

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave

Hoborka, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:748057>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-03**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

MAJA HOBORKA

DIPLOMSKI RAD

**UKLJUČIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA
U RAZVOJU U OKVIRU DIFERENCIRANE
NASTAVE**

Petrinja, rujan 2024.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Petrinja)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Maja Hoborka

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: UKLJUČIVANJE UČENIKA S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU DIFERENCIRANE
NASTAVE**

MENTOR: prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Petrinja, rujan 2024.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	0
SUMMARY	0
1. UVOD	1
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	3
2.1. Određenje djece s teškoćama u razvoju.....	3
2.2. Zakonska regulativa odgojno-obrazovne inkluzije u Republici Hrvatskoj	4
2.3. Provođenje odgojno-obrazovne inkluzije u školama	7
2.4. Kompetencije učitelja za odgojno-obrazovnu inkluziju.....	12
3. STRATEGIJE PODRŠKE U POUČAVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	17
3.1. Prilagodba sadržaja učenja	18
3.2. Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada	20
3.3. Prilagodba zahtjeva	21
3.4. Poticanje socijalnih odnosa.....	23
4. UKLJUČIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU DIFERENCIRANE NASTAVE.....	25
4.1. Određenje diferencirane nastave	25
4.2. Oblici diferencirane nastave	26
4.3. Prilagodba u poučavanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.....	27
5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	31
5.1. Metodologija istraživanja	31
5.1.1. Cilj istraživanja	31
5.1.2. Istraživačko pitanje.....	31
5.1.3. Mjerni instrument	32
5.1.4. Uzorak ispitanika.....	33
5.1.5. Metode rada.....	35
5.2. Rezultati.....	36

5.3. Rasprava	46
6. ZAKLJUČAK.....	50
LITERATURA	52
POPIS GRAFIKONA	61

SAŽETAK

U ovom diplomskom radu analizirano je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Diferencirana nastava oblik je poučavanja koji može biti koristan u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Riječ je o obliku nastave u kojoj do određenog stupnja učenici rade samostalno. Cilj je toga oblika poučavanja odgovoriti na različite odgojno-obrazovne potrebe učenika, pa tako i učenika s teškoćama u razvoju, korištenjem različitih strategija koje mijenjaju nastavne metode i sam kurikulum. U diplomskom radu provedeno je empirijsko istraživanje čiji je cilj bio ispitati percepciju učitelja (razredne, predmetne i razredne i predmetne nastave) te stručnih suradnika (edukacijski rehabilitator, pedagog, psiholog, logoped i socijalni pedagog) u redovitim osnovnim školama Republike Hrvatske, o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 148 sudionika koji su *online* ispunjavali anketni upitnik kreiran posebno za potrebe ovoga istraživanja. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da učitelji i stručni suradnici u hrvatskim redovitim osnovnim školama općenito pozitivno gledaju na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

Ključne riječi: diferencirana nastava, inkluzija, učenici s teškoćama u razvoju

SUMMARY

The final paper analyzed the inclusion of children with developmental disabilities within the framework of differentiated teaching. Differentiated teaching is a form of teaching that can be useful in working with students with developmental disabilities. It is a form of teaching in which students work independently to a certain degree. The goal of this form of teaching is to respond to the different educational needs of students, including students with developmental disabilities, by using different strategies that change teaching methods and the curriculum itself. In this paper empirical research was carried out, the aim of which was to examine the perception of teachers (class, subject and class and subject teaching) and professional associates (educational rehabilitator, pedagogue, psychologist, speech therapist and social pedagogue) in regular primary schools of the Republic of Croatia about the inclusion of students with disabilities in development within the framework of differentiated teaching. A total of 148 respondents participated in the research, filling out a survey questionnaire created specifically for the purposes of the research online. The results of the conducted research showed that teachers and professional assistants in Croatian primary schools generally have a positive view of the inclusion of students with developmental disabilities within the framework of differentiated teaching.

Key words: differentiated teaching, inclusion, students with developmental disabilities

1. UVOD

Predmet je diplomskog rada uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Pojam „teškoće u razvoju“ obuhvaća razna prirodna te stečena oštećenja različite vrste i stupnja koja se manifestiraju u otežanoj sposobnosti kretanja, oštećenju mišića i živaca ili u otežanoj komunikaciji i nesposobnosti svladavanja društvenih vještina. Sva djeca, pa tako i djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo na obrazovanje, i to na jednako obrazovanje kao i sva ostala djeca. Stoga se danas nastoji što je više moguće djece s poteškoćama u razvoju integrirati u redovne razrede s njihovim vršnjacima s obzirom na to da je redovna škola povoljnija za dijete s teškoćama od posebnih ustanova. Međutim, inkluzivno obrazovanje je kompleksan i dugotrajan proces koji, da bi se uspješno provodio, treba ispunjavati organizacijske, objektivne i subjektivne pretpostavke. Prema tome, nužni su pozitivni stavovi svih sudionika u tom procesu, pa tako i učitelja koji rade s djecom s teškoćama u razvoju. Cilj je rada analizirati percepciju učitelja i stručnih suradnika zaposlenih u hrvatskim redovitim osnovnim školama o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

Diplomski rad obuhvaća šest poglavlja. U uvodnom se poglavlju analiziraju predmet, cilj i struktura rada. Drugo se poglavlje odnosi na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. U tom se poglavlju analizira pojam djece s teškoćama u razvoju, zakonska regulativa vezana za odgojno-obrazovnu inkluziju, njezino provođenje u praksi te kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Treće poglavlje obuhvaća strategije podrške u poučavanju djece s teškoćama u razvoju, odnosno prilagodbu sadržaja, metoda, sredstava i oblika rada te zahtjeva, kao i poticanje socijalnih odnosa. U četvrtom se poglavlju analizira uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. U tom se poglavlju definira diferencirana nastava te se analiziraju njezini oblici i prilagodba u poučavanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. U petom poglavlju donosi se metodologija i rezultati empirijskog istraživanja kojem je cilj bio ispitati percepciju učitelja i stručnih suradnika zaposlenih u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj o

uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. U istom se poglavlju i raspravlja o rezultatima provedenog istraživanja. Šesto poglavlje sadrži temeljne spoznaje o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave do kojih se došlo tijekom pisanja rada. Diplomski rad sadrži i popis korištene literature te popis slika, tablica i grafikona.

2. ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prije nego bude riječi o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave nužno je odrediti pojam djece s teškoćama u razvoju te analizirati zakonsku regulativu vezanu za obrazovanje te djece, provođenje odgojno-obrazovne inkluzije te kompetencije učitelja za inkluziju djece s teškoćama u razvoju.

2.1. Određenje djece s teškoćama u razvoju

Djeca s teškoćama u razvoju ponekad se nazivaju i djeca s posebnim potrebama. Međutim, pogrešno je poistovjećivati te pojmove. Naime, riječ je o „semantički i praktički nadređenim pojmovima“ (Kiš-Glavaš, 2001: 40). Dakle, posebne potrebe su pojam širi od pojma teškoća u razvoju, pa obuhvaćaju i djecu s drugim posebnim potrebama poput darovite djece. Djeca s teškoćama u razvoju odnose na djecu (Zrilić, 2013):

- s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- sniženih intelektualnih sposobnosti
- s poremećajima iz autističnog spektra
- s motoričkim oštećenjima
- sa specifičnim teškoćama u učenju
- s poremećajem pažnje uz hiperaktivnost
- s poremećajima sluha
- s poremećajima vida
- s poremećajima ponašanja.

Išpanović Radojković (2007) dala je cjelovitu definiciju djece s teškoćama u razvoju. Prema toj definiciji, djeca s teškoćama u razvoju ne mogu postići ili održati prihvatljivu razinu zdravlja ili razvoja. Bez dodatne podrške ili specijaliziranih usluga u područjima kao što su zdravstvena skrb, rehabilitacija, obrazovanje, socijalna zaštita i

drugi oblici pomoći, njihovo zdravlje i razvoj su u opasnosti od značajnog oštećenja. Prema tome, izazovi s kojima se ta djeca suočavaju u svom razvoju nisu samo inherentni, već i pod utjecajem društvenih konstrukata. Način na koji su društva strukturirana, uključujući čimbenike kao što su fizičko okruženje i prevladavajući stavovi, može ograničiti mogućnosti za pojedince s poteškoćama u socijalnoj integraciji da ravnopravno sudjeluju i imaju jednake mogućnosti (Bouillet, 2010).

2.2. Zakonska regulativa odgojno-obrazovne inkluzije u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovna integracija se provodi od 1981. godine. Naime, tada je Republici Hrvatskoj uvedeno zakonsko pravo na edukacijsku integraciju prava djece s poteškoćama u razvoju, a to pravo se provodi i danas. Republika Hrvatska potpisnica je svih važnih dokumenata, odnosno Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948.), Konvencije protiv diskriminacije u obrazovanju (1960.), Konvencije o pravima djeteta (1989.), Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve (1990.) te Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2006.) (Drandić, 2017).

U protekla dva desetljeća govori se i o procesu inkluzivnog obrazovanja. Upis u osnovne škole u Republici Hrvatskoj vrši se prema primjerenom obliku i modelu školovanja na temelju Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) te Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) i Pravilnika o upisu djece u osnovnu školu (NN 13/91), dok su uvjeti rada u školama sa svim učenicima, uključujući učenike s teškoćama u razvoju, regulirani Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 64/2008). Osim navedenih treba spomenuti i Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. te Hrvatski nacionalni obrazovni standard u 2007. godini (Šifner Vukomanović, 2018).

Prije upisa u prvi razred osnovne škole stručno povjerenstvo određuje psihofizičko stanje djeteta te vrstu teškoća u djeteta ako su prisutne, kao i primjereni oblik školovanja te primjereni oblik pomoći. Rješenje o upisu u prvi razred osnovne

škole i djetetovu psihofizičkom stanju donosi državni ured uprave u županiji nadležan za poslove obrazovanja. Međutim, Povjerenstvo za utvrđivanje primjerenog oblika školovanja obvezuje se na savjetovanje s roditeljem prije donošenje prijedloga o obliku školovanja (Igrić, 2004). Na osnovi rješenja učenici s teškoćama u razvoju školuju se u redovnoj osnovnoj školi po modelu potpune ili djelomične integracije (Ivančić, 2010). Prema tome, učenici s teškoćama u razvoju mogu se školovati u posebnim školama prilagođenima njihovim teškoćama, mogu se u potpunosti integrirati u obrazovni sustav zajedno s drugom djecom, a postoji i mogućnost djelomične integracije, odnosno da djeca s teškoćama u razvoju dio vremena provedu u igri i u razredu s učenicima bez teškoća, a da su drugi dio vremena uključeni u rehabilitacijski program. Učenici tako svladavaju redovni ili prilagođeni program. Prilagođeni program je primjeren osnovnim značajkama djetetovih teškoća, a obično predstavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta u izboru nastavnog sadržaja koji je obogaćen posebnim metodama, sredstvima i pomagalicama (Kiš-Glavaš, 2000). Međutim, većina stručnjaka slaže se s time da je jedino uključivanje djeteta s poteškoćama u razvoju u zdravu okolinu rješenje koje ostvaruje trajne povoljne rezultate. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) u jedan razredni odjel mogu se uključiti do tri učenika s posebnim potrebama te u tom slučaju razredni odjel ne smije imati više od 25 učenika.

Osim toga, zakonsko je pravo djece s teškoćama u razvoju koja su uključena u redovne škole pomoć drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, odnosno asistenata u nastavi. Greenspan i Wieder (2003) ističu da je asistent u nastavi osoba koja provodi individualni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, pritom ostvarujući dvostruku ulogu: pomaže učenicima s teškoćama u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja te posreduje u uspostavljanju interakcije među učenicima s teškoćama i drugim učenicima. U Republici Hrvatskoj asistent u nastavi može postati osoba sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem koja je prošla dodatnu edukaciju i koja ima sklonost za obavljanje tog specifičnog posla. Treba napomenuti da broj angažiranih asistenata u nastavi iz godine u godinu sve više raste, ali je njihov broj još uvijek nedovoljan s obzirom na postojeće potrebe za asistentima. Osim asistenata u nastavi odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj provodi se uz pomoć stručnjaka

edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručnih suradnika zaposlenih u školi, savjetnika agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje itd. (Šifner Vukomanović, 2018).

Danas se u Republici Hrvatskoj nastoji što je više moguće djece s poteškoćama u razvoju školovati u redovnim školama, ali ipak ne pod svaku cijenu, nego u slučajevima u kojima se može objektivno pretpostaviti da je inkluzija povoljnija mogućnost za dijete te da će se ono uspješnije razvijati u različitim područjima razvoja (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom), uspješnije napredovati tijekom školovanja i postizati veću akademsku uspješnost te se uspješnije socijalizirati (Sekulić-Majurec, 1997). Ako redovna škola neće djelovati povoljno za dijete, odnosno ako se uz njezinu pomoć neće poboljšati socijalni položaj te djece, tada bi se ta djeca trebala školovati u posebnim ustanovama. Djeca s teškoćama u razvoju za koju se ne može deciderano utvrditi adekvatno obrazovanje trebaju se smatrati zadatkom zahtjevnije škole kako ne bi dolazilo do „permanentno negativnih selekcijskih tendencija“ (Heinz, 2005: 129).

Prema tome, postojeći zakonski okvir u Republici Hrvatskoj pokazuje pozitivna kretanja na području inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. Međutim, brojne prepreke za uspješnu realizaciju odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj i dalje postoje. Da bi inkluzija u Republici Hrvatskoj bila uspješna nužno je zadovoljiti određene preduvjete. Prvenstveno to znači osiguravanje adekvatne podrške učenicima s teškoćama u razvoju, ali i njihovim roditeljima, nastavnicima te školi u cjelini. U našem sadašnjem obrazovnom sustavu inkluzija za učenike s teškoćama prvenstveno je olakšana korištenjem pomoćnika u nastavi. Međutim, to često dovodi do zanemarivanja ostalih potrebnih oblika podrške i usluga koje bi se trebale pružiti. Jedno od područja koje zahtijeva značajnu pozornost je obrazovanje nastavnog kadra. Ključno je osposobiti učitelje potrebnim znanjima i vještinama za učinkovit rad sa svim učenicima. To uključuje ne samo poticanje akademskog rasta, već i promicanje socijalno-emocionalnog razvoja djece (Igrić i sur., 2015; prema Šifner Vukomanović, 2018). Osim toga, za uspješno provođenje inkluzije nužna je suradnja svih sudionika u tom procesu te suradnja stručnjaka s različitim odgojno-obrazovnih razina. Ipak, najveća prepreka potpunoj inkluziji jesu prisutne predrasude. Prema tome, za uspješnu odgojno-obrazovnu

inkluziju nužne su promjene u društvenim stavovima (Ivančić, 2010; prema Vican i Karamatić Brčić, 2013).

