

Kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Vujnović, Martina

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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:142:688729>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij pedagogije

Martina Vujnović

Kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Završni rad

Mentorica: doc. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2015.

Sažetak

U radu je analiziran kurikulum i njegov odnos prema učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Razmotreno je određenje kurikuluma, njegova povijesna polazišta, ciljevi i načela bitna za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.. Definiran je pojam učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te su utvrđene posebnosti učenika obzirom na njihovu nadarenost ili teškoće u razvoju. Analizirano je kako Nacionalni okvirni kurikulum uključuje učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u odgojno-obrazovni sustav te kako je za njih organiziran odgojno-obrazovni rad. Istaknuti su programi za darovite učenike te je utvrđena važnost prilagođavanja kurikuluma individualnim potrebama učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Ključne riječi: kurikulum, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, daroviti učenici, učenici s teškoćama u razvoju, individualne potrebe.

Sadržaj

| | |
|--|---------|
| Uvod..... | 3 |
| 1. Određenje kurikuluma..... | 4 |
| 2. Povijesna polazišta kurikuluma..... | 5.-6. |
| 3. Vrste odgojno-obrazovnih programa..... | 7. |
| 4. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama..... | 8.-9. |
| 4.1. Daroviti učenici..... | 9.-11. |
| 4.2. Učenici s teškoćama u razvoju..... | 11.-13. |
| 5. Nacionalni okvirni kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama..... | 14.-15. |
| 6. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav..... | 16. |
| 7. Organizacija odgojno-obrazovnoga rada za darovite učenike..... | 17. |
| 8. Programi za darovite učenike..... | 18.-19. |
| 9. Ocjenjivanje i evaluacija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama..... | 20. |
| 10. Zaključak..... | 21. |
| Literatura..... | 22-23. |

Uvod

Svi su učenici međusobno različiti, imaju različite sposobnosti, potrebe, interese te bi kurikulum prilagođen njihovim individualnim potrebama omogućio najoptimalniji razvoj njihovih potencijala. Zbog velikog broja učenika nije moguće sa svakim učenikom raditi prema njegovim individualnim potrebama tako da većina učenika prosječnih sposobnosti radi po redovitom programu, dok po individualnom odgojno-obrazovnom programu rade samo učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju se daroviti i učenici s poteškoćama u razvoju. Oni zahtijevaju posebne sadržaje, metode, oblike, načine rada, odnosno imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe koje se moraju na vrijeme prepoznati i osigurati. Kurikulum pri tome ima važnu ulogu jer upravo on propisuje sve važne značajke obrazovnog ciklusa, od postavljanja ciljeva do evaluacije i upravo se kroz prilagođeni kurikulum učenicima osigurava zadovoljavanje njihovih odgojno-obrazovnih potreba. U radu su navedene neke od recentnih definicija kako kurikuluma, tako i pojma učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Spoznaje o važnosti kurikuluma prilagođenog učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama donesene su uvidom u recentnu literaturu te mogu biti korisne učiteljima koji svakodnevno rade s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, njihovim roditeljima, lokalnoj i široj zajednici kako bi unaprijedili ne samo odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već kvalitetu života učenika i zajednički sukonstruirali još bolji kurikulum.

¹ U radu je odabran termin daroviti učenici, osim ovog termina može se koristiti termin nadareni učenici, talentirani, iznadprosječni učenici, geniji.

² U radu se koristi termin učenici s teškoćama u razvoju, a mogu se koristiti i termini učenici sa smetnjama u razvoju, učenici sa specifičnostima u razvoju, ispodprosječni učenici.

1. Određenje kurikuluma

Postoje brojne pa čak i međusobno različite definicije kurikuluma, što potvrđuje njegovu kompleksnost i multidimenzionalnost (Petrović-Sočo, 2009). Razlike u pedagoškim terminima postoje u odnosu na grčki ili latinski korijen, te je važno napomenuti da današnja terminologija, koja se najčešće veže uz engleski jezik ima korijene upravo u latinskom izvorniku sa značenjem edukacije, inovacije, valorizacije, evaluacije, komunikacije, kompetencije i dr. (Previšić, 2007).

Riječ kurikulum dolazi iz latinskog jezika u kojem riječ *curriculum* ima značenje tijeka ili slijeda koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do postavljenog cilja. Pretpostavlja da se do najpovoljnijih rezultata dolazi kroz nekoliko procesa, kao što su: planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola. Osim što obuhvaća predviđanje i zasnivanje sadržaja, puteve i načine dolaženja do cilja, kurikulum vodi računa i o mogućim prikrivenim i neplaniranim utjecajima (Previšić, 2007). "Kurikulum u pedagogiji jest svakako svojevrsni konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojim se objektivno mogu dostići zacrtani ciljevi te zadaci odgoja i obrazovanja, ali koji pritom ne sputava one koji su u bilo čemu sporiji ili brži" (Previšić, 2007, 16). Previšić (2007) ga naziva optimalnim, racionalnim i interdisciplinarnim konsenzusom koji prihvaća višeslojnost čovjekova bića, dok ga Bognar i Matijević (2005) definiraju kao planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i resursima te navode da se pod kurikulum svrstavaju i postupci učenja povezani s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja, kao što su: ciljevi učenja, sadržaji, metode, situacije, strategije i evaluacija. Petrović-Sočo (2009) naglašava da kurikulum ne stavlja naglasak samo na sadržaje učenja, već na holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se velika vrijednost daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, vremenskoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa i individualnim načinima, tempu i stilovima dječjeg učenja.

