prigodu da nam gostuju stručni predavači na primjer iz Vinka Beka kad smo imali djecu s teškoćama vida, ERF-a...(...) Uglavnom radim opservacije učenika u nastavi. Imamo razgovore s učenikom. Radim pedagošku obradu (kratko ispitivanje nekakvih osnovnih znanja čitanja, pisanja i računanja, najosnovnije stvari).</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ8</p>
	<p><i>...stručni suradnik pedagog je kroz sve faze prisutan i ono što je najvažnije na raspolaganju je uvijek učitelju, roditeljima i naravno prije svega samom djetetu ukoliko je potrebno kroz neke individualne razgovore, posjete satima, pomoć učitelju oko organizacije samog nastavnog sata. Tako da smo kroz sve faze uključeni i naravno upoznati sa svime.(...)...pedagog treba imati određeni senzibilitet, određene vrline i naravno moramo uvijek poznavati zakon i pravila tu su pedagoške radionice, ali svakako tu su i individualni razgovori...(...)...s učiteljima se uglavnom dogovorim ukoliko imaju nekih poteškoća evo na primjer na temu učiti kako učiti.(...)...uglavnom kada sam se predstavljala, kada sam došla u školu govorila sam im da kod pedagoga ne dolaze samo zbog problema nego i ukoliko imaju neku lijepu vijest ili nešto što žele podijeliti sa mnom, slobodno su uvijek vrata otvorena, mogu slobodno i pod malim odmorom, velikim doći i ispričati mi nešto što im se dogodilo danas, nešto što je neka zanimljivost. Tako da izgube taj strah od pedagoga da samo ukoliko su nešto loše napravili pod odmorom ili pod satom da ih se pošalje kod pedagoga...(...)...kroz individualan razgovor motiviram ih, ukazujem im na neke drugačije metode i oblike kojima mogu pristupiti učenju. Pokazujem im, naravno, meni su umne mape nekako baš korisne...(...)...sad napravila i neku prezentaciju kako mogu organizirati svoje slobodno vrijeme i učenje, i naravno, i samu nastavu, kako da to sve prilagode jer mislim da im je to jako potrebno...(...)...možda etapa u učenju kojima mogu pristupiti, zajedno smo prošli kroz gradivo koje im je onako predmet - geografija i povijest su im nekako bili najteži pa smo zajedno smo prošli kroz gradivo, ja sam ih ispitala.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Oni pomoć u samom oblikovanju tih kurikuluma zapravo ne traže i ako traže onda traže od pedagoginje. Kao prvo, ona tu dulje radi, a kao drugo to je njezino uže područje specijalnosti, sama nastava i oblikovanje programa. Sad se još uvijek nalazim u fazi da moram postići da oni uopće redovito pišu te programe. Oni koji pišu mjesečne za učenike s prilagodbom sadržaja odnosno za učenike na posebnom programu (jer imamo tri razreda sa djelomičnom integracijom) osmislila sam bilježnice u aplikaciji Office 365, OneNote staffbook to je, znači, za nastavničko osoblje. (...)Znači, tu se stavlja sve što je relevantno ili treba popuniti, napraviti za potrebe Razrednog vijeća. Recimo, izvješća na kraju školske godine za učenike s teškoćama, ono što se piše sumativno. Ja ih potičem da mjesečno pišu ostvarene zadaće za pojedine učenike kako bi na osnovi njih mogli ta završna izvješća formirati. Međutim, problem na koji nailazim je da se to ne čini redovito. Znači, ja se ne mogu posvetiti analizi samog sadržaja dok ja ne postignem da uopće se to napiše ili da se napiše cjelovito. Znači, ovo su neka područja u biti primjereno razrađena. Periodički to provjeravam budući da je to zajednički dokument. Podsjećam kad je potrebno i ravnateljicu (stavim u kopiju maila). Kažem ima učitelja koji jesu po tom pitanju manjina, savjesni, nažalost. Kod većine to nije slučaj. Onda sam budući da ne traže neposrednu pomoć, u smislu dođu kod mene pa traže osvrt. Ako traže to je u skupini, ne znam, pošalju svim stručnim suradnicima pa traže nekakvo mišljenje. Ja priznajem da sam u području same te, tom pedagoškom području zapravo "informirani laik" i nemam isti autoritet kao pedagoginja. Možda da sam edukacijski rehabilitator bi me možda drugačije shvatili...(...)Tako da se ja onda pokušavam nekako posredno, približiti, utjecati na učitelje.(...)