2.3. Provođenje odgojno-obrazovne inkluzije u školama

Prema humanističko-razvojnoj koncepciji, sva djeca, pa tako i djeca s teškoćama u razvoju, imaju svoja posebna prava. To vrijedi i za djecu s teškoćama u razvoju. Ta djeca imaju pravo na odgojno-obrazovnu inkluziju. UNICEF-ova Konvencija o pravima djeteta nalaže da se djeci s teškoćama u razvoju trebaju dati smislene prilike za obrazovanje i pristup vitalnim informacijama koje se odnose na zdravstvenu skrb, medicinsko liječenje, psihološku podršku i funkcionalne intervencije. To uključuje širenje znanja o tehnikama rehabilitacije i obrazovnim metodologijama. U članku 28. te Konvencije naglašava se da države članice priznaju i njeguju pravo svakog djeteta na obrazovanje, koje su mu obvezne omogućiti besplatno, posebno u slučaju obveznog školovanja (UNICEF, 1989). UNESCO-ova inicijativa „Obrazovanje za sve“ ima za cilj osigurati jednaka prava za sve članove društva, uključujući i djecu s poteškoćama u razvoju. Ova djeca imaju pravo na iste obrazovne prilike kao i njihovi vršnjaci bez teškoća u razvoju, ali im je ključno pružiti potrebnu podršku za uspješnu obrazovnu integraciju (Ivančić i Stančić, 2014).

Danas se uz pojam inkluzije koristi i pojam integracije, pa treba razgraničiti te pojmove. Koncept integracije uključuje uspostavljanje okruženja koje djeci s teškoćama u razvoju omogućuje napredovanje na najmanje restriktivan mogući način, nudeći niz obrazovnih opcija uz davanje prioriteta smještaju u redovite obrazovne ustanove kad god je to izvedivo i opravdano. Ovaj pristup također podrazumijeva stvaranje objektivnih i subjektivnih uvjeta za njihov prihvata, obrazovanje, rehabilitaciju i psihološku povezanost unutar društvenog okruženja u kojem su smješteni (Stančić, 1982). Pojam integracija potječe od riječi *intēgre*, što znači „neiskvareno, čisto, nesebično, pošteno“ (Suzić, 2008: 9). Osnovno značenje integracije je „dopunjavanje čega onim što mu je bitno“. To dodavanje može biti djelomično ili potpuno. Tako odgojno-obrazovna interakcija učenika s teškoćama može biti potpuna ili djelomična, a

prednost se daje potpunoj integraciji. Potpuna integracija znači uključivanje učenika s lakšim teškoćama u razredni odjel redovne škole. Učenici svladavaju redovni ili prilagođeni program. Prilagođeni program je primjeren osnovnim značajkama djetetovih teškoća, a obično predstavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta u izboru nastavnog sadržaja koji je obogaćen posebnim metodama, sredstvima i pomagalicama (Karamatić-Brčić, 2011). Time se učenicima s teškoćama u razvoju omogućuje individualizirani pristup, uz smanjenje količine nastavnog gradiva, usklađujući ga s najnižom razinom usvajanja obrazovnih postignuća u redovnom kurikulumu. Prilagodba sadržaja i individualizirani pristupi mogu se primijeniti na jedan ili na više nastavnih predmeta ili, pak, na sve nastavne predmete. Međutim, postoji i posebni program uz individualizirane postupke za učenike koji nisu sposobni pratiti redovni ili prilagođeni nastavni program. Riječ je o posebno osmišljenom nastavnom planu i programu koji se sastoji od nastavnih planova i programa prilagođenih učenikovim sposobnostima. Taj program provode edukacijski rehabilitatori i učitelji u posebnim razredima unutar škole, uvažavajući jedinstvene odgojno-obrazovne potrebe i sposobnosti učenika u svim predmetima. Međutim, ako je potreba za stručnim programom ograničena na pojedine predmete, a učenik se ističe u drugim predmetima kroz redoviti program s personaliziranim postupcima ili redoviti program s prilagođenim sadržajima i personaliziranim postupcima, odgovornost je učitelja provoditi te programe u redovitom razrednom odjelu (Narodne novine, 2015).

S druge strane, značenje inkluzije je „uključenje, uključivanje, obuhvaćanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje, podrazumijevanje“, a to znači da se ne može biti malo obuhvaćen ili malo sadržan (Pašalić-Krešo, 2003; prema Cerić, 2004). Inkluzija se odnosi na uključenost učenika u redovni obrazovni sustav, a integracija na pridodavanje učenika tom obrazovnom sustavu, pa, prema tome, nije riječ o istim pojmovima. Pridodavanje učenika obrazovnom sustavu ukazuje na to da s tim učenikom „nešto nije u redu“, dok inkluzija s druge strane, obuhvaća izmjenu nastavnog plana i programa, tj. kurikula, obrazovanje učitelja i učenika te osiguravanje da obrazovni sustav na odgovarajući način odgovara jedinstvenim potrebama svakog učenika (Cerić, 2004). Inkluzija probleme ne pronalazi u djeci s teškoćama u razvoju, već u obrazovnom sustavu. Ona „polazi od temeljnog načela da svatko pripada društvu i na svoj mu način

pridonosi“ (Snow, 1991; prema Bratković i Teodorović, 2003: 87). Također, inkluziju karakteriziraju razvijeni osjećaji pripadnosti i zajedništva određenoj skupini, za razliku od integracije koja je bazirana na fizičkoj bliskosti. Isto tako, inkluzija naglašava različite razvojne potencijale, dok manje govori o nedostacima (Mikas i Roudi, 2012). Miles (2000; prema Drandić, 2017) ističe da se integracija odnosi na termin „ići u školu“, dok inkluzija pretpostavlja „sudjelovati u školi“. Upravo zbog toga danas se sve više govori o inkluziji u obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje temelji se na vrijednostima koje učenicima jamče pošteno, etičko, demokratsko, egalitarno i socijalno obrazovanje (Manzano-García i Tomé Fernández, 2016).

Prema Boothu i Ainscowu (2008) inkluzija u obrazovanju obuhvaća jednako prihvaćanje i uvažavanje svih učenika i školskog osoblja, kao i povećanje uključenosti učenika u školsku kulturu, nastavni plan i program i lokalnu zajednicu. Kako bi pravilno odgovorile na različitost učenika, škole moraju obnoviti svoju uključivu kulturu, politike i prakse. Važno je smanjiti prepreke za učenje i sudjelovanje za sve učenike, a ne samo za one s teškoćama u razvoju. Učenjem kroz prevladavanje prepreka određeni učenici mogu imati koristi, a to koristi ukupno većem broju učenika. Različitost među učenicima trebala bi se smatrati izvorom učenja, a ne problemom. Obrazovanje bi trebalo biti dostupno svim učenicima u lokalnoj zajednici, idealno u blizini njihovog mjesta stanovanja. Škole bi trebale težiti poboljšanju za dobrobit učenika i osoblja, te naglašavati svoju ulogu u izgradnji zajednice i razvoju inkluzivnih vrijednosti. Također je ključno uspostaviti snažne odnose i komunikaciju između škole i drugih institucija. Na kraju, važno je prepoznati da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu u cjelini.

Za inkluziju je karakterističan osjećaj pripadanja, odnosno da se djeca različitih sposobnosti uče, igraju i rade zajedno. Uspješna inkluzija podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena, da imaju pristup mjestima za igru i rad te da imaju opcije koje mogu osobno birati. Inkluzija je proces koji traži grupni napor. Proces inkluzije treba biti prilagođen potrebama svakog djeteta, kao i zahtjevima obrazovnog programa (Quick Notes, Inclusion Resources for Early Childhood Professionals, 1997, prema Cerić, 2004).

Shultz-Stout (2001; prema Cerić, 2004) definira inkluziju kao termin kojim se izražava spremnost da se svako dijete obrazuje što je više moguće u školi ili razredu koji bi inače pohađalo. To podrazumijeva približavanje službi za podršku djetetu, a ne odvođenje djeteta u takve službe.

U najširem smislu riječi, inkluzivno obrazovanje se odnosi na praksu uključivanja svih učenika – bez obzira na talent, teškoću, socio-ekonomski status, ili porijeklo – u redovne škole i razrede gdje je moguće odgovoriti na sve njihove individualne odgojno-obrazovne potrebe (Karagiannis, Stainback i Stainback, 2000; prema Cerić, 2004).

Prema definiciji koju donosi Stubbs (1998; prema Cerić, 2004) inkluzivno obrazovanje je usmjereno na omogućavanje pristupa svoj djeci odgovarajućem, relevantnom, dostupnom i učinkovitom obrazovanju u okviru njihove zajednice. Takvo obrazovanje počinje u obiteljskom domu i uključuje formalne, neformalne i sve oblike obrazovnih inicijativa u zajednici.

Za Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) te Bouillet i Bukvić (2015; prema Drandić, 2017) inkluzija se odnosi na odgojno-obrazovni proces koji uvažava, prihvaća i poštuje sve učenike, osigurava njihovo sudjelovanje i potiče razvoj njihovih punih potencijala, bez obzira na njihove različite identitete (kulturne, ekonomske, socijalne, nacionalne) i sposobnosti. Suzić (2008) navodi da je inkluzija proces uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovne škole i ukupni društveni život. Radi se o osiguravanju humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje djece s posebnim potrebama u nastavu redovnih odjeljenja u školama, kao i o uključivanju te djece u cjelokupni društveni život.

Važno je napomenuti da se inkluzija „ne odnosi samo na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju, već na sve one i na svakoga tko je na bilo koji način drugačiji, različit i koji za zadovoljenje svojih, primarno obrazovnih potreba treba prilagodbe bilo koje vrste – prilagodbe pristupa, metoda, sadržaja, tehnika komunikacije i sl.“ (Kiš-Glavaš, 2001: 40).

Dakle, vidljivo je da stvaranje inkluzivne obrazovne kulture u školama nadilazi puke pravne pretpostavke, točnije da ono zahtijeva šire društvene promjene i modifikacije školske prakse. Isto tako, uspostavljanje standarda aktivnosti i pokazatelja

kvalitete ključno je za osiguranje i procjenu inkluzivne kvalitete obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje nije jednokratan događaj, već cjelovit koncept, politika i praksa koja se provodi kroz redovite obrazovne programe. To je dinamičan i trajan proces koji zahtijeva uključivanje i promjene svih sudionika na svim razinama (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Reformu obrazovanja koja bi omogućila što uspješniju odgojno-obrazovnu inkluziju treba percipirati kao dugotrajni proces, a ne kao revolucionarno rješenje po političkoj formuli doneseno „preko noći“ (Rapaić i sur., 2008; prema Dimitrova-Radojčić i Čičevska-Jovanovna, 2013). Da bi se postigla odgojno-obrazovna inkluzija, škole trebaju biti fizički dostupne svim učenicima, opremljene potrebnim sredstvima i pomagalicama, imati odgovarajuću veličinu razreda, a učitelji moraju biti osposobljeni za učinkovit rad s učenicima s teškoćama u razvoju (Ivančić i Stančić, 2014). Inkluzivno obrazovanje stoga zahtijeva odgovarajuće resurse za njegovu provedbu te razvoj diferenciranih i individualiziranih metoda poučavanja (Bouillet i Kudek Mirošević, 2015). Dakle, važna prepreka uključivanju učenika s teškoćama u redovite predškolske i osnovnoškolske programe očituje se u nesrazmjeru između zakonskih mjera i odgojno-obrazovne prakse. Unatoč naglasku na jednakim mogućnostima obrazovanja i priznavanju prava djeteta na učenje i prihvaćanje svoje individualnosti, provedba tih politika odudara od propisanoga (Kudek Mirošević, 2015a). Naime, inkluzija u obrazovanju zagovara promjene školske kulture i politike kako bi se odgovorilo na različitosti učenika. Taj je koncept zapravo fokusiran na koristi koje djeca s teškoćama imaju od uključivanja u redovni obrazovni sustav. Inkluzijom se nastoji promijeniti nastavni plan te educirati sudionike u tom procesu s ciljem ispunjavanja individualnih potreba sve djece (Žiljak, 2013).

Treba napomenuti da se individualizirana nastava ne može smatrati sinonimom za inkluzivno obrazovanje, ali je bitna sastavnica za njegovu uspješnu provedbu. Kada su učenici s teškoćama u razvoju izloženi standardnim metodama poučavanja, njihovi ishodi učenja često trpe, ometajući njihovu sposobnost postizanja rezultata usporedivih s njihovim vršnjacima bez poteškoća. To zauzvrat negativno utječe na njihov emocionalni i društveni razvoj, s obzirom na to da su uspjeh u obrazovanju i prihvaćanje unutar obrazovne i radne zajednice presudni za cjelovit rast svakog pojedinca. Stoga integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovno obrazovno okruženje zahtijeva razvoj

personaliziranih programa, prilagođenih nastavnih ciljeva i prilagođenih sadržaja. Osim toga, zahtijeva prilagodbu nastavnih metoda, postupaka i strategija, kao i individualiziranu procjenu napretka na temelju jedinstvenih izazova s kojima se svaki učenik suočava i njihovog personaliziranog programa (Bouillet, 2010).