Može se zaključiti da kurikulum predstavlja "tijek stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti, nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnost da vlastitim koracima dosegne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja" (Previšić, 2007, 34).

2. Povijesna polazišta kurikuluma

Kako bismo što bolje definirali i razumjeli kurikulum potrebno je obratiti pozornost na povijest kurikulumu i kako se pojam kurikulumu mijenjao kroz različita razdoblja u prošlosti. Marsh (1994) navodi da je povijest kurikulumu važna jer omogućuje šire shvaćanje kurikulumu, zašto se, kako i za koga poučavao u određenom povijesnom razdoblju. Marsh (prema Seddon i Pope, 1989) iznosi da kroz proučavanje povijesti kurikulumu stječemo uvid u složene odnose između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti kako bismo što bolje odlučivali o budućim ciljevima. Marsh (prema Tanner, 1982) dodaje da nam povijest razvoja kurikulumu omogućava razumijevanje i procjenjivanje današnjih modela kurikulumu te da moramo razumjeti povijesna i evolucijska kretanja kako bismo mogli pravilno ocijeniti što smo danas postigli. Pojam *kurikulum* javlja se već u kasnoj antici kada je označavao opseg znanja i vještina koje je mladež trebala usvojiti i ovladati kao životnim sposobnostima koje su ih razlikovale od robova i učinile ih dostojnim slobodnim ljudima. Te sposobnosti, odnosno sedam slobodnih vještina predstavljali su osnovu za sva kasnija izvođenja nastavnih predmeta i gradiva (Previšić, 2007). Previšić (prema Poljak, 1984) navodi da se naziv *curriculum* u pedagogiji javio na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i označavao je redosljed učenja gradiva po godištima, što se često pogrešno izjednačava s nastavnim planom i programom. Do svojevrzne reforme srednjovjekovnog kurikulumu škole došlo je tek kada su Ratke i Komensky u svojim djelima *Methodus didactica* i *Didactica magna* iznijeli ciljeve, planove, programe, organizacije i postupke u nastavi (Previšić, 2007). Nadalje, razvoj ideje o kurikulumu je sličan razvoju didaktičkog oblikovanja nastavnog plana i programa te će do polovice 20. stoljeća biti sinonim za kurikulum. Tek će se četrdesetih godina 20. stoljeća pojavom knjiga E. R. Hilgarda i R. W. Taylera izmijeniti dotadašnja gledišta o metodologiji izrade nastavnih planova i programa s kurikulumskih polazišta. Od tada se teorijski i praktično razdvaja američko i europsko poimanje nastavnog plana i kurikulumu (Previšić, 2007). „Prvi važniji korak u području novog i originalnog pristupa kurikulumu učinio je 1956. godine Benjamin S. Bloom objavljivanjem svoje prve knjige o klasifikaciji i taksonomiji kognitivnog razvoja i ciljeva učenja“ (Previšić, 2007, 18). To je pokrenulo pitanja o izradi nacionalnih kurikulumu, ali će se tek u drugoj polovici 20. stoljeća na UNESCO-ovu institutu provesti reafirmacija pojma *curriculum* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi, ali i revizija sadržaja i načina njihove realizacije. Previšić (2007) zaključuje da je potkraj šezdesetih godina prošlog stoljeća problem metodologije izrade kurikulumu postao središnja tema znanstvenih istraživanja didaktičara, a da je kod nas tek 1999. bilo pokušaja da se na osnovi teorije kurikulumu izgradi strategija preobrazbe hrvatskoga školskog sustava.

3. Vrste odgojno-obrazovnih programa

Ukoliko želimo govoriti o kurikulumu usmjerenom na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama potrebno je najprije navesti vrste odgojno-obrazovnih programa. „Budući da se ne mogu unaprijed izraditi programi koji će u cjelini zadovoljiti edukativne potrebe i aspiracije svakog učenika, izrađuju se i individualni odgojno-obrazovni programi koji se zovu prilagođeni programi“ (Bognar, Matijević, 2005, 185). Bognar i Matijević (2005) kao krajnji pedagoški cilj navode osiguravanje prilagođenog programa za svakog učenika, ali napominju da se u uvjetima masovnog školovanja to ne može postići. Zbog toga se programi dijele na: obvezne, izborne i fakultativne čime se određuju dijelovi koje svi učenici moraju upoznati, dijelovi koji se slobodno izabiru i oni koji služe zadovoljenju učenikovih edukativnih aspiracija (Bognar, Matijević, 2005). Bognar i Matijević (2005) navode da nastavni programi nastoje uzeti u obzir potrebe učenika, očekivanja društva i spoznaje znanosti, te razlikuju nekoliko različitih tipova: kurikulum orijentiran na predmete, jezgrovni kurikulum, kurikulum usmjeren na dijete, kurikulum usmjeren na društvo i sl. Na temelju tih programa svaka škola izrađuje izvedbene programe rada i oni se izrađuju za svaki nastavni predmet za jednu školsku godinu.