..tu je vrlo važno izmjenjivati primjere dobre prakse. Ja onda njihove kriterije nekakve malo urednim, oblikujem pa dijelimo na tom privatnom kanalu, dijelim s njima i materijale, i podatke sa stručnih skupova edukacijskih rehabilitatora.(...)...oblikovala sam posebne foldere u kojima isto djelima za sve učitelje od ovih općih nekakvih materijala vezano za nastavu na daljinu, zakonski i podzakonski akti. Postoji baš sekcije sa stručnom literaturom od stručnih članaka do priručnika i svega. (...)Ja sam im uvijek na raspolaganju, ali oni moraju biti voljni izdvojiti, oni to smatraju slobodnim vremenom, iako nije. Radni dan je osmosatni. Nažalost kako ne možemo učenike motivirati za nešto tako nekad ne možemo ni učitelje, ali moramo biti na raspolaganju. Formiram i detaljne upute, recimo, za korištenje alata za učenje koje bi oni mogli koristiti u radu s učenicima.(...)...pravim im konkretne sa snimkama zaslona upute šta, kako instalirati.(...)Osmišljam i stručna predavanja na učiteljskim vijećima i njihovim aktivima. Neka su bila upravo individualizirani postupci u radu s učenicima s teškoćama, ali baš priprema tih pisanih materijale, ne znam diskalkulija, učenici sa poremećajem u ponašanju i tako svašta.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p>...rad na samom usvajanju nastavnih sadržaja stručnim suradnicima nije dopušten. Smatram da nismo stručni za to. To je rečeno na nekom od stručnih skupova. To mi je u redu i to je logična.(...) Mogu podučiti nekakvim strategija učenja, nekakve tehnike, trikove kod zaključivanja gradiva, regulacija anksioznosti kroz tehnike disanja.(...)...taj neposredni rad na samom usvajanju nastavnih sadržaja nije ni potreban ako učenik ima primjereni program, ako se on provodi kako treba odnosno ako učitelj to dobro osmišljava i provodi, ako učenik redovito pohađa dopunsku nastavu.(...) ...na početku mog radnog vijeka ja sam se upuštala u taj neposredni rad na usvajanju nastavnih sadržaja. Naravno, čula sam da to nije dozvoljeno, i to mi je u redu, ali iskustvo je da učenici s teškoćama kao prvo imaju godine teškoće iza sebe. Imaju taj neki isto negativan stav prema nastavi i školi. Znači, provedu cijeli dan u školi. Nekad i šest sati. Nose se cijeli taj svoj dan sa tim teškoćama, a onda idu na dopunsku nastavu. Sad bi nakon toga svega još trebali dolaziti na rad sa stručnim suradnikom. Mislim to bi bilo iscrpljujuće i za dijete bez teškoća. Još učiti doma poslije. Tako da su uglavnom izbjegavali koliko su mogle takve oblike rada. Tako da to nije bilo previše smišleno. Zapravo, je izgledalo kao "produljivanje agonije" praktički. (...)Tijekom samog postupka procjene, znači, u sklopu postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja pokušavam im objasniti, ukoliko je već utvrđena, prirodu njihove teškoće. Nekako objasniti da to nije neka manjkavost njegovog karaktera ili znak manje vrijednosti kao ljudskog bića nego jednostavno bivanje drugačijim. Budući da me oni upoznaju tijekom tog postupka obrade. Onda su mi se skloni i poslije isto obratiti ako im treba nekakva pomoć u komunikaciji sa vršnjacima, podrška zbog emocionalnog nekakvog neuspjeha itd.</p> <p style="text-align: right;">SSŠ10</p>
	<p>...prije nego što ih pustimo u školu napravimo jedan sastanak sa učiteljicama prvog razreda, u kolektivu sve su žene. Onda ih, znači, upozorimo odnosno obavijestimo ih, izvijestimo ih o tome, o kojoj teškoći se radi, koliko znamo, jer svi znamo da ta prva obrada u ranoj dobi nije baš ono zauvijek i da se mijenja kroz godine. Drugi način je, zapravo, da učitelji nama pomažu jer oni su ti koji detektiraju djecu s teškoćom. Znači, kažu nešto nije u redu trebala bi obrada ili ne bi. Moram reći da kod nas učitelji jako dobro to rade i baš znaju koja je razlika između pedagoške zapuštenosti i koja je razlika između baš, razlika između teškoće, i takve stvari. Onda, znači, zajednički radimo taj, kad prođe recimo, kada se utvrdi primjereni program obrazovanja, zajednički radimo taj program. Mada moram reći da oni tu vode, znači, oni su ti koji pomažu i meni, i znači, ja ih samo mogu uputiti na te nekakve šta bi se moglo, kako oni mogu prilagoditi gradivo, koje materijale mogu primjenjivati, da li smije dijete imati kalkulator ne smije, te neke ideje im dajemo.