2.4. Kompetencije učitelja za odgojno-obrazovnu inkluziju

Da bi škola uspješno provodila odgojno-obrazovnu inkluziju treba uspostaviti različite organizacijske, materijalne i kadrovske temelje (Karamatić Brčić, 2013). Ti temelji obuhvaćaju društveni sustav u cjelini koji treba podržavati inkluzivne vrijednosti, kao i sustav odgoja i obrazovanja, samu školu i nastavne procese koji se u njoj provode. Međutim, uz vrijednosno-pravne temelje te tehničke, materijalne i organizacijske preduvjete, značajnu ulogu igraju programski i sadržajni temelji inkluzije te kadrovski uvjete poput broja i osposobljenosti kadrova, kao i njihove stručne osposobljenosti za inkluzivnu nastavu te njihovi pozitivni stavovi prema uključivanju djece s teškoćama u redovite obrazovne procese (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). Uspjeh procesa odgojno-obrazovne inkluzije uvelike ovisi o otvorenosti učitelja za prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju te njihovoj stručnosti u radu s takvom djecom. Dobar učitelj treba „vrednovati poučavanje kao proces koji traje njegov cijeli radni vijek i u kojem dijeli odgovornost s roditeljima djece za kvalitetu školovanja te unapređivanje kompetencije svih učenika na općeobrazovnom i socijalnom području“ (Andrews i sur., 1996; prema Stančić i sur., 2001: 146-147). Značajnu ulogu ima i primjerenost odgojno-obrazovnih metoda učitelja. Vitalne sastavnice uspješnog inkluzivnog obrazovanja odnose se na prihvaćanje učenika s teškoćama i od strane učitelja i kod učenika, kao i na pedagoško ponašanje učitelja i odabir primjerenih ciljeva i metoda poučavanja. Ti čimbenici služe kao temelj za postizanje optimalnih obrazovnih ishoda. Učitelji igraju ključnu ulogu u poticanju uspješne inkluzije kroz svoju stručnost, vještine i stavove. Provedba inkluzivnog obrazovanja u razredu uvelike se oslanja na njihova stručna i organizacijska znanja, ali i osobne kvalitete (Kudek Mirošević, 2015b). Stav učitelja prema odgojno-obrazovnoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju izravno

utječe na stavove drugih učenika. Ako učitelj ima negativnu percepciju djece s teškoćama u razvoju i njihove odgojno-obrazovne inkluzije, to će neizbježno utjecati na perspektivu učenika te će inkluzija učenika s teškoćama u razvoju biti neuspješna (Ivančić i Stančić, 2014). Stoga se može zaključiti da nesrazmjer između inkluzivne teorije i prakse ne proizlazi samo iz organizacijskih i materijalnih uvjeta, već i iz kompetencija učitelja te njihove spremnosti da prihvate nove pristupe u obrazovanju djece s različitim razvojnim sposobnostima (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

Moguće je pretpostaviti da su učitelji tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja stekli određena znanja te razvili određene vještine za rad s djecom s teškoćama u razvoju, ali je s obzirom na stupanj posebnosti i različitosti djece ili odraslih teško pretpostaviti da su učitelji ovladali svim znanjima i da su potpuno osposobljeni za rad sa svakim djetetom s teškoćama u razvoju, odnosno da su osposobljeni za učinkovito postizanje obrazovnih ciljeva (Vican, 2013). Prema tome, učiteljima je nužna dodatna edukacija za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Mnogo je autora koji su dokazali da organizirana dodatna edukacija učitelja pozitivno djeluje na količinu informiranosti i na razvoj pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji (Stephens i Braun, 1980; Donaldson, 1980; Kibler, Rush i Sweeney, 1985; Wolraich i Siperstein, 1983; prema Kiš-Glavaš i Igrić, 1998). Ako izostane primjerena edukacija i podrška učiteljima u njihovom radu, oni se neće osjećati pripremljenima za rad s učenicima s teškoćama. Bez primjerene edukacije učitelji mnogo teže mogu ostvariti svoje potencijale i potencijale učenika (Wade i Moore, 1992.; prema Stančić i sur., 2001). Dakle, učitelji trebaju imati odgovarajuće kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Kompetencije se mogu podijeliti na one koje se usmjeravaju na osobne karakteristike pojedinaca (znanja, vještine i stavove) ili na aspekte ličnosti poput emocija i motivacije. Ljubetić (2012: 23) definira kompetencije kao „prilagodljive, spoznajne, emocionalne, ponašajne i socijalne osobine upotpunjene skrivenim i jasno određenim vjerovanjima i očekivanjima jedne individue o pristupu tim sposobnostima te mogućnosti upotpunjavanja istih“. Posljednjih desetljeća bilježi se porast istraživanja na temu inkluzivnog obrazovanja (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2016). Točnije, sve je više istraživanja u kojima se ispituje stručno usavršavanje učitelja u području

inkluzivne pedagogije (Corbett, 2001; Gale, 2001; Mullen, 2001; Lindsay, 2003; Agbenyega, 2007; Avalos, 2011; prema Kudek Mirošević, 2016). Time se ističe važnost razvoja specifičnih stručnih kompetencija učitelja, posebno u smislu metodičko-didaktičkih pristupa i individualizirane nastave za učenike s teškoćama. Stjecanje tih kompetencija trebalo bi biti integrirano u temeljnu izobrazbu učitelja, kao i u njihov trajni profesionalni razvoj (Kudek Mirošević, 2012).

Istraživanja su pokazala da i sami učitelji prepoznaju potrebu za dodatnim obrazovanjem i njegovanjem pozitivnih stavova, s obzirom na to da su oni ključni za uspješno provođenje inkluzivne prakse. Primjerice, Agbenyega (2007; prema Kudek Mirošević, 2016) navodi da učitelji u redovnim školama često izražavaju strah i zabrinutost jer njihova stručna znanja i vještine nisu primjereni za učinkovito poučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Učitelji igraju ključnu ulogu u smanjivanju prepreka i olakšavanju obrazovnih procesa za učenike s teškoćama u razvoju. Nadalje, pokazalo se i da se učitelji, kako stječu iskustvo u području inkluzivnog obrazovanja, manje fokusiraju na izazove, a više na pozitivne aspekte inkluzije, pokazujući veću spremnost da se aktivno uključe u odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama u razvoju (Kudek Mirošević i Opić, 2009).

Kiš-Glavaš i Igrić (1998) ističu da bi edukacija učitelja s ciljem promjene njihovih stavova prema odgojno-obrazovnoj inkluziji trebala osim informacija o značajkama razvoja, sposobnostima, ograničenjima i specijalističkim potrebama djece s teškoćama, kao i značajkama učenja i didaktičko-metodičkim postupcima u radu s tom djecom sadržavati i terapijske elemente kako bi se povećala profesionalna kompetentnost i zadovoljstvo nastavnika u radu s tom djecom tako da ih se osposobi da iskoriste svoj puni potencijal, potičući osobni rast i u konačnici dovodeći do ispunjenijeg, produktivnijeg i radosnijeg života.

Stančić i suradnici (2011: 146) kao nužne preduvjete u osposobljavanju i djelatnosti učitelja s ciljem što kvalitetnijeg školovanja učenika s teškoćama u razvoju, ali i učenika bez teškoća, navode sljedeće:

- „znanstveno utemeljena selekcija kadra za ovaj poziv s posebnim naglaskom na osobine ličnosti učitelja
- kvalitetna izobrazba učitelja i predmetnih nastavnika

- permanentno stručno usavršavanje
- rad na vlastitoj osobnosti kao svakodnevnoj ljudskoj potrebi
- znatno više materijalnih ulaganja u obrazovanje
- od opreme škola do znatno većih plaća i društvenog ugleda učitelja/predmetnih nastavnika“.

Mnogi autori ističu da učitelji u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama trebaju razvijati vještine relevantne za individualizirano poučavanje, uključujući sposobnost uklanjanja prepreka uključivanju učenika s teškoćama u redoviti obrazovni sustav (Florian i Rouse, 2009; Michailakis Reich, 2009; Bouillet, 2010; prema Kudek Mirošević, 2016). Naglasak je na promjeni školske organizacije, osiguravanju resursa i izgradnji kapaciteta u redovnim školama koje će ponuditi nove mogućnosti za učenike s teškoćama u razvoju (Ocloo i sur., 2002; prema Kudek Mirošević, 2016). To prije svega zahtijeva razumijevanje sociokulturnih čimbenika koji čine individualne razlike te stručno poznavanje poteškoća i didaktičko-metodičkih pristupa. U skladu s time, kompetencije učitelja za inkluziju trebaju uključivati poučavanje temeljeno na poznavanju individualnih karakteristika učenika i njihovih obitelji (Kudek Mirošević, 2016).

Dmitrović (2011) ističe da za uključivanje djece s poteškoćama u redovnu nastavu treba stvoriti povoljnu emocionalnu klimu kod roditelja i u razredu s vršnjacima bez teškoća u razvoju, što može poticati jedino učitelj. Zato učitelj treba biti adekvatno osposobljen za rad s djecom s poteškoćama i za balansiranje između svake individue u razredu te znati adekvatno surađivati s roditeljima, mobilnim timovima, dodatno raditi s učenicima s poteškoćama. Da bi se učitelji osjećali kompetentnima trebaju dobro poznavati specifičnosti učenika, imati osiguranu stalnu pomoć i podršku stručnih suradnika unutar i izvan škole te dobru suradnju s roditeljima. Poučavanje se ne smije temeljiti isključivo na ranije stečenom znanju, već se učitelji u svojem poslu trebaju neprestano usavršavati i shvatiti da je razredni odjel mjesto gdje ne uče samo djeca, nego mjesto u kojem i oni mogu mnogo toga naučiti. Devaney i Thorn (1975; prema Kiš-Glavaš, 2000) navode da učitelj treba nastaviti biti učenik. Prema navedenim autorima, dugoročno napredovanje edukacijskog procesa postiže se kroz programe

neprekidnog osposobljavanja učitelja, a na temelju njihove motivacije da preuzmu više odgovornosti u edukacijskom procesu i potičući ih da sudjeluju u programima profesionalnog razvoja (Davaney i Thorn, 1975; prema Kiš-Glavaš, 2000). Većina učitelja nije odgovarajuće obrazovana za nošenje s razlikama svojih učenika (Schumm i Vaughn, 1992, prema Kiš-Glavaš, 2000).

Prema Vizek Vidović (2009) kompetencije koje učitelji trebaju posjedovati za rad s djecom s teškoćama u razvoju odnose se na poticanje postignuća i napretka, promicanje učinkovitih strategija učenja, davanje smjernica učenicima i roditeljima, stvaranje optimalnog okruženja za učenje, primjenu stečenog znanja, procjenu ishoda učenja i učeničkih postignuća, promicanje suradničko rješavanje problema, rješavanje različitih potreba učenika, poboljšanje nastavnog okruženja te prilagođavanje kurikula jedinstvenom obrazovnom kontekstu.

Područje rada koje izaziva najviše praktičnih teškoća učiteljima u radu s djecom s teškoćama u razvoju jest praćenje, procjenjivanje i vrednovanje učenikova rada. Kako bi pospješio taj proces učitelj uključuje djecu i njihove roditelje te stručne suradnike, pri čemu s članovima obitelji neprestano razmjenjuje informacije o napretku i interesima djeteta s teškoćama u razvoju te s tim članovima obitelji planira kratkoročne i dugoročne rezultate za njihovo dijete (Livazović i sur., 2015).

Podrška i suradnja između svih sudionika u odgojno-obrazovnoj inkluziji smatraju se ključnima. To se, između ostaloga, odnosi i na učitelje kojima je potrebna opsežna podrška u njihovoj profesiji. Ta potpora obuhvaća osiguranje potrebnih sredstava za nastavu i razne organizacijske aspekte. Također, to podrazumijeva poticanje učinkovite suradnje sa školskim stručnjacima i pomoćnicima u nastavi, kao i kontinuirano stjecanje novih znanja i vještina neophodnih za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

3. STRATEGIJE PODRŠKE U POUČAVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole zahtijeva značajan pomak u ulogama i odgovornostima učitelja, zajedno s većom razinom personalizirane pomoći (Forlin, 2001). Učitelji trebaju modificirati svoje strategije poučavanja i kontinuirano se profesionalno razvijati (Timperley i Robinson, 2001; Rachmawatia i sur., 2016). Kada rade s učenicima s teškoćama u razvoju učitelji daju prioritet pružanju sveobuhvatne podrške koja promiče obrazovnu uključenost. Odgojno-obrazovna inkluzija postiže se provedbom prilagođenih strategija podrške koje zadovoljavaju specifične odgojno-obrazovne potrebe svakog učenika (Karamatić Brčić, 2013). Te strategije potpore obuhvaćaju didaktičke i metodološke prilagodbe, individualizirane pristupe te korištenje različitih nastavnih metoda i sredstava u inkluzivnim razredima (Ivančić i Stančić, 2006; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019). Prilagođavanjem metoda učenja, poučavanja i ocjenjivanja učitelji žele olakšati napredak učenika poštujući njihove jedinstvene sposobnosti, uključujući senzorne, kognitivne, govorne, motoričke i bihevioralne vještine. Krajnji je cilj zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe učenika u svakoj fazi procesa učenja. Kroz odgovarajuću potporu svaki će učenik imati priliku pokazati i unaprijediti svoje kompetencije i vještine (čime će prevladati sve prepreke koje ga mogu ometati u stjecanju novih znanja, sposobnosti i ponašanja), a u skladu sa svojim individualnim potencijalima. Kako bi se osigurala uspješna odgojno-obrazovna inkluzija učenicima s teškoćama u razvoju potrebni su različiti oblici podrške. Tu se ubrajaju materijalno-tehnički, kadrovsko-organizacijski, psihološko-pedagoški, didaktičko-metodički i socijalni oblici podrške (Češi i Ivančić, 2019). Primjena strategija podrške vodi aktivnom učenju, omogućavajući učenicima da uče kroz osobna iskustva, shvaćaju informacije i primjenjuju svoje znanje u novim situacijama. Glavni je cilj tih strategija poboljšati stjecanje znanja i vještina u različitim obrazovnim disciplinama, a istovremeno poticati kritičko, kreativno i logično mišljenje (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019). Posljedično, učenici mogu punopravno sudjelovati u odgojno-obrazovnoj inkluziji, odnosno razumijevanju

sadržaja, zadržavanju informacija, primjeni znanja i izražavanju te tako razvijati pozitivnu sliku o sebi (Ivančić i Stančić, 2014). Primjena različitih nastavno-metodičkih pristupa ne samo da potiče motivaciju i ustrajnost učenika u radu i učenju, već potiče i socijalne interakcije među učenicima (Kadum Bošnjak, 2012; prema Kudek Mirošević i Rešetar, 2019).

Učitelji bi trebali prepoznati važnost prilagodbe aktivnosti i preuzeti odgovornost, kako za ciljeve, tako i za kvalitetu ishoda (Movkebaieva i sur., 2013). Međutim, ocjenjivanje učenika i odabir odgovarajućih strategija prilagodbe može biti izazov za učitelje, posebno kada se učenici suočavaju s poteškoćama koje ometaju njihovo stjecanje kompetencija, a time i povećavaju zahtjeve prema učiteljima (Radetić-Paić, 2013). Uspjeh učenja uvelike ovisi o tome kako učitelje prenosi i prezentira sadržaj, daje upute, dodjeljuje zadatke i koristi različite metode i oblike rada (Ivančić i Stančić, 2010; prema Karamatić Brčić, 2013). Pružanjem adekvatne podrške i provođenjem dobro osmišljene nastavne prakse učenici s teškoćama mogu ostvariti svoj puni potencijal u skladu sa svojim sposobnostima (Karamatić Brčić, 2013) i maksimalno povećati svoje mogućnosti (Radetić-Paić, 2013). Nadalje, razina podrške individualiziranim metodama učenja i materijalima uvelike ovisi o stavovima učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sustav (Avramidis i Norwich, 2002).

3.1. Prilagodba sadržaja učenja

Prilagodba sadržaja učenja odnosi se na prilagodbu nastavnog sadržaja učenikovim sposobnostima (Dulčić i sur., 2012). Odgovarajućim izmjenama sadržaja nastavno gradivo strukturira se tako da ga učenik lako percipira, razumije i interpretira. Izmjene sadržaja učenja obuhvaćaju prilagodbu širine i dubine gradiva (razina usvojenosti sadržaja), opsega obrade ključnih pojmova u nastavnim jedinicama, pojednostavljenje jezične i vizualne prezentacije sadržaja te pažljivo planiranje didaktičko-metodičkoga sadržaja i organizacija materijala kako bi se poboljšala učinkovitost učenika (Češi i Ivančić, 2019).