Individualni ili prilagođeni programi izrađuju se za određene učenike ili ih učenici sami stvaraju birajući raznovrsne mogućnosti koje izvedbeni plan određene škole omogućuje. Ovakvi se programi izrađuju za učenike sa specifičnostima u razvoju, za talentirane učenike i učenike s teškoćama u razvoju (Bognar, Matijević, 2005). Kostelnik i suradnici (2004) navode da je svrha individualnog programa odgoja i obrazovanja da se svako dijete s teškoćama uključi u redovni kurikulum i u njemu napreduje, da se roditelji, učenici, nastavnici uključe u zadovoljavanje učenikovih odgojno-obrazovnih potreba te da se učenici s teškoćama pripreme za zapošljavanje i druge aktivnosti nakon škole. Bognar i Matijević (2005) navode da prilagođene programe izrađuje tim stručnjaka polazeći od uočenih specifičnosti u razvoju učenika. Određuju se za određeno razdoblje u dogovoru s roditeljima, a mogu se i mijenjati tokom rada ovisno o zapaženim promjenama u razvoju učenika. Prilagođeni se program može izraditi za jednog učenika iz svih nastavnih predmeta, ali se ovakvi programi češće izrađuju za pojedina nastavna područja u kojima su uočene posebnosti u razvoju (Bognar, Matijević, 2005).

4. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

"Čovjekov razvoj nerijetko odstupa od onoga što nazivamo prosječnim. To odstupanje većinom nije podjednako u svim područjima, a može se javiti u obliku natprosječnog ili ubrzanog razvoja, ispodprosječnog ili usporenog, nepravilnog ili čak ograničenog razvoja" (Mijatović, 1999, 369). Zovko (1999) objašnjava da je u prvom slučaju riječ o natprosjećoj i talentiranoj djeci, u drugom slučaju o djeci sa smetnjama u razvoju te s teškoćama učenja. Pojašnjava da se te dvije skupine djece nalaze na suprotnim krajevima kontinuiteta te da se njihova odgojno-obrazovna problematika sve češće razmatra unutar individualnih razlika među učenicima. Obzirom da je svako pojedino dijete u određenom smislu posebno, svim učenicima koristili bi nastavni programi prilagođeni njihovim individualnim potrebama (Vizek-Vidović i dr., 2014).

Dijete s posebnim potrebama je svako ono dijete koje se razlikuje od prosječnog djeteta u određenoj društvenoj i kulturnoj zajednici u: senzornim, komunikacijskim, intelektualnim sposobnostima, socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju te tjelesnim osobinama. U skupinu djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ne ubrajaju se samo djeca koja su ispodprosječna u navedenim osobinama, već i iznadprosječna, darovita djeca (Vizek-Vidović i dr., 2014). Vizek-Vidović i dr. (2014) naglašavaju da te razlike, u odnosu na prosječnu djecu, moraju biti takve da zahtijevaju dodatan obrazovni napor ili poseban pristup obrazovanju kako bi dijete moglo u potpunosti razviti svoje sposobnosti. "Je li neko dijete posebno ili ne, ovisi o tome što se u nekom društvu ili kulturi smatra normalnim" (Vizek-Vidović i dr., 2014, 108). Pojedine se vrste posebnosti, njihove smetnje i uzroci, pažljivim pristupom i pravovremenim uočavanjem mogu znatno ublažiti ili posve ukloniti što znači da potreba za posebnim obrazovnim tretmanom ne mora biti trajna već se može prilagođavati djetetovu razvojnom stupnju. Vizek-Vidović i dr. (2014) napominju da su krajnje mogućnosti razvoja djeteta genetski određene, ali da okolinski utjecaji određuju hoće li se ti potencijali razviti. Vizek-Vidović i dr. (prema Kirk i Gallagher, 1989) ističu da se izraz učenik s posebnim potrebama odnosi na osobu čija tjelesna, misaona ili ponašajna postignuća bitno odudaraju od društvene norme, tako da je potreban poseban pristup kako bi se zadovoljile njezine obrazovne potrebe. Ukoliko uvjeti nisu osigurani, takvi učenici su osuđeni na školski neuspjeh i slabiju prilagodbu u školi. Broj školske djece s posebnim potrebama kreće se između 10 i 15%, od čega se postotak nadarene djece kreće između 4 do 6% (Vizek-Vidović i dr., 2014). Vizek-Vidović i dr. (prema Good i Brophy, 1995) navode da su se u prošlosti djeca s posebnim potrebama smještala u posebne ustanove ili posebna odjeljenja. Pretpostavljalo se da će učenici izdvojeni na temelju stručne dijagnoze dobiti najbolju poduku ako se smjeste u ustanove koje im mogu ponuditi programe prikladne njihovim mogućnostima. Kasnije se pokazalo da učenici u ovakvim

ustanovama dobivaju obuku koja im nije prilagođena, već je ispod razine njihove sposobnosti. Sredinom 60-ih godina dvadesetog stoljeća došlo je do promjene u shvaćanjima o pristupu djeci s razvojnim smetnjama. Djeca s razvojnim smetnjama napuštala bi redovite odjele samo kada je to bilo neophodno kako bi se radeći prema posebnom programu zadovoljile njihove posebne potrebe (Vizek-Vidović i dr., 2014). Suvremeni pristupi obrazovanju osoba s posebnim potrebama polaze od shvaćanja normalizacije, dezinstitutionalizacije i integracije. Normalizacijom se nastoje osigurati što normalniji uvjeti učenja i socijalnog okruženja za osobu s posebnim potrebama, dezinstitutionalizacijom izdvojiti što veći broj djece iz posebnih ustanova, a integracijom uključiti djecu s razvojnim smetnjama u redovite ustanove i osigurati svakodnevan dodir s djecom bez smetnji u obrazovnom okruženju (Vizek-Vidović i dr., 2014). Kostelnik i suradnici (prema Allen i Schwartz, 2001; McDonnell i Hardman, 1988) navode da uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne programe dovodi do pozitivnog razvoja, kako njihovog tako i njihovih vršnjaka koji se normalno razvijaju. Žic-Ralić i Ljubas (2013) pokazuju da interakcija s vršnjacima, čiji je razvoj uobičajen, ima pozitivan utjecaj na usvajanje akademskih, funkcionalnih i socijalnih vještina, a i pridonosi povećanju socijalne kompetencije, ostvarenju ciljeva u obrazovanju, razvoju prijateljstva i poboljšanju kvalitete života učenika.