(...)...što se tiče ovog planiranja odnosno izrade samog programa prilagođenog ili individualiziranog, znači, one same i prilagođavaju ga, i znači, oni samo nam pišu ta izvješća. Na početku oni to napišu. Ja to pregledam da vidim, da li valja ili ne valja. Malo tu popravim ako nešto treba i to je to.(...) Znači, ja sa učenicima učim. Znači, oni dođu meni. Oni koji su zainteresirani dođu kod mene i uče...</p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSŠ i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>Stvarno razredna nastava, učenici s teškoćama, eventualno nekakvo savjetovanje ili recimo ako, ne znam, imamo teškoću da je to nekakav poremećaj ponašanja onda radim s njima većinom razgovor. Oni vole doći kod mene tu se ohladiti i onda idu nazad.</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ11</p>
	<p><i>Pa to je zapravo kroz pisane preporuke za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Preporuke uključuju, zapravo, prilagodbu nastavnih sadržaja, onda metoda, postupaka rada. Naravno, sve u skladu sa sposobnostima i mogućnostima učenika s teškoćama u razvoju. To je nekakva praksa škole, ali i praksa općenito. Tako da, zapravo, bez tih pisanih preporuka teško bi bilo ostvarivo sve ovo drugo. (...) Ovisi o učeniku, ali ukoliko je to moguće, to je onda neka izrada umnih mapa, zatim korištenje nekih digitalnih alata koje oni mogu savladati, učenje iskustvom, korištenje možda nekih mozgalica, raznih web alata...</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ12</p>
	<p><i>Ja sam za početak učiteljima poslala tablicu kako bi trebao izgledati, znači, IOOP zapravo. Nakon toga sam im poslala, ja sam im pripremila zapravo, na koji način sve mogu individualizirati postupke, i to sam im napravila, zapravo, cijelu jednu tablicu i listu u kojoj sam im navela nekakve primjere kako grafički prilagoditi tekst, kako prilagoditi strukturu teksta, sažeti tekst, kako učenicima prilagoditi jezično semantički budući da najčešće učenici ne razumiju neke kompleksnije pojmove pa da im se to pokuša što više pojednostavniti. Također, kako da im prilagode nekakve upute, pitanja, olakša pisano izražavanje možda nadopunjavanjem teksta, ako pišu nekakav sastavak, da dobiju na primjer nekakav plan po kojem će oni to sastaviti. Možda nekakva pitanja koja će im olakšati na koji način će to učiniti. Potom sam im poslala listu kako vizualno prilagoditi sadržaj. (...)...to bi bilo lista od osam stranica svih mogućih načina individualizacije. Onda sam zajedno s učiteljima, ako im je to pomagalo, i ako su oni to zapravo htjeli, sam im pomogla u odabiru sadržaja koji će taj učenik tijekom tog razreda savladavati.(...)...koristim tehnike kao što bi ih inače i na nastavi koristila tipa metodu i tehnike iz vladanja, razgovora, čitanja, pisanja, crtanja, grafičkih radova, demonstracije pa onda u to se naravno ukomponiraju i nastavna sredstva. Prilikom svih tih tehnika rada, znači, vodim računa o individualiziranim postupcima pa tako, na primjer, kod izlaganja uvijek nastojim prilagoditi jezični izraz djetetu, spustiti se što više na razinu djeteta, da to razumije, ako su neke kompliciranije riječi. Demonstracije isto tako što više koristim. Nekakav konkretan materijal iz matematike. Pogotovo iz prirode i društva sličice kako bi to dijete moglo što više usvojiti i vidjeti vizualno. Kod čitanja i pisanja isto što više konkretnog materijala što je to više moguće. Isto tako, radim s tom učenicom da joj što više pojednostavnim sadržaj...(...)...koristim u izlaganju demonstracije u radu, jako puno nekakvih sličica, da pripovijeda se prema nizu. Puno razgovaramo, ne znam, prilagodim pitanja da dijete što više onako samo pokušava odgovoriti na neka pitanja, ali da naravno ta pitanja budu što jednostavnija čak da im se nekad malo i sugerira odgovor ili nešto, ali što manje naravno da se na to ne naviknu</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>