Prilagodba sadržaja učenja uključuje i kognitivne i perceptivne (vizualne) prilagodbe. Modificiranjem širine i dubine sadržaja izostavljaju se i sažimaju pojedini dijelovi nastavnog gradiva s ciljem uspostavljanja optimalne ravnoteže između kvantitete i kvalitete na temelju učenikove sposobnosti primanja, razumijevanja i primjene sadržaja. Koliko će se nastavnog sadržaja sažeti ovisi o stupnju teškoća koje su prisutne kod učenika s teškoćama. Primjerice, u slučaju oštećenja vida, sluha ili motorike nužna je manja prilagodba nastavnog sadržaja učenicima s navedenim oštećenjima, dok je učenicima s intelektualnim teškoćama ili poremećajima iz autističnog spektra nužno u većoj mjeri prilagoditi nastavni sadržaj. Osim toga, učenicima treba složene pojmove raščlaniti tako da bi ih mogli lakše razumjeti. Ključno je dati prednost jasnoći i postupnosti pri predstavljanju složenih pojmova i apstraktnog sadržaja koji mogu predstavljati izazov učenicima s teškoćama u razvoju. Pojednostavljivanje semantike i grafike sadržaja pozitivno utječe na razumijevanje kod učenika. Štoviše, didaktička i metodička organizacija sadržaja uključuje prilagodbu ne samo medija kroz koji se sadržaj prenosi, već i načina i formata. Primjerice, učenici oštećena vida primaju sadržaj putem slušnih i taktilnih sredstava, dok učenici oštećena sluha primaju sadržaj putem vizualnih i taktilnih sredstava (Češi i Ivančić, 2019).

Dakle, strategije za uspješno usvajanje nastavnog sadržaja uključuju vizualizaciju sadržaja uz pomoć slika, objekata i videa, kao i naglašavanje bitnih informacija različitim metodama označavanja ili slikovnog predstavljanja. Sažimanje teksta kako bi se smanjio broj činjenica i pojednostavio sadržaj učenja, korištenje jednostavnijih izraza i uključivanje dodatnih slika i shematskih prikaza u procesu planiranja nastavne lekcije također su učinkovite strategije. Prilikom uvođenja novog sadržaja treba koristiti jasne i primjerene primjere kako bi se pomoglo učenicima s teškoćama u razvoju da razumiju taj sadržaj i povežu se s materijalom. Važna je raščlamba složenih zadataka i postupno usmjeravanje učenika prema samostalnom radu, kao i izrada transparentnog i jasnog plana rada (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

3.2. Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada

Strategije podrške učenicima s teškoćama u razvoju obuhvaćaju i prilagodbu metoda, sredstava i oblika rada. Takva je prilagodba nužna za postizanje ciljeva, aktivno učenje i postizanje ishoda učenja. Kontinuiranim praćenjem reakcija na različite pristupe, tehnike i formate učitelji mogu dobiti uvid u to što je najučinkovitije za svakog učenika (Češi i Ivančić, 2019). Osim toga, prilagodba učiteljeva govora ključna je u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji bi trebali uzeti u obzir glasnoću i tempo, težeći sažetosti, jasnoći, jezgrovitosti i izražajnosti u njihovom izlaganju (kroz varijacije u boji glasa, glasnoći, visini, kao i izrazima lica i gestama). Štoviše, važno je da učitelji održavaju kontakt očima s učenicima i razgovaraju izravno s njima, osiguravajući da je artikulacija lako vidljiva. Kako bi se izbjegle zabune bitno je komunicirati jasno i polako, koristeći jednostavne i sažete rečenice s poznatim vokabularom. Osim toga, važno je redovito procjenjivati razumijevanje kod učenika s teškoćama u razvoju i osigurati da se poruka razumije (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Odabir odgovarajućih metoda poučavanja ovisi o stupnju zahtjevnosti učenika te njegovim individualnim karakteristikama i sposobnostima. Krampač-Grljušić (2017) daje opsežan popis metoda, uključujući razgovor, usmena izlaganja, demonstracije, čitanje i aktivnosti temeljene na tekstu, pisanje, igru, igru uloga, dramatizaciju, crtanje, praktične zadatke, izvođenje pokusa, pitanja i odgovore, pjevanje, ples, pokret, slušanje, vježbe, medijske izvore te informacijsko-komunikacijsku tehnologiju. Prilagodba formata aktivnosti omogućuje učenicima da pokažu svoje znanje i vještine pojedinačno ili kroz suradničko učenje. Ključno je promatrati ponašanje i preferencije učenika kako bi se odredio najprikladniji pristup (Češi i Ivančić, 2019).

Postoje različiti oblici rada koji se mogu koristiti, uključujući frontalni, individualni, rad u paru, suradničko učenje, grupni rad, terensku nastavu, radionicu te usporednu i izmjeničnu odjeljensku metodu (Krampač-Grljušić, 2017). Konkretna oprema, pomagala i didaktički materijali koji će se koristiti ovise o teškoći učenika s teškoćama u razvoju. Primjerice, učenici s oštećenjem sluha mogu koristiti slušna pomagala, dok oni s oštećenjem vida mogu koristiti Brailleovo pismo za čitanje, reljefno izražene globuse, govorne kalkulatore, audio knjige itd. Nadalje, učenicima s

motoričkim poremećajima mogu biti potrebna različita pomagala poput podesivih stolova i stolaca, stolaca s rukohvatima, pomagala za kretanje poput štaka, invalidskih kolica i hodalice, komunikacijskih pomagala poput komunikacijskih ploča i elektroničkih uređaja, proteza, posebnih olovki itd. (Radetić-Paić, 2013).

3.3. Prilagodba zahtjeva

Prilagodba zahtjeva odnosi se na prilagođavanje različitih aspekata povezanih sa samostalnošću učenika, vremenom i načinom rada, načinom provjere znanja učenika, aktivnostima učenika i učitelja te prilagodbom prostora. Cilj je tih prilagodbi ublažiti sve teškoće s kojima se učenik može susresti, promičući njihov uspjeh i aktivno sudjelovanje u postizanju ciljeva učenja. Poštivanjem individualnih razlika i provedbom prikladnih prilagodbi moguće je osigurati poboljšane rezultate. Na obrazovni uspjeh učenika izravno utječe pravodobna podrška i prilagodba zahtjeva u procesu poučavanja i učenja.

Za uspješno uključivanje ključno je poticanje učenikove samostalnosti. To uključuje pružanje postupne podrške za samostalan rad, kao što je pomoć u čitanju i uključivanje učenika u početno čitanje tekstova ili odlomaka. Za poticanje samostalnosti učenika važno je osigurati usmjeravanje tijekom procesa učenja, rješavanja zadataka, pokusa i rukovanja opremom (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013). Presudno je postupno povećanje razine sudjelovanja i neovisnosti. Učenike treba poticati da dijele zadatke, materijale i likovne mape, pomažu u prezentacijama upravljajući računalnim mišem, da dohvataju kredu, uređuju ploču, sudjeluju u slobodnim aktivnostima, vode računa o prisutnosti, osiguravaju ispunjavanje domaćih zadaća, doprinose organizaciji školskih događaja itd. (Krampač-Grljušić, 2017).

Nadalje, nužna je prilagodba vremena rada jer je učenicima s teškoćama u razvoju zbog prisutnosti određenih teškoća često potrebno dodatno vrijeme (Dulčić i sur., 2012) za rješavanje zadataka, čekanje odgovora, čitanje i pisanje radova, kao i sudjelovanje u usmenim i pismenim ispitima (Krampač-Grljušić, 2017).

Što se tiče prilagodbe načina rada, moguće je način rada prilagoditi učenikovim sposobnostima. Tako je moguće zadavanje pojedinačnih zadataka, odabir motivirajućih zadataka po principu od lakših prema težima, uključivanje zadataka različitih razina težine, raščlanjivanje složenijih zadataka na jednostavnije, smanjenje broja samostalnih radnih zadataka te naglašavanje učestalog uvježbavanja i ponavljanja naučenih sadržaja. Isto tako, mogu se koristiti vizualnih pomagala tijekom čitanja, kao što je praćenje teksta prstom, povlačenje crta te korištenje podupirača. U pisanim radovima učenici se mogu usmjeriti na čitljivost i jasnoću, uključujući pravilne razmake i pravila isticanja i definicija (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

Kada je riječ o prilagodbi načina provjere znanja kod učenika s teškoćama u razvoju, ta prilagodba obuhvaća provođenje usmenog ispitivanja umjesto pismenih ispita ili obrnuto, provođenje kraćih testova s manje zadataka ili pitanja i sl. Prilikom provjere znanja učenici se mogu koristiti modelima, raznim predmetima, slikama, simbolima, karticama, mentalnim mapama i sl. Nadalje, učenicima se može dopustiti da daju odgovore u različitim formatima, kao što su spajanje parova, zaokruživanje točnih odgovora, dopunjavanje rečenica, crtanje, precrtavanje, bojanje i rješavanje zadataka korištenjem konkretnih materijala (Krampač-Grljušić, 2017).

Prilagodba zahtjeva odnosi se i na prilagodbu povezanu s aktivnostima učenika i učitelja. Te prilagodbe uključuju planiranje suradnje s učenicima, uključivanje čestih promjena u aktivnosti, uključivanje učenika u sve aspekte procesa učenja, osiguravanje fizičke blizine nastavnog materijala, uspostavljanje jasne strukture za prijelaz između aktivnosti, poštivanje dogovora s učenicima vezano za provedbu zadatka, upoznavanje učenika s planom, redosljedom i trajanjem pojedinih aktivnosti i odmora te korištenje vizualnih pomagala (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013; Češi i Ivančić, 2019).

Prilagodbe obuhvaćaju i prilagodbe vezane za prostor. Kako bi optimizirali svoje radno okruženje, preporučuje se da učenici odaberu raspored sjedenja koji odgovara njihovim individualnim potrebama i minimalizira ometanja (Dulčić i sur., 2012). Učitelji bi također trebali obavijestiti učenike o svim promjenama u rasporedu učionice, posebno učenike s oštećenjima vida. Treba napomenuti da uključivanje različitih

aktivnosti koje zahtijevaju promjene u fizičkom prostoru može poboljšati iskustvo učenja (Ivančić i Stančić, 2006; prema Radetić-Paić, 2013).

3.4. Poticanje socijalnih odnosa

Uz ostale strategije podrške nužno je i poticanje socijalnih odnosa kod djece s teškoćama u razvoju. To znači razmotriti učenikove odgojno-obrazovne potrebe za uključivanjem te se fokusirati na njihove sklonosti i osjećaje zadovoljstva tijekom nastave. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole automatski i samo po sebi ne osigurava uspjeh tih učenicima u izgradnji prijateljskih odnosa i stvaranju socijalnih interakcija s vršnjacima, kao ni razvoj empatičnosti kod učenika bez teškoća u razvoju (Špelić i Zuliani, 2011). Djeca s teškoćama u razvoju, koja su dio redovne škole ne mogu „živjeti život škole samostalno i izolirano od ostalih“ (Zrilić, 2012: 94). Neki istraživači pristranost prema vlastitoj grupi djelomično objašnjavaju time da ono što je djeci nepoznato u njima izaziva strah (Maričić, 2009). Prema tome, ako djeca bez teškoća ostvaruju kontakte s djecom s teškoćama u razvoju promijenit će negativne stavove, odnosno odbaciti predrasude, jer će u kontaktu s djecom s teškoćama steći više informacija o njima samima. Stav vršnjaka prema inkluziji učenika s teškoćama jedan je od najvažnijih činitelja koji utječu na uspješnost inkluzije (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2006), odnosno na njihovu prihvaćenost od strane drugih vršnjaka. Štoviše, negativni stav djece bez teškoća prema djeci s teškoćama u razvoju može utjecati na njihovo ponašanje, akademski uspjeh i zdravlje jer je njihova percepcija njih samih uvjetovana stavovima drugih (Milsom, 2006).

Utvrđeno je da djeca teškoćama u razvoju raspolažu istom količinom socijalnog znanja kao i djeca bez teškoća, ali ona ponekad ne uspijevaju to znanje spontano primijeniti. Djeca s teškoćama u razvoju, za razliku od svojih vršnjaka bez teškoća, često doživljavaju veće teškoće u stvaranju i održavanju prijateljstva. Odgođen razvoj motoričkih, percepcijskih, kognitivnih, jezičnih, komunikacijskih i/ili socijalnih vještina vjerojatno pridonosi teškoćama djece s teškoćama u razvoju u stvaranju trajnih prijateljstava. Tako djeca s teškoćama koja imaju razvijenije, kao i dobi primjerenije

socijalne vještine imaju i veći broj prijatelja te kvalitetnije odnose s vršnjacima (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Osim toga, prisutnost pozitivnih emocija igra ključnu ulogu u zaokupljanju pažnje učenika i promicanju daljnjeg učenja. Stoga je bitno njegovati pozitivne emocije i stvoriti okruženje u kojem ih učenici mogu doživjeti (Češi i Ivančić, 2019).

Važno je podržati učenika s teškoćama u razvoju u ispunjavanju njegove potrebe za pripadanjem, priznanjem, slobodom i uživanjem. Učenik bi trebao osjećati da njihova školska zajednica dijeli njihove emocije, brine za njih te cijeni njihovo znanje i sposobnosti. Isto tako, učenik s teškoćama u razvoju treba se osjećati osnaženim da misli i radi u skladu sa svojim potrebama i sposobnostima, bez nanošenja štete drugima. Kako bi se osigurala potreba za zabavom važno je implementirati različite strategije podrške koje zadovoljavaju njihove interese i potiču znatiželju. Te strategije trebale bi poticati pozitivan i nježan odnos između učenika s teškoćama u razvoju i učitelja, kao i poticati društvene interakcije i razvoj odnosa. Pohvaljivanjem truda učenika, tjelesnim približavanjem učeniku tijekom zadataka te korištenjem poticajnih postupaka i aktivnosti jačaju se učenikov interes i motivacija za obavljanje zadanog posla. Uz to, podrška učitelja, roditelja, vršnjaka i drugih stručnjaka unutar školske zajednice ključna je u pružanju pomoći i stvaranju poticajnog okruženja. Važno je slati pozitivne poruke, izbjegavati kritike, usredotočiti se na učenikove sposobnosti i osnažiti ih osjećajem kompetentnosti. Nadalje, omogućavanje učenicima da izaberu odgovarajuće aktivnosti, resurse i metode rada, kao i uključivanje humora i igre u proces učenja može dodatno poboljšati angažman i olakšati učinkovito učenje (Češi i Ivančić, 2019).

4. UKLJUČIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U OKVIRU DIFERENCIRANE NASTAVE

Osim korištenjem različitih strategija podrške u poučavanju djece s teškoćama u razvoju učitelji se mogu koristiti i različitim metodama poučavanja. Postizanje jednakog napretka za sve učenike cilj je koji je učiteljima u suvremenim školama gotovo nemoguće postići. Stoga učitelji trebaju modificirati svoje poučavanje kako bi se prilagodili jedinstvenim razlikama svakog učenika. Uzimajući u obzir individualne odgojno-obrazovne potrebe učitelji mogu osigurati da svaki učenik ostane angažiran i aktivno sudjeluje tijekom nastave (Rot, 1985; prema Živanović, 2008). Jedna od metoda poučavanja koje učitelji mogu koristiti jest diferencirana nastava koja u usporedbi s tradicionalnim metodama poučavanja može pridonijeti značajnom povećanju ukupnog obrazovnog učinka (Kadum-Bošnjak i Bursić-Križanac, 2012).