4.1. Daroviti učenici

Svako dijete je jedinstveno i ima svoje specifičnosti, što otežava oupćavanje njihovih osobitosti, definiranje nadarenih učenika i klasifikaciju područja u kojima se darovitost može iskazati (Lay i Majurec, 1998).

Lay i Majurec (1998) definiraju darovitu djecu kao djecu koja mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i drukčije od svojih vršnjaka i koja u tome imaju bolja i viša postignuća. Bate i suradnici (2012) navode da daroviti učenici imaju različite ne samo obrazovne, već i socijalne i emocionalne potrebe. Govoreći o darovitim učenicima važno je spomenuti i talent koje se usko povezuje s darovitošću. Lay i Majurec (prema Gagne, 1985) navode da darovitima možemo smatrati one pojedince koji imaju visoko razvijene sposobnosti, a talentima one koji postižu visoka postignuća u nekim aktivnostima. Za razvoj kurikuluma prilagođenog darovitim učenicima potrebno je razlikovati produktivnu i potencijalnu darovitost. Lay i Majurec (1998)

navode da odgajatelji prepoznaju darovite učenike obzirom na lako uočljiva ponašanja i uspješnost u aktivnostima kroz koje se njihova darovitost iskazuje. Darovitost se iskazuje u određenim produktima i u vidljivo natprosječnim postignućima, kao što su ranije, brže, bolje, više, uspješnije obavljene aktivnosti. Ovakvo iskazana darovitost je produktivna darovitost i uspije se otkriti kod manjeg broja djece, ukoliko su već počela pokazivati svoju darovitost. Produktivnu darovitost uvjetuju tri osnovne skupine osobina: iznad prosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti, posebno specifična motivacija za rad i kreativnost. Sposobnosti koje darovitim učenicima omogućuju postizanje iznad prosječnih rezultata svrstavamo u opće intelektualne sposobnosti i specifične sposobnosti. Lay i Majurec (1998) navode da se visokorazvijene opće intelektualne sposobnosti najviše iskazuju kroz iznimno kvalitetno kognitivno funkcioniranje, dok se specifične sposobnosti iskazuju kroz različita specifična područja djelovanja. Prema tome darovitim se djetetom smatra ono dijete koje ima iznimno razvijene metakognitivne vještine, kvalitetne misaone procese, razvijenu sposobnost apstraktnog mišljenja i pamćenja te znanja o vlastitoj spoznaji ili ono dijete koje očituje iznimne potencijale u jednom ili više područja, kao što su: opće intelektualne sposobnosti, specifične školske sposobnosti, kreativne ili produktivne sposobnosti, sposobnosti vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti i vještine te psihomotorne sposobnosti (Lay i Majurec, 1998). „Da bi se darovitost mogla iskazati kao izrazito natprosječno postignuće u aktivnostima u kojima se bavi, pojedinac mora imati određeni potencijal koji omogućuje da se neke njegove sposobnosti razviju do tog stupnja. Tu mogućnost nazivamo potencijalna darovitost“ (Lay i Majurec, 1998, 16). Uz naslijeđene predispozicije brojni okolinski čimbenici kojima je dijete izloženo oblikuju djetetovo specifično iskustvo i ličnost što ostavlja ogroman prostor između potencijalne i produktivne darovitosti. Upravo o tom ogromnom prostoru odgojnih utjecaja ovisi koji će i koliki dio potencijala biti iskazan kroz iznimna postignuća koja određuju darovitost pojedinaca i zbog toga svakom djetetu treba osigurati odgoj i obrazovanje koji će maksimalno poticati razvoj njegovih potencijala (Lay i Majurec, 1998). "Natprosječno dijete ne nasljeđuje gotove natprosječne sposobnosti, nego samo dispozicije iz kojih se, pod povoljnim uvjetima djelovanja okoline, te sposobnosti mogu razviti" (Mijatović, 1999, 370). Zovko (1999) napominje da dijete mora biti izloženo stimulativnim utjecajima okoline, bez obzira jesu li ti utjecaji spontani ili proizlaze iz organiziranih oblika odgoja i obrazovanja da bi se razvile određene natprosječne osobine. Zovko (1999) navodi da je darovitoj djeci potreban školski program drukčiji od standardnog u svrhu ostvarenja doprinosa sebi i društvu. "Darovita djeca ne mogu sasvim zadovoljiti svoje obrazovne potrebe u okviru programa namijenjenog učenicima prosječnih sposobnosti" (Mijatović, 1999, 378) s čime se slaže i Adžić (2011) koji napominje da je sustav

redovitog školovanja, odgojno obrazovnog procesa i djelovanja "skrojen" za potrebe prosječnog učenika i da su u taj sustav uključeni i daroviti učenici. Adžić (2011) dodaje da bi za svakog darovitog učenika trebalo izraditi individualni plan i program koji bi zajedno načinili učitelji i stručni suradnici škole