Područja podrške	Izjave URN, SSS i PUN
PODRŠKA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLE	<p><i>koristim one kognitivne strategije gdje učenik treba onda samostalno naučiti neke korake pa treba raditi ili po nekakvom, da si samostalno napravi umnu mapu. Što se tiče baš učenika od prvog do četvrtog razred eto to je ovo što radim i kod pažnje, i koncentracije najčešće radimo tipa zadatke uočavanja razlika pa precrtavanje, brojenje, različite igre riječima, memory, slagalice pa onda sam im znala pronaći točkalice, pa napravim labirint, tangrame to sam isto pripremila, pa onda imaju različite predloške po kojima moraju složiti od različitih geometrijskih oblika. Potom neke elemente Brain Gyma koristim primjerice lijeve osmice, pa ima križno gibanje to je onako dobro za pažnju, koncentraciju ili tako neke vještine čitanja, pisanja zato što povezuje se lijeva i desna strana mozga. Potom za pamćenje, naravno koristim igre gdje mora se zapamtiti veći broj riječi, pa onda ono da se dodaju riječi...(...)Zatim, isto memory. Kod grafomotorike imamo isto perlice, gumice, uvijek je to crtanje, bojanje spajanje točkica i tako. Što se tiče bogaćenja rječnika koristim različite igre riječima gdje moramo ili objasniti nekakav pojam ili ja objasnim pa mora pogoditi što znači taj pojam. Zatim isto, niz sličica da se pokuša stvoriti nekakva priča.(...) Vizualnu percepciju isto, uočavanje naravno sličnosti i razlika, nekakvih relacija, oblika po položaju, veličini i tako. Što se tiče čitanja u početku sam radila uočavanje glasa u riječi, pa smo radili početak-sredina-kraj, pa rimu.(...)Onda redosljed događaja u priči da se ispriča i tako.(...)Što se tiče matematičkih vještina, naravno, uvijek je to brojenje, onda objašnjavanje koncepata, korištenje raznoraznih materijala za poučavanje matematike...(...)Nabavila sam ono za tablicu množenja, računanje i tako.(...) Što se tiče poticanja nekog logičkog mišljenja. To sad najviše radimo slagalice i tangrame.(...)</i></p> <p style="text-align: right;">SSŠ13</p>
	<p><i>Sa pedagoginjom se dogovaram oko savjeta koji bi mogli djetetu biti najkorisniji i najviše mu pomoći.(...)..suradujem sa ostalim nastavnicima i svim potrebnim stručnim suradnicima s time da se poštuje uloga nastavnika i uloga pomoćnika.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN2</p>
	<p><i>Verbalno prenošenje informacija o usvojenosti obrađivanog gradiva, provođenje individualnog razgovora s učiteljima/stručnom službom, evidentiranje promjena u ponašanju, neželjenih oblika ponašanja i otkrivanje uzroka.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN5</p>
	<p><i>Također ostvarujem i suradnju sa stručnim suradnicima škole. Interakcija s učiteljem razredne nastave te stručnim suradnicima škole odvija se razgovorom o načinu rada, iznošenjem povratnih informacija o radu s učenicom itd.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN6</p>
	<p><i>U komunikaciji s učiteljicom i stručnim suradnikom nudim sve svoje znanje iskustvo, dajem prijedloge i sugestije koje bi pomogle u učenju i zadacima za učenika s poteškoćama u razvoju. Moji prijedlozi su u okvirima koje mi dopušta moj status asistenta i poštovanje prema učiteljici i stručnom suradniku.</i></p> <p style="text-align: right;">PUN7</p>