4.1. Određenje diferencirane nastave

Diferencirana nastava jedan je od oblika nastave u kojoj učenici u određenoj mjeri samostalno rade. Riječ je o pokušaju pristupanja razlikama učenika u razredu putem višestrukih pristupa koji modificiraju nastavu te nastavni plan i program kako bi odgovarali individualnim potrebama učenika (Renzulli, 1977; Tomlinson, 2000; prema Reis i Renzulli, 2018). Slott (1970; prema Živanović, 2008) ističe da diferencirano poučavanje obuhvaća različite strategije kojima je cilj nadmašiti ograničenja krutog i uniformnog obrazovnog sustava, omogućavajući prilagodljivije i dinamičnije poučavanje. Proces diferencijacije uključuje restrukturiranje tradicionalnih nastavnih praksi kako bi se promicala živahnost i raznolikost, zamjenjujući prijašnje norme uniformnosti i monotonije (Slott, 1970; prema Živanović, 2008). Naime, učenici se razlikuju po sposobnostima, interesima i predznanju. Diferencijacija služi za rješavanje tih posebnosti usklađivanjem sadržaja, nastave i ocjenjivanja s potrebama i interesima učenika. Taj oblik poučavanja podrazumijeva inkluzivno okruženje i nastavne metode

koje naglašavaju razumijevanje učeničkih razlika u određenim područjima razvoja. U provođenju diferencirane nastave uzimaju se u obzir specifične okolnosti pojedinog razreda te se maksimiziraju sposobnosti svakog učenika. Svaki je učenik individua sa svojim osobinama, inteligencijom, sposobnostima i interesima, što opravdava potrebu provođenja diferenciranih oblika nastave (Igrić, 2015). Diferencirana nastava sugerira da se učenicima mogu osigurati materijali i radovi različitih razina težine, različite razine pomoći, različite vrste grupiranja, kao i različita okruženja u učionici. Drugim riječima, diferencijacija je suprotna od jednog kurikula koji odgovara svima (Reis i Renzulli, 2018).

4.2. Oblici diferencirane nastave

Razlikuje se više oblika diferencirane nastave. Točnije, razlikuju se homogeni grupni rad, nehomogeni grupni rad, timski rad i individualni rad. Homogeni grupni rad odnosi se na grupiranje učenika prema njihovim sposobnostima (primjerice, dijeljenje učenika na manje uspješne, uspješne te vrlo uspješne učenike). Takvim načinom grupiranja svaka skupina učenika dobiva odgovarajuće zadatke vezane za njihovo znanje, čime se može mjeriti aktivnost i brzina znanja svih učenika. Cilj je da učenici napreduju iz manje uspješnih u uspješnije skupine učenika. Međutim, takav oblik rada ima određene nedostatke. Točnije, nedostatak jest u tome što pretpostavke o sposobnostima učenika određuju njegovu ocjenu i učenici se ne uspoređuju s boljima od sebe, što može otežati njihovo napredovanje (Ivanović i Törteli Telek, 2014).

Nehomogeni grupni rad također podrazumijeva grupiranje učenika, ali za razliku od homogenog grupiranja broj skupina učenika ili broj pojedinih učenika u svakoj grupi nije fiksna, a dodijeljeni zadatci mogu varirati. Grupe se najčešće sastoje od četiri do šest polaznika, a sastav im se ne mijenja često. Individualni rad se kombinira, a grupni se rad odvija približno istim tempom. Treba napomenuti da grupni rad ne isključuje individualni jer grupni rad zapravo kombinira doprinose svih članova određene skupine učenika (Ivanović i Törteli Telek, 2014).

Timski rad, pak, karakterizira mala grupa učenika s različitim znanjima i vještinama koji se međusobno nadopunjuju, koji pojedinačno ili zajedno postižu ciljeve te imaju jasne uloge unutar tima. Karakteristike dobrog i uspješnog tima su jasno i transparentno definiranje općih i specifičnih ciljeva, dobro raspoređene pojedinačne i zajedničke odgovornosti, uvažavanje različitosti, otvorena komunikacija, učinkovito odlučivanje, konstruktivno rješavanje sukoba te međusobno povjerenje (Ivanović i Törteli Telek, 2014).

I dok se prva tri oblika diferencirane nastave odnose na grupni rad, posljednji oblik podrazumijeva individualni rad. Neke je učenike lakše aktivirati u grupnom radu ili im je stalno potrebna neka pomoć, pa je za te učenike prikladnije organizirati grupne oblike rada. S druge strane, za neke je učenike prikladniji individualni rad. U individualnom radu naglasak se stavlja na prepoznavanje učenikovih karakteristika, posebno mišljenja, pamćenja, sluha, motivacije, vida i osobina ličnosti. Zbog tih razlika učenici se razlikuju u pojedinačnoj brzini usvajanja istog nastavnog sadržaja. Naime, kada učitelj poučava cijeli razred ne može voditi brigu o individualnoj brzini usvajanja nastavnog gradiva, već se orijentira na brzinu kojom gradivo usvaja prosječni učenik. Neke od mogućnosti individualizirane nastave jesu programirana nastava, mentorska nastava, problemska nastava, dopunska nastava, dodatna nastava, fakultativna i izborna nastava itd. Individualizirana nastava svakako ima brojne prednosti, a posebno je korisna u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ivanović i Törteli Telek, 2014). Prema tome, vidljivo je da je individualna nastava samo jedan od oblika diferencirane nastave, iako se ponekad pogrešno poistovjećuje s njome.

4.3. Prilagodba u poučavanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave

Diferencirano učenje kreirano je kao odgovor učitelja na različite odgojno-obrazovne potrebe učenika (Tomlinson, 2001; prema Marlina i sur., 2019). Učitelj treba razumjeti sve učenike u razredu, kako učenici uče i kako učenici donose izbore vezane za učenje. Stoga učitelji moraju modificirati svoje poučavanje, barem u smislu sadržaja

(kako prenijeti učenicima ono što se uči), procesa (kako se materijal predaje), proizvoda (kako vrednovati učenje) te prostora (kako organizirati prostor za učenje)(Marlina i sur., 2019). Učitelj uz pomoć stručnih suradnika u školama ima ključnu ulogu u provođenju učinkovitog izvođenja diferenciranog, odnosno individualiziranog učenja i poučavanja, u skladu s vještinama i sposobnostima djece s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Modificiranje i prilagodba nastave kako bi se omogućilo svim učenicima u razredu, pa tako i onima s teškoćama u razvoju pristup kurikulu općeg obrazovanja u središtu je inkluzivnog obrazovanja. Purcell i Rosemary (2008; prema Strogilos i sur., 2020) tvrde da planiranje učinkovitog i odgovornog poučavanja uzimajući u obzir individualne karakteristike učenika pokazuje osjećaj brige i suosjećanja, što je posebno važno u poučavanju djece nižih razreda osnovne škole. Unatoč porastu svijesti učitelja da diferencirana nastava pruža bolje mogućnosti za učenje, tradicionalno poučavanje u kojem sva djeca većinu vremena dobivaju iste upute i dalje je vrlo popularno (Kurth i sur., 2012; Vlachou i Fyssa, 2016).

Iako su istraživanja o diferenciranoj nastavi među učenicima predškolske dobi i nižih razreda osnovne škole ograničena, ona pokazuju pozitivne rezultate o korištenju diferencirane nastave. Gettinger i Stoiber (2012) su u svojem istraživanju o ranoj procjeni pismenosti visokorizične predškolske djece otkrili da su u eksperimentalnim učionicama, u kojima je provedeno praćenje napretka temeljeno na kurikulu i diferenciranoj nastavi, učenici pokazali bolju izvedbu na mjerama ishoda u usporedbi s učenicima bez tretmana iz kontrolnih skupina. De Baryshe i suradnici (2009) također su zaključili da je diferencirana nastava obećavajuća strategija za promicanje ranih akademskih vještina za niz djece koja su pohađala Head Start učionice. Iako u svoj uzorak nisu uključili kontrolnu skupinu otkrili su da su visokorizični učenici predškolske dobi mnogo više napredovali na vokabularu nego njihovi niže rizični vršnjaci, a prvi su pokazali stope promjena vezane za pismenost i matematičke vještine koje su bile slične ili samo malo niže od drugih. Siraj-Blatchford i Sylva (2004) u svojoj longitudinalnoj studiji u engleskim okruženjima uključili su 3000 djece, a ta je studija pokazala da što više škola radi na usklađivanju diferencijacije kurikula s kognitivnom razinom djece, to će njezina pedagoška praksa biti učinkovitija.

Prema tome, kako bi se osigurala kvaliteta obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u redovnim razredima, odnosno u inkluzivnom okruženju važne su izmjene nastavnog plana i programa. Izmjene kurikula trebale bi biti sastavni dio u inkluzivnom okruženju (Janney i Snell, 2013; prema Strogilos i sur., 2020). Međutim, neka su istraživanja pokazala nedostatak promjena kurikula kako bi se djeci s teškoćama u razvoju omogućilo kvalitetno obrazovanje. Tako Scruggs i suradnici (2007) navode da učitelji imaju tendenciju koristiti iste materijale te slijediti isti redoslijed aktivnosti za sve učenike, ne ulažući dovoljno napora da individualiziraju učenje za učenike s teškoćama. U grčkom kontekstu, Strogilos i suradnici (2015) identificirali su ograničene modifikacije nastavnog plana i programa za djecu s teškoćama u razvoju u svojim opisnim promatranjima u inkluzivnim razredima. Uz ograničenu upotrebu modifikacija kurikula u učionicama sa zajedničkom nastavom na grčkom jeziku, učitelji su ukazali na umjerenu podršku potrebi za modifikacijom modifikacija kurikula za djecu s teškoćama u razvoju (Strogilos i Stefanidis, 2015). Lee i suradnici (2010) otkrili su da kada učitelji modificiraju nastavni plan i program, tako se povećava angažman djece s teškoćama u razvoju, a mogući problemi u ponašanju se smanjuju. U deskriptivnoj opservacijskoj studiji provedenoj u 65 inkluzivnih razreda Morningstar i suradnici (2015) identificirali su smanjenja kognitivnih zahtjeva rada za djecu s teškoćama u razvoju u gotovo pola tih razreda (51 % opažanja). Osim toga, među najčešćim izmjenama koje su bile vezane za djecu s teškoćama u razvoju bile su promjene u načinu prezentiranja materijala (31 %), prilagodbe okoliša (23 %) te izmjene odgovora (25 %).

Prema tome, čini se da do učinkovite inkluzije dolazi kada učitelji modificiraju nastavni plan i program prema potrebama svih učenika. No, kako je napomenuto, uz sami sadržaj gradiva nužno je u okviru diferencirane nastave modificirati i materijale koji se koriste, učionicu te vrednovanje učenika. Proces nije nimalo jednostavan, zahtijeva značajne prilagodbe samih učitelja kojima često osim spremnosti na uvođenje promjena nedostaju kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Stoga se postavlja pitanje kakva je percepcija učitelja, ali i stručnih suradnika koji učiteljima pomažu u tom procesu kada je riječ o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Na to pitanje nastojat će se dati odgovor u okviru provedenog istraživanja.

5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Osim teorijskog dijela, istraživanje se odnosi i na empirijski dio u okviru kojeg se analizira metodologija provedenog istraživanja te dobiveni rezultati, na temelju kojih se potom verificira istraživačko pitanje.

5.1. Metodologija istraživanja

5.1.1. Cilj istraživanja

Cilj ovoga istraživanja je ispitati percepciju učitelja (razredne, predmetne i razredne i predmetne nastave) i stručnih suradnika (edukacijskih rehabilitatora, pedagoga, psihologa, logopeda i socijalnog pedagoga) u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

5.1.2. Istraživačko pitanje

U ovom istraživanju, u skladu s postavljenim ciljem, postavljeno je sljedeće istraživačko pitanje:

Kako učitelji i stručni suradnici percipiraju uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave?

5.1.3. Mjerni instrument

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je Upitnik o percepcijama učitelja i stručnih suradnika o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio sastoji se od općih pitanja u vezi s demografskim podacima sudionika istraživanja (spol, godine života, godine radnog iskustva u školskoj praksi), kao i jesu li učitelji odnosno stručni suradnici. Slijede ga godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj praksi te zanimanje ispitanika. Drugi dio upitnika sastoji se od 15 tvrdnji zatvorenog tipa koje su se odnosile na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Procjena percepcije učitelja i stručnih suradnika izražena je Likertovom skalom od četiri stupnja (1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – djelomično se slažem i 4 – u potpunosti se slažem). Tvrdnje su sljedeće:

- 1) Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu unapređuje njihovo osobno iskustvo u učenju.
- 2) Prilagodba kurikula nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna je za uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu.
- 3) Učitelji bi trebali imati dodatna usavršavanja i dobru podršku stručne službe u školi kako bi efikasno radili s učenicima s teškoćama u razvoju u obliku diferencirane nastave.
- 4) Dodatna podrška, kao pomoćnik u nastavi, olakšava uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 5) Inkluzivno okruženje za učenike s teškoćama u razvoju važno je za uspješno provođenje diferencirane nastave.
- 6) Materijali i sadržaji moraju biti prilagođeni kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 7) Primjena specifičnih nastavnih postupaka i strategija omogućuje učenicima s teškoćama u razvoju aktivno sudjelovanje u okviru diferencirane nastave.
- 8) Praćenje i procjena napretka učenika s teškoćama u razvoju važni su za prilagodbu nastave u okviru diferencirane nastave.

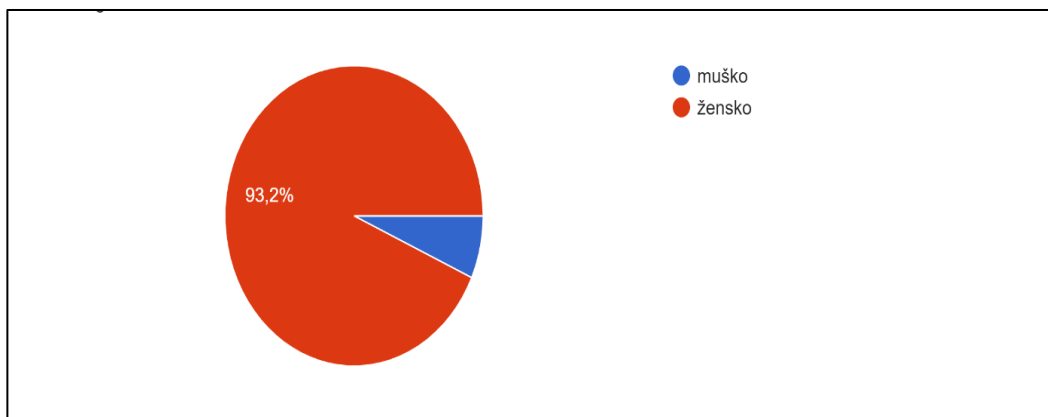
- 9) Roditelji učenika s teškoćama trebaju biti uključeni u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave.
- 10) Potrebno je provesti promjene u nastavi proces kako bi se bolje uključili učenici s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 11) Postoje brojne prepreke za uključivanje određenih učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 12) Suradnja među svim učenicima u razredu ključna je za uspjeh u okviru diferencirane nastave.
- 13) Prilagođeno ocjenjivanje i vrednovanje su važni za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 14) Učiteljima su potrebne dodatne edukacije i usavršavanja kako bi bolje podržali učenike s poteškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.
- 15) Stvaranje inkluzivnog okruženja važno je za podršku učenicima s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

Anketni upitnik kreiran je u *Google* formi te je putem elektroničke pošte i društvenih mreža dijeljen učiteljima i stručnim suradnicima zaposlenima u redovitim hrvatskim osnovnim školama.