4.2. Učenici s teškoćama u razvoju

Sekulić-Majurec (1988) navodi da je termin učenici s teškoćama u razvoju noviji termin koji se koristi u pedagoškoj terminologiji te naglašava da ponekad i terminološko označavanje osoba odražava stav prema njima te može pridonijeti njihovoj društvenoj stigmatizaciji i segregaciji ili je pak ublažavati. "U djecu s teškoćama u razvoju danas najčešće ubrajamo svu djecu s nekim somatopsihičkim oštećenjima pojedinih organa ili njihovih funkcija koja im otežavaju razvoj" (Sekulić-Majurec, 1988, 13). Vizek-Vidović i dr. (2014) razlikuju nekoliko vrsta razvojnih smetnji: senzorne, komunikacijske teškoće, mentalnu zaostalost, teškoće u učenju, hiperaktivnost i poremećaj pažnje, te teškoće u ponašanju i emocionalne teškoće dok Zovko (1999) razlikuje: smetnje vida, sluha, glasa i govora, motorike, inteligencije, ponašanja te višestruke smetnje.

Senzorne smetnje kod učenika odnose se na teškoće pri primanju informacija iz vanjskog svijeta u području vida i sluha (Vizek-Vidović i dr., 2014). Smetnje vida obuhvaćaju sljepoću i slabovidnost. "Ukoliko nemaju dodatnih smetnji, slijepa i slabovidna djeca uključuju se u redovne odgojne i obrazovne programe i uglavnom ih uspješno svladavaju" (Mijatović, 1999, 382). Zovko (1999) navodi da su osobitosti rada sa slijepima uglavnom u području nastave, vježbanja ili rehabilitacije preostalog vida, osposobljavanja za samopomoć u svakodnevnom životu te orijentacija i kretanje u prostoru.

Vizek-Vidović i dr. (2014) definiraju komunikacijske teškoće kao smetnje u upotrebi i razumijevanju govornih, pisanih ili ostalih simboličkih sustava te ih u području verbalnog izražavanja dijele na govorne i jezične. "Smetnje govora mogu se pojaviti u artikulaciji, kvaliteti glasa i tečnosti govora" (Vizek-Vidović i dr., 2014, 115). Zovko (1999) objašnjava da za ovakve smetnje nemamo posebne odgojno-obrazovne programe već da se govorne smetnje tretiraju u okviru medicinskih ustanova te se osobitost rada temelji na korekciji govornih smetnji. Smetnje sluha odnose se na gluhoću i naglušost (Vizek-Vidović i dr., 2014). "Prosječno razvijena gluha

i nagluha djeca bez utjecajnih dodatnih smetnji također su sposobna svladati većinu odgojno-obrazovnih sadržaja namijenjenih djeci bez smetnji u razvoju“ (Zovko, 1999, 385). Zovko (1999) navodi da su bitne specifičnosti u radu s gluhom djecom u području nastave, vježbanja ili rehabilitacije sluha, izgradnje glasovnog govora i u području komuniciranja s okolinom.

Smetnje motorike odnose se na širok raspon tjelesnih smetnji i nepravilnosti te se najčešće nazivaju tjelesnom invalidnošću, a mogu biti izražene u području grube ili fine motorike, ili u oba područja istodobno. Osobitosti u radu s tjelesno invalidnom djecom ovise o prirodi i stupnju invalidnosti te je potreban diferenciran pristup. Osobitosti rada su u području rehabilitacije oštećenih organa ili njihovih funkcija te osposobljavanje za svakodnevni život (Zovko, 1999).

Mentalna se zaostalost očituje u smanjenim mogućnostima intelektualnog funkcioniranja što se odražava u različitim područjima života. Djeca zaostaju u govornom razvoju, imaju teškoća u sporazumijevanju s drugima te smanjene tjelesne i motorne sposobnosti (Vizek-Vidović i dr., 2014). "Lako mentalno retardirana djeca mogu naučiti osnovne vještine čitanja, pisanja i računanja, dok se umjereno mentalno retardirana djeca mogu uvježbati u nekim osnovnim životnim vještinama“ (Vizek-Vidović i dr., 2014, 115). Autorice navode da se individualiziranim pristupom njihovim potrebama u učenju i prilagođavanjem programa mogu ostvariti osnovni obrazovni ciljevi te da je pri oblikovanju nastavnih programa najvažnije polaziti od djetetovih mogućnosti, a ne sadržaja programa koji se mora savladati (Vizek-Vidović i dr., 2014).

"Teškoće u učenju se odnose na specifične smetnje u psihičkim procesima koje onemogućuju razumijevanje i upotrebu jezika te na smetnje u govoru, čitanju, pisanju ili računanju. Djeca s ovakvim teškoćama nisu mentalno zaostala, senzorno oštećena niti imaju emocionalnih smetnji" (Vizek-Vidović i dr., 2014, 121). Najčešći poremećaji koji dovode do teškoća u učenju su: disleksija, disgrafija i diskalkulija (Vizek-Vidović i dr., 2014).

"Posebnu vrstu smetnje koja otežava početno školsko učenje čini poremećaj pažnje ili hiperaktivnost" (Vizek-Vidović i dr., 2014). Odnosi se na nemogućnost dužeg usredotočivanja na određeni sadržaj ili aktivnost. Stropnik-Kunić (2011) navodi da je broj učenika s teškoćama u učenju, poput disleksije, diskalkulije, disgrafije i učenika s poremećajem pažnje sve veći i svi oni zahtijevaju diferencirani pristup u nastavi.