9. ŽIVOTOPIS AUTORA

Andrej Hodonj rođen je 7. 6. 1985. godine u Našicama. Osnovnu i srednju školu završio je u Donjem Miholjcu. Godine 2004. upisao je studij pedagogije i povijesti na Filozofskom fakultetu u Osijeku, gdje je 2008. godine stekao zvanje profesora pedagogije i povijesti. U siječnju 2009. godine počinje raditi u Osnovnoj školi „Davorin Trstenjak“ Čađavica kao stručni suradnik pedagog, gdje radi i danas.

U studenom 2013. godine upisuje Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Godine 2015. prijavio je i obranio temu doktorske disertacije „Strukturiranje individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju“.

Područje njegovog znanstvenog interesa jesu inkluzivni odgoj i obrazovanje, kurikulumski pristup te didaktičko-metodički postupci u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Popis objavljenih radova

1. Hodonj, A. (2021). Riley, G.(2021). Unschooling: Exploring Learning Beyond the Classroom. Cham: Palgrave Macmillan. *Društvena istraživanja*, 30(3), 643-645 (prikaz)
2. Vinković, D., Hodonj, A. (2020). Secondary school students' attitudes towards the inclusion of students with developmental disabilities in the regular education system. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 66 (2), 41-50 (izvorni znanstveni rad)
3. Hodonj, A. (2018). Janice Wearmouth: Special Educational Needs and Disabilities in School: A Critical Introduction. *Društvena istraživanja*, 27(1), 179-183 (prikaz)
4. Hodonj, A. (2016). Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT-a) u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, V. Campbell-Barr (Ur.), *Zbornik stručnih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str.80-91). Zebra: Vinkovci (stručni rad)

5. Hodonj, A. (2016). Hornby, G.(2014). Inclusive Special Education: Evidence - Based Practice for Children with Special Needs and Disabilities New York: Springer. *Školski vjesnik časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64 (3), 526-529 (prikaz)
6. Hodonj, A. (2015). Iris Manor-Binyamini: School-Parent Collaborations in Indigenous Communities: Providing Services for Children with Disabilities. *Društvena istraživanja*, 24 (2), 310-313 (prikaz)

Popis aktivnog sudjelovanja tijekom poslijediplomskog studija

- izlaganje na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, Osijek, 27.-28. listopada 2016. godine, Filozofski fakultet Osijek
- izlaganje na 2. Međunarodnoj znanstvenoj i umjetničkoj konferenciji „Suvremene teme u odgoju i obrazovanju“ In memoriam prof.emer.dr.sc. Milan Matijević, 20.–21. svibnja 2021. godine, Zagreb