5.1.4. Uzorak ispitanika

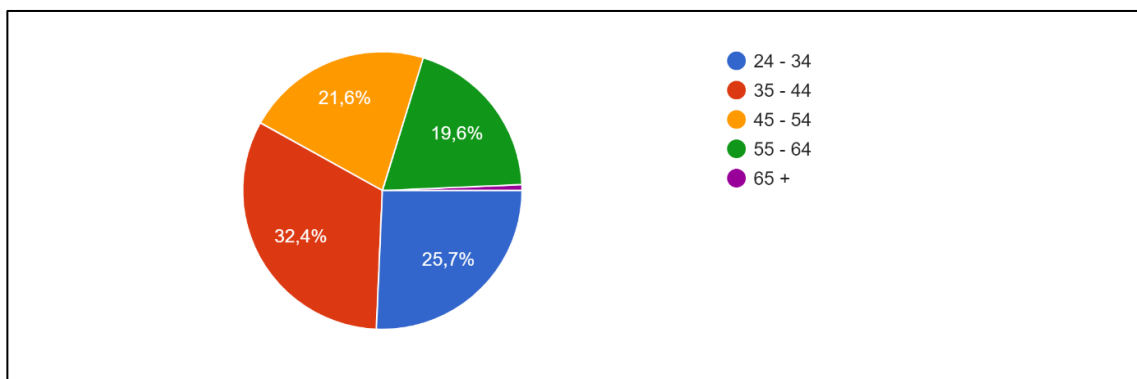
U istraživanju je sudjelovalo 148 učitelja/ica razredne (59 sudionika) i predmetne nastave (44 sudionika), učitelja/ica razredne i predmetne nastave (25 sudionika) te stručnih suradnika, točnije edukacijskih rehabilitatora (3 sudionika), pedagoga (8 sudionika), psihologa (3 sudionika), logopeda (1 sudionika) i socijalnih pedagoga (5 sudionika) zaposlenih u hrvatskim redovitim osnovnim školama.

U istraživanju je sudjelovalo 138 sudionika ženske populacije (93,2 %) te 10 ispitanika muške populacije (6,8 %) iz svih dijelova Republike Hrvatske. Struktura ispitanika prema spolu vidljiva je na grafikonu 1.



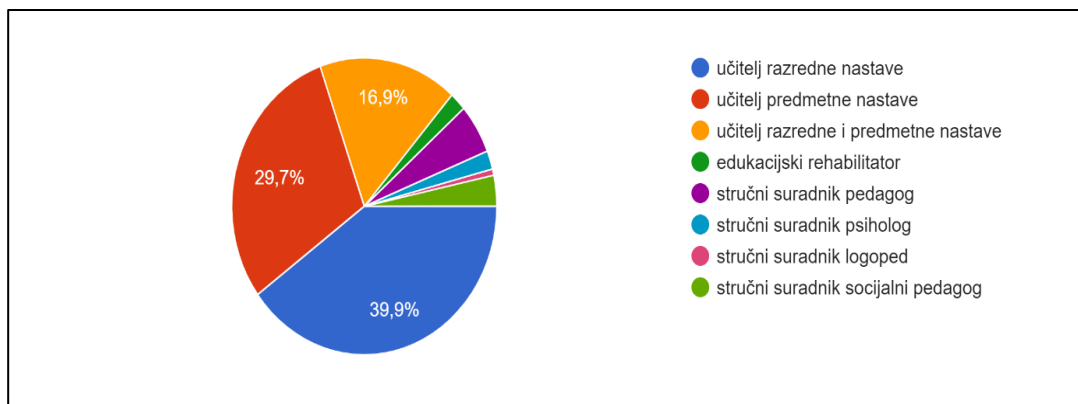
Grafikon 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol

Najviše je sudionika u dobi od 35 do 44 godine života (N = 48; 32,4 %). Slijede sudionici između 24 i 34 godine života, njih 25,7 % (N = 38), sudionici u dobi od 45 do 54 godine života, njih 21,6 % (N = 32) te sudionici između 55 i 64 godine života, njih 19,6 % (N = 29). Najmanji broj sudionika stariji je od 65 godina (N = 1; 0,7 %). Struktura sudionika prema dobi prikazana je na grafikonu 2.



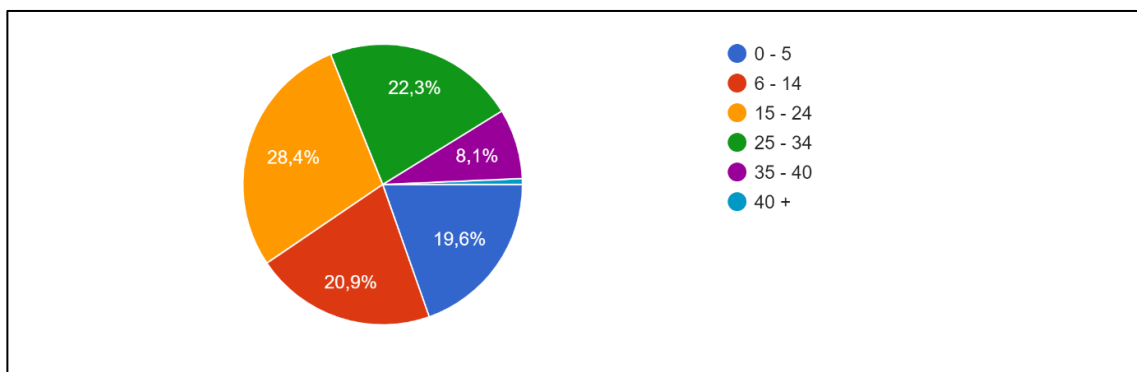
Grafikon 2. Struktura sudionika s obzirom na dob

Najveći udio sudionika činili su učitelji/ce razredne nastave, njih 39,9 % (N = 59), slijede učitelji/ce predmetne nastave (N = 44; 29,7 %), učitelji/ce razredne i predmetne nastave (N = 25; 16,9 %), stručni suradnici pedagozi njih (N = 8; 5,4 %), stručni suradnici socijalni pedagozi (N = 5; 3,4 %), edukacijski rehabilitatori (N = 3; 2 %) te stručni suradnici psiholozi (N = 3; 2 %). Najmanje je udio stručnih suradnika logopeda (N = 1; 0,7 %). Navedeno je prikazano na grafikonu 3.



Grafikon 3. Struktura sudionika s obzirom na zanimanje

S obzirom na godine radnog iskustva u praksi, najviše sudionika, (N = 42; 28,4 %) ima radni staž od 15 do 24 godina. Nadalje, 22,3 % sudionika (N = 33) radi između 25 i 34 godina u školi, a 20,9 % sudionika (N = 31) zaposleno je između šest i 14 godina. Isto tako, 19,6 % sudionika (N = 29) ima od manje od pet godina radnog staža u praksi, dok 8,1 % sudionika (N = 12) ima od 35 do 40 godina radnog staža. Najmanji broj sudionika (N = 1; 0,7 %) je u radnom odnosu 40 i više godina. Struktura sudionika s obzirom na godine radnog staža vidljiva je na grafikonu 4.



Grafikon 4. Struktura sudionika s obzirom na godine radnog iskustva

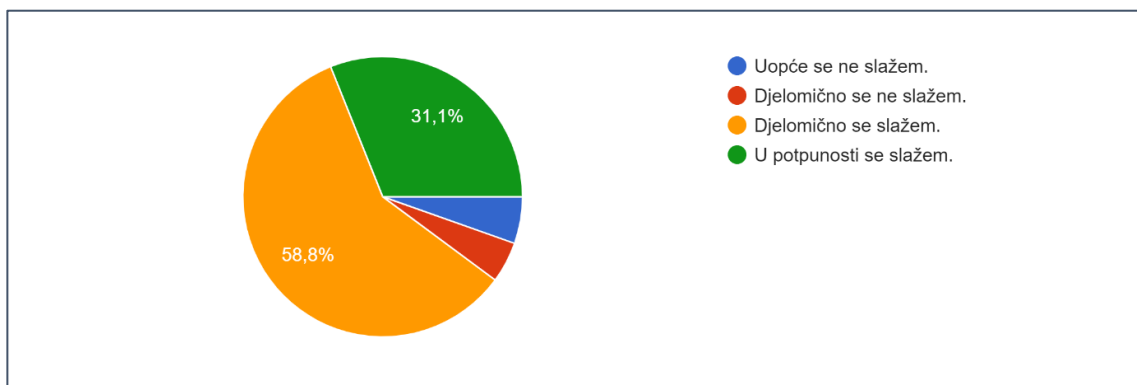
5.1.5. Metode rada

Nakon provođenja istraživanja rezultati su analizirani kvantitativnom metodologijom te je primijenjena analiza frekvencije i prikaz distribucije frekvencija

izražene u postotcima. Istraživanje je provedeno tijekom veljače i ožujka 2024. godine u skladu s etičkim načelima koja se odnose na upoznavanje učitelja i stručnih suradnika s ciljem istraživanja, anonimnošću iznošenja vlastitog mišljenja, mogućnošću odustajanja od nekog odgovora te saznanjem da će se rezultati koristiti isključivo za potrebe istraživanja.

5.2. Rezultati

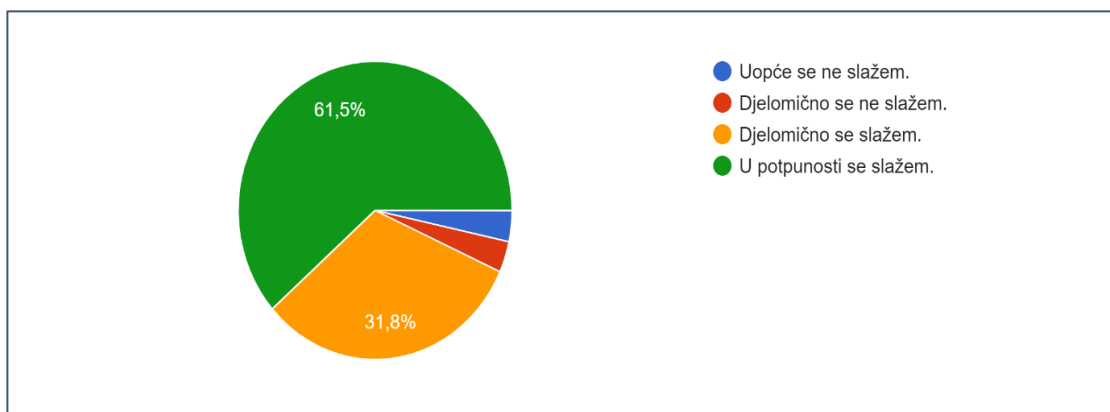
Prva tvrdnja u upitniku glasi: „Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu unapređuje njihovo osobno iskustvo u učenju.“ Većina sudionika se djelomično slaže (N = 87; 58,8 %) te ih se nešto manje u potpunosti slaže (N = 46; 31,1 %) kako je uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu bitno radi unapređenja njihovog osobnog iskustva u učenju. Nadalje, 4,7 % (N = 7) sudionika se djelomično ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se njih 5,4 % (N = 8) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Percepcije sudionika vezani za navedenu tvrdnju prikazani su na grafikonu 5.



Grafikon 5. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu unapređuje njihovo osobno iskustvo u učenju“

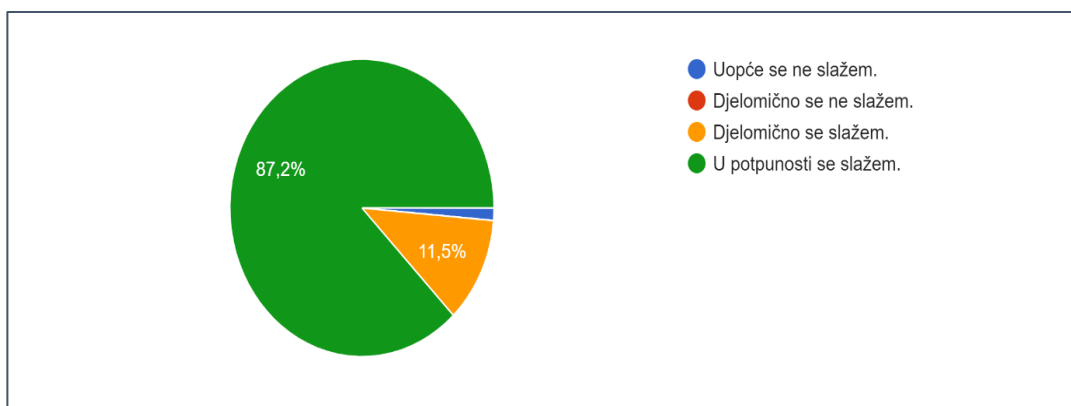
U okviru sljedeće tvrdnje u anketnom upitniku ispituje se smatraju li sudionici da je prilagodba kurikula nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna za

uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu. Pokazalo se da 61,5 % sudionika (N = 91) u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Djelomično se slaže 31,8 % (N = 47) sudionika, dok se djelomično ne slaže 3,4 % sudionika (N = 5). S tvrdnjom da je prilagodba kurikula nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna za uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu ne slaže se 3,4 % sudionika (N = 5). Ti su rezultati prikazani na grafikonu 6.