Učenici s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju su učenici koji postižu slab školski uspjeh zbog nemogućnosti učenja koje se ne može objasniti intelektualnim ili

zdravstvenim činiteljima, nesposobnosti uspostave zadovoljavajućih međuljudskih odnosa, neprikladnog ponašanja, skloni su razvijati tjelesne simptome, bolove i strahove povezane s osobnim i školskim problemima i slično. Školski rad bi se trebao organizirati na način da nadoknadi obrazovni deficit u sklopu posebne dopunske nastave prilikom koje je potrebno uvježbavati vještine učenja (Vizek-Vidović i dr., 2014).

Jensen (2004), osim uobičajenih poremećaja navodi i poremećaje svijesti, u koje ubraja epilepsiju, poremećaje spavanja i shizofreniju; poremećaje ličnosti, kao što su ovisnost, anoreksija, bulimija, depresija, anksioznost, kronični stres; te poremećaje uzrokovane toksinima, kao što su droge, okolinski toksini i alergeni. Jensen (2004) napominje da su učenici sa samo jednim poremećajem iznimke jer među većinom poremećaja postoji značajan komorbiditet, odnosno preklapanje.

5. Nacionalni okvirni kurikulum i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) se djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osiguravaju uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama. Među načelima Nacionalnog okvirnog kurikuluma koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma nalazimo načela koja su od velikog značenja za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, neka od njih su: visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav te poštivanje ljudskih prava i prava djece. „Prema Planu razvoja

sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.), među učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajamo učenike s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja te darovite. Radi se o raznorodnoj skupini djece i učenika za koje su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 272). Nacionalni okvirni kurikulum (2011) promiče odgoj i obrazovanje usmjeren na učenika što podrazumijeva: prilagođivanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika; planiranje i pripremu školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, pripremajući različite sadržaje, organizaciju i tempo nastave; prihvaćanje različitih stilova učenja učenika, kao i razvojnih razlika između pojedinih učenika; prepoznavanje i praćenje darovitih učenika, odnosno učenika s teškoćama u učenju i ponašanju; pružanje pomoći učenicima s teškoćama, senzibiliziranje ostalih učenika za njihove potrebe, pružanje pomoći i suradnje, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine. Odgojno-obrazovna ustanova ima mnogostruke zadaće, kao što su osigurati učenicima potrebnu potporu koja se ostvaruje u ustanovi i izvan nje, surađivati s obitelji i lokalnom zajednicom, razviti mrežu službi i programa za izravnu potporu djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te osigurati profesionalno usavršavanje kadrova kako bi bili osposobljeni za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njihovim roditeljima. Osposobljenost za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uključuje „prepoznavanje potreba i poznavanje osobina djece i učenika s teškoćama i darovite djece i učenika, poznavanje odgojno-obrazovnih metoda i oblika rada i njihovu stvarnu primjenu, pogotovo poznavanje izvedbe individualizirane i diferencirane (razlikovne) nastave i vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o mogućnostima svakog učenika, njegovim talentima i potrebi za uspjehom“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 272). Cilj Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma (2011) je omogućiti stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) temelji uključujuće ili inkluzivno obrazovanje na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća te na taj način odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi.“ Meynert (2014) naglašava

da je važnost inkluzije u suradnji različitih učenika, obitelji, učitelja i članova zajednice kako bi se stvorila škola i ostale ustanove temeljene na poštivanju, prihvaćanju i pripadanju.

6. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav

„Djeca i učenici s teškoćama uključuju se u odgojno-obrazovni sustav uz odgovarajuće mjere potpore u različitom opsegu, a prema osobnim potrebama, što se uređuje pratećim podzakonskim aktima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 273). Nacionalni okvirni kurikulum (2011) pojašnjava kako se djeca s teškoćama uključuju u predškolske odgojno-obrazovne ustanove uz potrebnu stručnu, didaktičko-metodičku i rehabilitacijsku potporu, a za djecu koja trebaju veći opseg potpore organizira se posebna odgojno-obrazovna skupina. Kada se uz primjeren program potpore u redovitim uvjetima ne postižu ciljevi u skladu s mogućnostima i potrebama djeteta, dijete se može uključiti u odgojno-obrazovne ustanove pod

posebnim uvjetima. „Učenici s teškoćama koji su uključeni u razredne odjele osnovnih i srednjih škola dobivaju cjelovitu i pojedincu primjerenu potporu koju izvodi sama odgojno-obrazovna ustanova u suradnji sa službama potpore na razini lokalne i područne zajednice. Stručna služba matične odgojno-obrazovne ustanove uz pomoć odgajatelja, odnosno učitelja te drugih stručnjaka, prema potrebi, izrađuje individualizirani program koji prati i po potrebi revidira“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 273). Johnson (2006) navodi da učitelji trebaju prepoznati jače i slabije strane učenika i prema tome oblikovati program kako bi zadovoljio potrebe svih učenika. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) propisuje izradu individualiziranog kurikuluma koji se temelji na jezgrovnom i razlikovnom kurikulumu, a izrađuje prema stručnoj procjeni učenikovih sposobnosti i mogućnosti, kako bi se pratio njegov uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Planiranje individualiziranoga kurikuluma počiva na realno postavljenim ciljevima, polazi od učenikovih sklonosti, od njegovih prepoznatih mogućnosti, a sadržava i podatke o potrebnim oblicima potpore, tijekom provođenja potpore te postignutim ishodima. „Napredovanje učenika s teškoćama u višim razredima osnovne škole, podržava se uvođenjem zamjenske nastave koja omogućuje učeniku izbor predmeta ili modula u kojima je najuspješniji, a oslobađa ga onih predmeta i sadržaja koji ne odgovaraju njegovim sposobnostima“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 274). Takva nastava ima za cilj usmjeriti učenika prema stjecanju znanja i vještina te razvoju sposobnosti koje će ga pripremiti za daljnje strukovno obrazovanje, te uvoditi u svijet rada. U odgojno-obrazovne ustanove pod posebnim uvjetima uključuju se djeca i učenici kojima praćenje odgojno-obrazovnoga procesa u redovitim ustanovama ne odgovara njihovim sposobnostima. Cilj redovitih i posebnih kurikuluma u ovim ustanovama je osposobiti učenike za uključenje u svakodnevni život u što redovitijim uvjetima, u skladu s dobi učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

7. Organizacija odgojno-obrazovnoga rada za darovite učenike

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) darovitim se učenicima osigurava prepoznavanje i razvoj njihovih mogućnosti. Odgojno-obrazovna ustanova trebala bi otkriti darovite učenike, osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba uz stalno praćenje i vrjednovanje njihovih postignuća. Daroviti učenici zahtijevaju posebno dijagnostičko ispitivanje i pažljivo osmišljenu potporu te se za njih osmišljava individualizirani kurikulum koji sadržajem i količinom

odgovora potrebama pojedinca ili skupine. „Kurikulum treba odražavati naprednu razinu mišljenja i rješavanja problema, što i jest svojstvo ovih učenika, dubinu i složenost sadržaja koji im pružaju odgovarajući izazov i težinu te priliku za stvaralačko izražavanje“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 275). Škola bi učenicima trebala osigurati uključenost u odgojno-obrazovni program u skladu s razinom i vrstom njihove darovitosti, dodatnu nastavu i druge oblike rada koji potiču njihove sposobnosti i stvaralaštvo (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Oblikovanje individualiziranoga kurikuluma zahtijeva odgovarajuću prilagodbu, odnosno razlikovnost ili diferencijaciju sadržaja, tema i vremena savladavanja sadržaja te tijekom poučavanja i oblika rada. Razlikovnost ili diferencijacija se odnosi na prilagodbu sadržaja učenja, procesa učenja, proizvode te okruženje učenja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 275). „Za rad s darovitim učenicima mogu se koristiti pripremljeni diferencirani zadatci u kojima će učenik sam odabrati način rješavanja i složenost u skladu sa svojim sklonostima i mogućnostima. Također se mogu pripremiti individualni zadatci za različita područja, a najčešće su to zadatci problemskog tipa“ (Adžić 2011, 176).

8. Programi za darovite učenike

Za darovite učenike postoje programi u redovitoj nastavi, programi izvan redovite nastave i programi izvrsnosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Programi izvan redovite nastave odnose se na različite izvannastavne aktivnosti, radionice, ljetne i zimske škole i klubove, u kojima djeca i učenici pohađaju programe prema svojim posebnim područjima talentiranosti, darovitosti i sklonosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Programi izvrsnosti predstavljaju odgojno-obrazovna podršku darovitima u razvijanju njihovih sklonosti i mogućnosti, a ostvaruju se u suradnji škole sa znanstveno-istraživačkim ustanovama, gospodarstvima, istaknutim stručnjacima za pojedina područja te s različitim udrugama. Mogu se provoditi na lokalnoj, područnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini, a

ostvaruju se seminarima, ljetnim i zimskim školama, kampovima za darovite, učeničkim skupinama te učenjem putem interneta (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Daroviti učenici u redovitoj nastavi mogu raditi po sljedećim programima: obogaćenje, proširenje, ubrzanje, mentorstvo i natjecanja. Obogaćenje označava horizontalnu prilagodljivost unutar cijeloga kurikuluma i označava vrstu učenja koje je izvan osnovnoga programa koji djeca uče. Predstavlja dodatak općemu kurikulumu i može se ostvarivati sa skupinom učenika koji rade zajedno na kakvu dodatnomu sadržaju unutar kurikuluma te ne mora biti namijenjeno samo darovitima nego i ostalim učenicima u razredu (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Nacionalni okvirni kurikulum (2011) proširenje predstavlja kao vertikalnu prilagodljivost koja učeniku omogućuje brže napredovanje kurikulumom. Može sadržavati ubrzanje i omogućiti učenicima da „preskoče“ dijelove gradiva te obogatiti sadržaje općega kurikuluma da budu složeniji, čime učenik bolje upoznaje pojedine sadržaje, uz napredovanje njemu prilagođenom brzinom. Zovko (1999) navodi da obogaćeni program pruža mogućnost učenja i stjecanja znanja i iskustava koje nadopunjuje i nadilazi sadržaje programa odgovarajućeg stupnja obrazovanja i u okviru njega učenici istražuju teme koje ih zanimaju, a nisu zastupljene u sklopu redovitog programa, sadržaji su raznovrsniji, a aktivnosti opsežnije. "Ubrzani program ili program akceleracije podrazumijeva ubrzano prelaženje i svladavanje programskih sadržaja i stupnjeva obrazovanja. Učenika se najčešće u jednom ili više predmeta uključuje u viši stupanj obrazovanja odnosno razred koji pohađaju stariji učenici, ili on ubrzano prelazi u viši razred, primjerice, za dvije godine završi tri razreda i slično" (Zovko, 1999, 378). Odluka o ranijemu uključivanju i prelasku u više razrede donosi se nakon procjene o njegovu utjecaju na pojedinoga učenika, a kad je jednom provedeno, zahtijeva praćenje kako ono utječe na učenika. Pri donošenju ove odluke treba uzeti u obzir učenikovu dob, emocionalni i tjelesni razvoj, potporu roditelja, obrazovnu potporu i učenikovo zanimanje i motiviranost (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Mentori za pojedina područja su stručnjaci koji prenose znanja, razvijaju vještine i sposobnosti, imaju ulogu voditelja, učitelja, uzora i prijatelja darovitoga učenika, ali pružaju i društvenu i emocionalnu podršku obzirom da daroviti učenici mogu biti podložni teškoćama koje proizlaze iz nesklada intelektualnoga, društvenoga i emocionalnoga stupnja zrelosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Učenici odlaze na natjecanja s područja koja ih zanimaju, čime im se pruža prilika za iskazivanje sposobnosti i talenata te njihovo vrjednovanje i samovrjednovanje. Natjecanja mogu poslužiti za prepoznavanje darovitih učenika te kao odgojno-obrazovna ponuda.