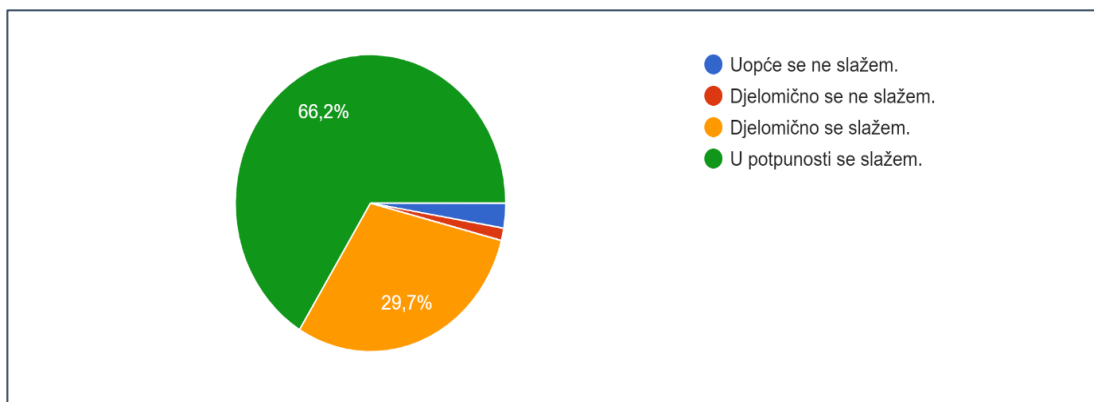
Grafikon 6. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Prilagodba kurikula nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna je za uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu“

Čak 87,2 % (N = 129) sudionika smatra da bi učitelji trebali imati dodatna usavršavanja i dobru podršku stručne službe u školi kako bi efikasno radili s učenicima s teškoćama u razvoju u obliku diferencirane nastave. Nadalje, 11,5 % ispitanika (N = 17) djelomično se slaže s navedenom tvrdnjom, dok se njih 1,4 % (N = 2) uopće ne slaže. Ti su rezultati vidljivi na grafikonu 7.



Grafikon 7. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Učitelji bi trebali imati dodatna usavršavanja i dobru podršku stručne službe u školi kako bi efikasno radili s učenicima s teškoćama u razvoju u obliku diferencirane nastave“

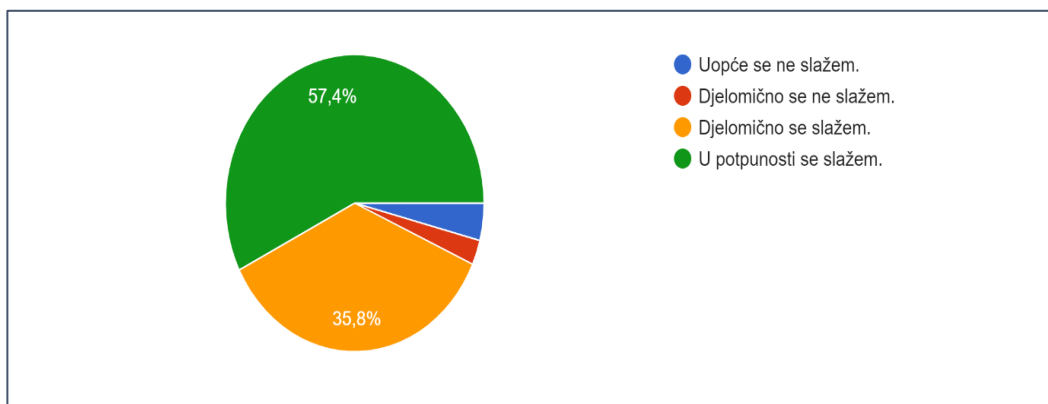
Više od polovice sudionika (N = 98; 66,2 %) u potpunosti smatra da dodatna podrška, kao pomoćnik u nastavi, olakšava uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Nadalje, 29,7 % sudionika (N = 44) se djelomično slaže s navedenom tvrdnjom. S navedenom tvrdnjom se 2,7 % sudionika (N = 4) uopće ne slaže, dok se 1,4 % (N = 2) djelomično ne slaže. Rezultati su prikazani na grafikonu 8.



Grafikon 8. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Dodatna podrška, kao pomoćnik u nastavi, olakšava uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

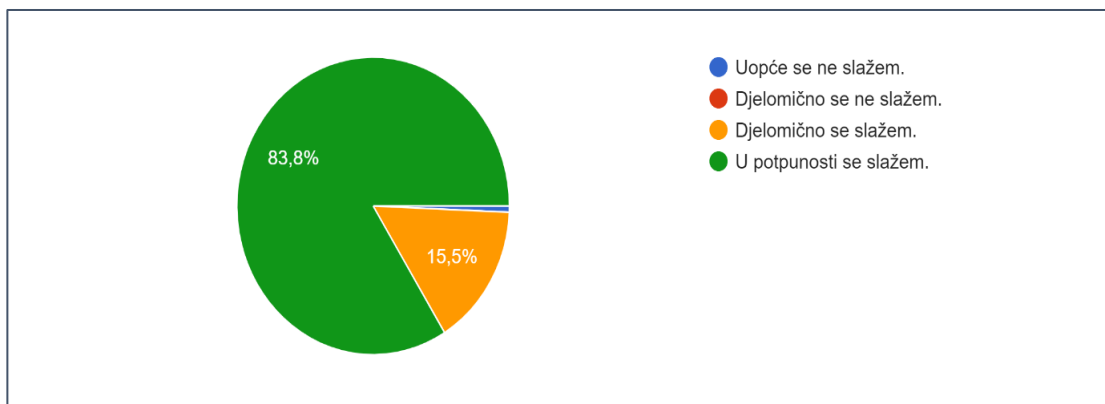
Da je inkluzivno okruženje za učenike s teškoćama u razvoju važno za uspješno provođenje diferencirane nastave u potpunosti se slaže 57,4 % sudionika (N = 85). Njih

35,8 % (N = 53) djelomično se slaže s navedenom tvrdnjom, pri čemu se 2,7 % sudionika (N = 4) djelomično ne slaže, a čak 4,1 % (N = 6) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, kako je vidljivo na grafikonu 9.



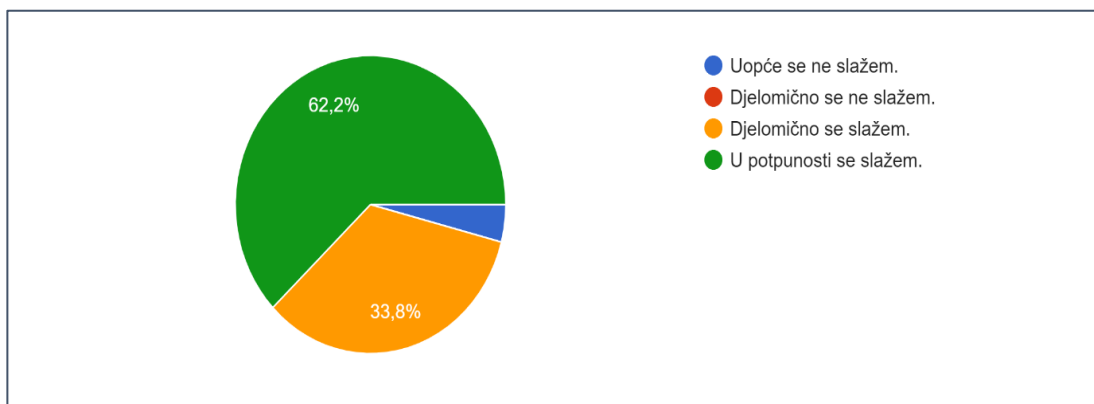
Grafikon 9. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Inkluzivno okruženje za učenike s teškoćama u razvoju važno je za uspješno provođenje diferencirane nastave“

Naredna tvrdnja odnosi se na materijale i sadržaje, odnosno ističe se da materijali i sadržaji moraju biti prilagođeni kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Ukupno 83,8 % sudionika (N = 124) u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom, njih 15,5 % (N = 23) se djelomično slaže, a 0,7 % sudionika (N = 1) se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, kako je prikazano na grafikonu 10.



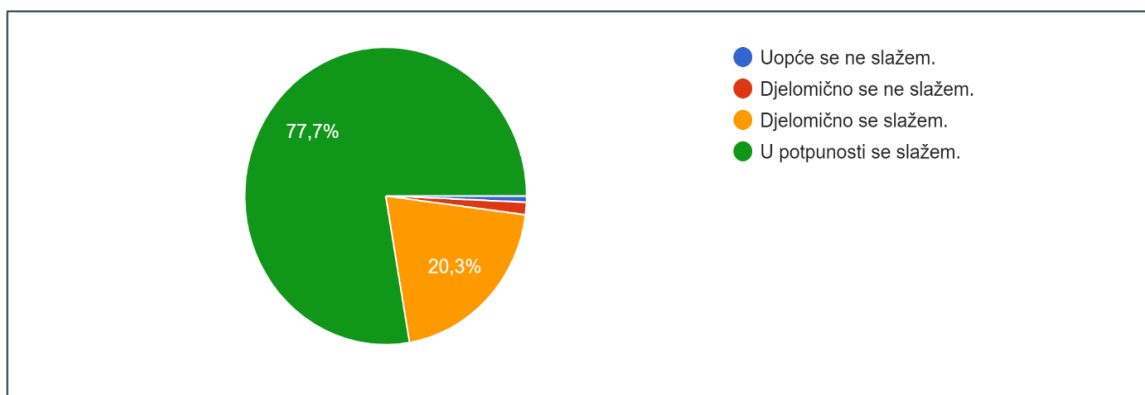
Grafikon 10. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Materijali i sadržaji moraju biti prilagođeni kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

U okviru iduće tvrdnje u anketnom upitniku učitelji i stručni suradnici u osnovnim školama navodili su u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom da primjena specifičnih nastavnih postupaka i strategija omogućuje učenicima s teškoćama u razvoju aktivno sudjelovanje u okviru diferencirane nastave. Nešto manje od dvije trećine (N = 92; 62,2 %) sudionika u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom, a 33,8 % (N = 50) djelomično se slaže. S tom se tvrdnjom 4,1 % sudionika (N = 6) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Rezultati vezani za to anketno pitanje prikazani su na grafikonu 11.



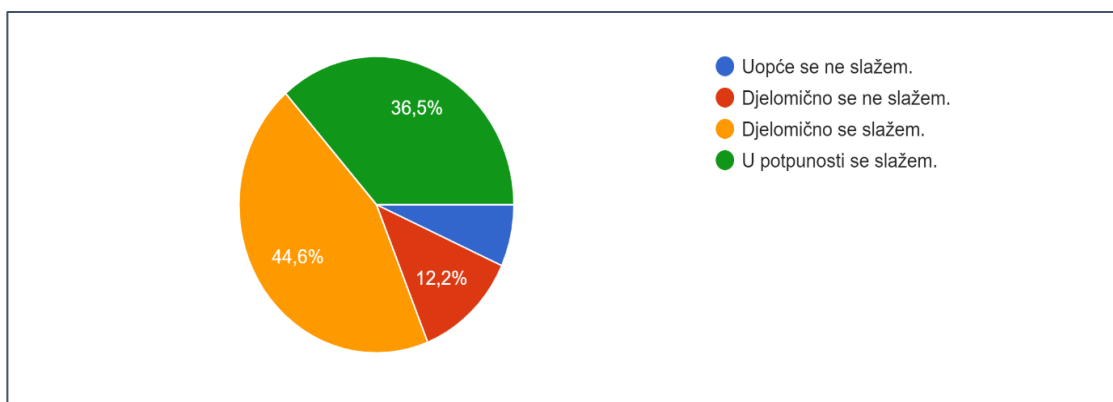
Grafikon 11. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Primjena specifičnih nastavnih postupaka i strategija omogućuje učenicima s teškoćama u razvoju aktivno sudjelovanje u okviru diferencirane nastave“

Većina se sudionika u potpunosti slaže (N = 115; 77,7 %) s tvrdnjom da su praćenje i procjena napretka učenika s teškoćama u razvoju važni za prilagodnu nastavu u okviru diferencirane nastave. Djelomično se s navedenom tvrdnjom slaže 20,3 % sudionika (N = 30), dok se djelomično ne slaže njih 1,4 % (N = 2). Samo se 0,7 %, odnosno jedan sudionika uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, kako je vidljivo u grafikonu 12.



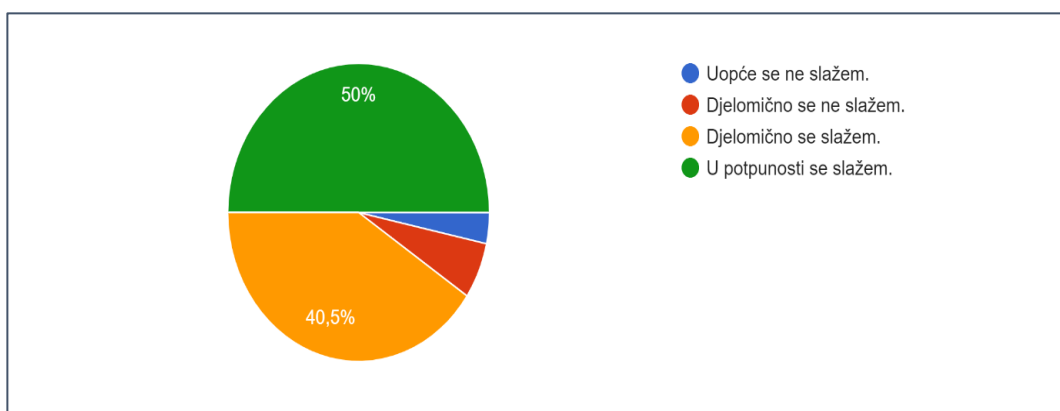
Grafikon 12. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Praćenje i procjena napretka učenika s teškoćama u razvoju važni su za prilagodbu nastave u okviru diferencirane nastave“

Predstojeća tvrdnja obuhvaća roditelje učenika s teškoćama i trebaju li oni biti uključeni u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave. S navedenom se tvrdnjom u potpunosti slaže 36,5 % sudionika (N = 54), no njih 44,6 % (N = 66) se djelomično slaže. Nadalje, 12,2 % sudionika (N = 18) se djelomično ne slaže s tvrdnjom da roditelji učenika s teškoćama trebaju biti uključeni u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave, a s navedenom tvrdnjom se uopće ne slaže njih 6,8 % (N = 10). Rezultati koji se odnose na tu anketnu tvrdnju vidljivi su na grafikonu 13.



Grafikon 13. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Roditelji učenika s teškoćama trebaju biti uključeni u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave“

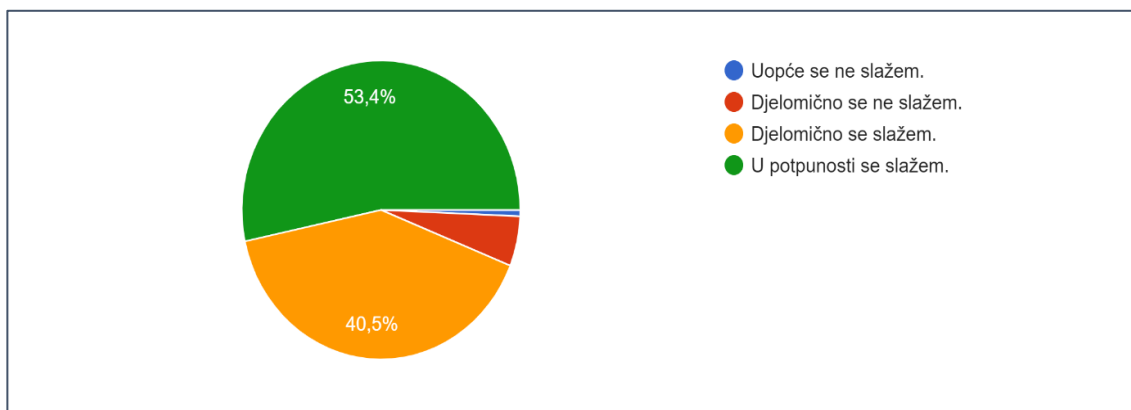
Polovica sudionika (N = 74; 50 %) se u potpunosti slaže s tvrdnjom da je potrebno provesti promjene u nastavni proces kako bi se bolje uključili učenici s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Djelomično se s navedenom tvrdnjom slaže njih 40,5 % (N = 60), djelomično se ne slaže njih 6,1 % (N = 9) te ih se 3,4 % (N = 5) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ti su rezultati prikazani na grafikonu 14.