Bez obzira o kojem je programu riječ, svaki od njih mora udovoljavati intelektualnim, emocionalnim i fizičkim potrebama darovitih.

9. Ocjenjivanje i evaluacija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) polazi od pretpostavke da svako dijete ima posebne osobne razvojne potrebe, ali i da je svaki učenik talentiran ili darovit za nešto. Obzirom na to i ocjenjivanje se mora temeljiti na učenikovu razvoju i procesu učenja. Prilikom ocjenjivanja mora postojati razumijevanje za prepreke u učenju nastale zbog učenikovih poremećaja ili teškoća u učenju. Učenici prepoznati kao učenici s teškoćama ne mogu biti ocijenjeni negativnom ocjenom, neovisno u kojoj su godini obveznoga školovanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). „Njima se trebaju prilagođavati nastavni zadatci i aktivnosti kako bi se što više poticao njihov razvoj i napredak, odnosno kako bi se potpuno uklonio bilo kakav loš utjecaj na njihov razvoj (stigmatiziranje, isticanje poteškoća, a zanemarivanje napretka i tomu slično)“

(Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 282). Učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama vrjednuje se obzirom na stvarno psihofizičko stanje, uočavanjem mogućnosti za razvoj kompenzacijskih vještina i sposobnosti u dijelu funkcija koje su potpuno ili djelomično izgubljene te utvrđivanjem teškoća i problema koji su trajni. Treba se usmjeriti na spoznavanje i utvrđivanje sposobnosti i mogućnosti za učenje, usvajanje, svladavanje i stjecanje novih znanja, vještina i njihove primjenjivosti u svagdašnjem životu (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

10. Zaključak

Da bi učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postigli najbolje moguće rezultate i u potpunosti razvili svoje potencijale treba im prilagoditi uvjete školovanja i osigurati programe prilagođene njihovim sposobnostima i interesima. Potrebno je raditi na individualnom pristupu umjesto na cjelovitim planovima, zacrtanim nastavnim programima, poštujući posebnosti i razlike te ličnost pojedinca (Šušnjara, 2008). Djeca s posebnim potrebama trebala bi biti integrirana u redovne razrede, poštovana i prihvaćena te bi im trebalo osigurati podršku i pomoć kako prilikom učenja tako i prilikom uspostavljanja socijalnih interakcija s vršnjacima. Kako bi se navedene potrebe mogle ispuniti potrebno je stalno unaprjeđivati kurikulum i prilagoditi ga učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jer upravo o ciljevima, sadržajima,

metodama, načinima rada i sličnim odrednicama propisanih kurikulumom ovisi njihov uspjeh i cjelovitost razvoja. Unapređujući kurikulum unaprijedit će se i kvaliteta ne samo odgoja i obrazovanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već i kvaliteta njihova cjelokupnog života i omogućiti im da „vlastitim koracima dosegnu željene ciljeve, zadaće i putove razvoja” (Previšić, 2007).

Literatura

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima. *Život i škola*, 25 (1), 171. – 184.
- Bate, J., Clark, D., Riley, T. (2012). Gifted Kids Curriculum: What do the Students Say?. *Kairaranga*, 13 (2), 23.-28.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Alinea, Zagreb.
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1992). *Didaktičke teorije*. Educa, Zagreb.
- Jensen, E. (2014). *Različiti mozgovi, različiti učenici: Kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Educa, Zagreb

Johnson, D. J. (2006). Differentiating Content Area Curriculum to Address Individual Learning Style, Illinois Reading Council Journal, 34 (3), 26-39

Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Educa, Zagreb.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Educa, Zagreb

Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.

Meynert, M., J. (2014). Inclusive Education and Perceptions of Learning Facilitators of Children with Special Needs in a School in Sweden, International Journal of Special Education, 29 (2), 1-18.

Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja, Pedagogijska istraživanja, 6 (1-2), 123-138.

Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, Školska knjiga, Zagreb.

Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Školska knjiga, Zagreb.

Stropnik-Kunić, N. (2011). Individualization and Differentiation as a Model of new Communication in the Learning Process, Informatol, 45 (1), 44-52

Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama, Školski vjesnik, 57 (1), 321-337

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Vern, Zagreb.

http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Žic-Ralić, A., Ljubas, M. (2013) Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, Društvena istraživanja, 22 (3), 435-453.