Grafikon 14. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Potrebno je provesti promjene u nastavni proces kako bi se bolje uključili učenici s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

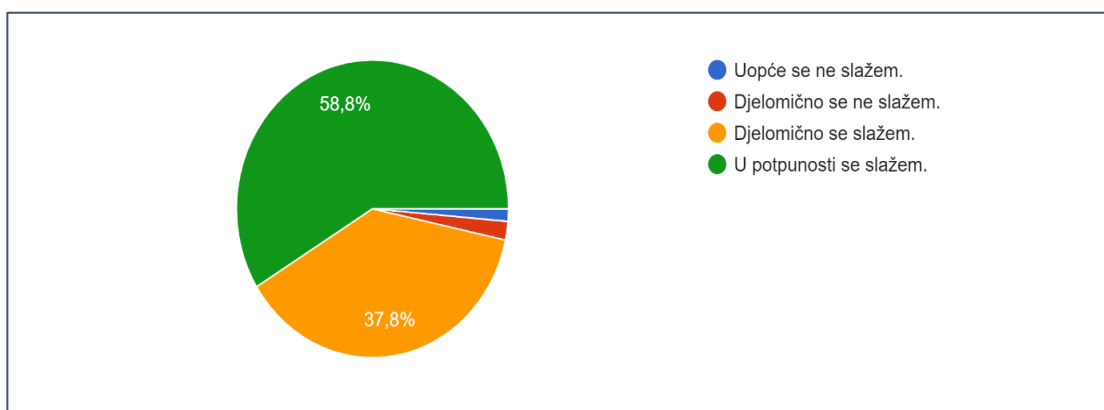
Da postoje brojne prepreke za uključivanje određenih učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave u potpunosti se slaže 53,4 % (N = 79) sudionika,

a 40,5 % (N = 60) se s navedenom tvrdnjom djelomično slaže. Djelomično se s tom tvrdnjom ne slaže njih 5,4 % (N = 8), dok se samo jedan sudionik (0,7 %) s navedenom tvrdnjom uopće ne slaže, kako je prikazano na grafikonu 15.



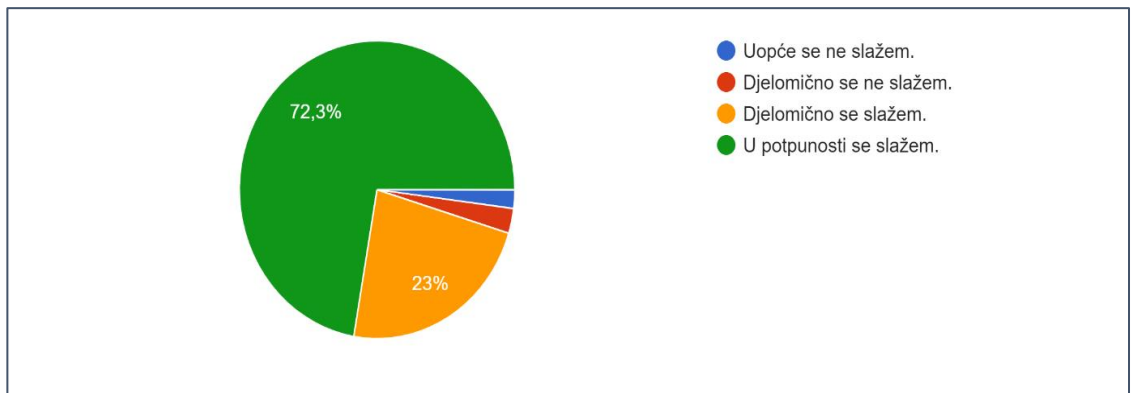
Grafikon 15. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Postoje brojne prepreke za uključivanje određenih učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

Više od polovice sudionika (N = 87; 58,8 %) u potpunosti se slaže da je suradnja među svim učenicima u razredu ključna za uspjeh u okviru diferencirane nastave, dok se njih 37,8 % (N = 56) djelomično slaže. Djelomično se ne slaže 2 % sudionika (N = 3), a uopće se ne slaže samo njih 1,4 % (N = 2), što je vidljivo iz podataka u grafikonu 16.



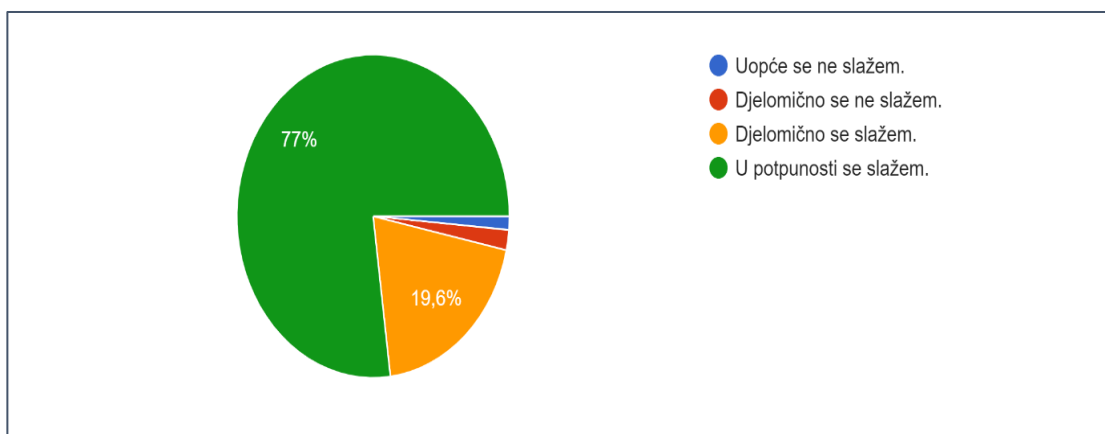
Grafikon 16. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Suradnja među svim učenicima u razredu ključna je za uspjeh u okviru diferencirane nastave“

S tvrdnjom da su prilagođeno ocjenjivanje i vrednovanje važni za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave u potpunosti se slaže 72,3 % sudionika (N = 107), 23 % sudionika (N = 34) se djelomično slaže, njih 2,7 % (N = 4) se djelomično ne slaže, dok se 2 % sudionika (N = 3) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Rezultati su prikazani na grafikonu 17.



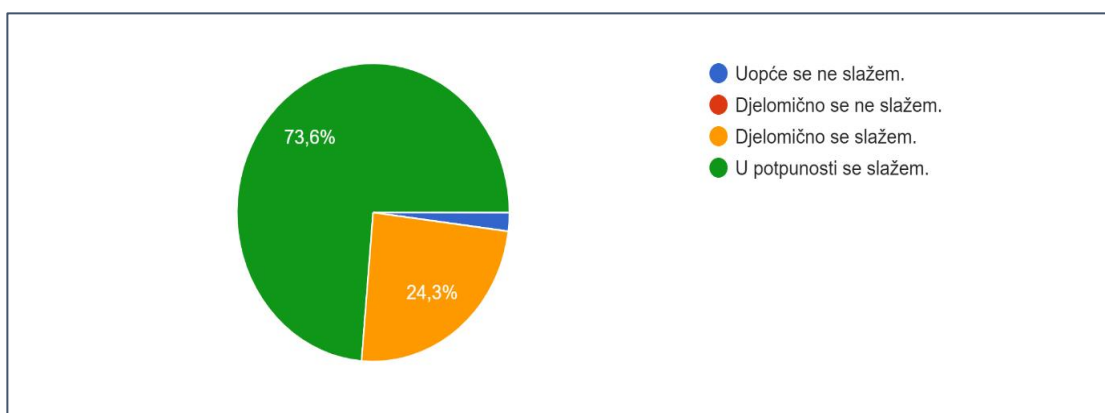
Grafikon 17. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Prilagođeno ocjenjivanje i vrednovanje su važni za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

S tvrdnjom da su učiteljima potrebne dodatne edukacije i usavršavanja kako bi bolje podržali učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave u potpunosti se slaže 77 % sudionika (N = 114), pri čemu se 19,6 % sudionika (N = 29) djelomično slaže. Djelomično se s tom tvrdnjom ne slaže njih 2 % (N = 3), a uopće se ne slaže njih 1,4 % (N = 2). Navedeno je prikazano na grafikonu 18.



Grafikon 18. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Učiteljima su potrebne dodatne edukacije i usavršavanja kako bi bolje podržali učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

Posljednja tvrdnja istraživanja odnosi se na stvaranje inkluzivnog okruženja i kako je ono važno za podršku učenicima s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Većina sudionika (N = 109; 73,6 %) u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom, dok se njih 24,3 % (N = 36) djelomično slaže, a 2 % (N = 3) se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Istaknuto je vidljivo na grafikonu 19.



Grafikon 19. Stavovi sudionika vezani za tvrdnju „Stvaranje inkluzivnog okruženja važno je za podršku učenicima s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“

5.3. Rasprava

Provedeno istraživanje pokazalo je kako većina ispitanih učitelja te stručnih suradnika u osnovnim školama smatra da uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu unapređuje njihovo osobno iskustvo u učenju. Istraživanje koje je proveo Luciana (2023) pokazalo je da prema mišljenju ispitanih učitelja diferencirana nastava može dovesti do vrhunskih rezultata za djecu s teškoćama u razvoju integriranu u redovno obrazovanje. Isto tako, velika većina ispitanika se u potpunosti, odnosno djelomično slaže s time da je prilagodba kurikula nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna za uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu. Kako je prethodno istaknuto, izmjene kurikula trebale bi se primjenjivati u inkluzivnom okruženju (Janney i Snell, 2013; prema Strogilos i sur., 2020). Nekoliko se autora u svojim radovima pozvalo na potrebne izmjene kako bi se povećala kvaliteta obrazovanja koje se pruža učenicima s teškoćama u razvoju kroz diferenciranu nastavu (King-Sears, 2008; Kurth i Keegan, 2014; Lee i sur., 2010). Izmjene kurikula smatraju se bitnom inkluzivnom strategijom za obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u općem razredu (Strogilos, 2018). Kao što Janney i Snell (2006) ukazuju, izmjene mogu biti nastavne, obrazovne ili alternativne.

Gotovo devet od deset ispitanika smatra da bi učitelji trebali imati dodatna usavršavanja i dobru podršku stručne službe u školi kako bi efikasno radili s učenicima s teškoćama u razvoju u obliku diferencirane nastave. S obzirom na udio ispitanika koji se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom očito je da dodatna usavršavanja i učinkovitu podršku stručnih suradnika u školama podržavaju ne samo ispitanici učitelji, već i stručni suradnici u školama koji učiteljima trebaju pružati tu podršku u okviru rada s učenicima s teškoćama u razvoju.

Isto tako, značajan je udio ispitanika koji podržavaju uvođenje pomoćnika u nastavi kao dodatnu podršku za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave (s tom se tvrdnjom u potpunosti složilo 66,2 % ispitanika, dok se njih 29,7 % djelomično složilo). Uključivanje pomoćnika u nastavi ključno je u promicanju inkluzivnog učioničkog okruženja, s obzirom na to da igraju ključnu ulogu u podršci učenicima tijekom nastavnih aktivnosti. Ta uključenost trebala bi biti stalni aspekt

nastavnog procesa, njegujući međusobno povjerenje i odgovornost (Groom, 2006). Pomoćnici u nastavi nude neposrednu pomoć učenicima, osiguravajući im potrebnu podršku u nastavi (Giangreco, 2013.; Butt i Lowe, 2012.; Giangreco i sur., 2012.; prema Drandić, 2017). Osim toga, pomoćnici u nastavi usko surađuju sa stručnim službama, uvažavajući specifične odgojno-obrazovne potrebe i sposobnosti svakog djeteta (Drandić, 2017). Tako pomoćnici u nastavi mogu biti jako korisni djeci s teškoćama u razvoju te olakšati posao učiteljima kada je riječ o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu, a takvo mišljenje očito dijeli i većina ispitanika u provedenom istraživanju.

Kada je riječ o inkluzivnom okruženju, većina ispitanih učitelja i stručnih suradnika smatra da je ono važno za uspješno provođenje diferencirane nastave. Što se tiče materijala i sadržaja, osam od deset ispitanika u potpunosti se slaže s tvrdnjom da materijali i sadržaji trebaju biti prilagođeni kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Da je važna primjena specifičnih nastavnih postupaka i strategija u diferenciranoj nastavi s učenicima s teškoćama u razvoju smatra nešto manje od dvije trećine ispitanika. Važnost praćenja i procjene napretka učenika s teškoćama u razvoju s ciljem prilagodbe u okviru diferencirane nastave navodi nešto više od tri četvrtine ispitanih učitelja i stručnih suradnika. Takvi su rezultati u skladu s rezultatima istraživanja koje je proveo Luciana (2023), a koji su pokazali da postoje razlike u primjeni diferenciranih aktivnosti poučavanja, učenja i evaluacije za učenike s teškoćama integrirane u redovno obrazovanje od strane učitelja. Točnije, pokazalo se da su učitelji uključeni u to istraživanje naveli da prilagođavaju razinu težine testova ili zadataka za ocjenjivanje te da prilagođavaju školski program i nastavne materijale kako bi se osiguralo sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju u razrednim aktivnostima. Osim toga, koriste se personalizirani intervjenski programi i specifične terapije kako bi se zadovoljile specifične odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju (Luciana, 2023). King-Sears (2008) ističe da diferencirano poučavanje ima potencijal povećati rezultate na testovima za učenike s teškoćama u razvoju, ali i druge učenike.

Kada je riječ o stavovima vezanima za roditelje učenika s teškoćama u razvoju i njihovu uključenost u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave nešto manji

udio ispitanika podržava roditeljsku uključenost. Točnije, s navedenom tvrdnjom u potpunosti se slaže samo jedna trećina ispitanika. Zapravo je najveći udio ispitanika koji se s tom tvrdnjom djelomično slaže (44,6 % ispitanika), što pokazuje da učitelji i stručni suradnici ne žele da se roditelji učenika s teškoćama u razvoju pod svaku cijenu, odnosno bez ikakvih ograničenja i uvjeta uključuju u planiranje i provođenje diferencirane nastave za njihovu djecu i ostale učenike.

Istraživanje je pokazalo da se polovica ispitanika u potpunosti slaže s time da je nužno provesti promjene u nastavnom procesu s ciljem učinkovitije inkluzije djece s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Na to se nadovezuje i mišljenje nešto više od polovice ispitanika koji smatraju da u pogledu uključivanja djece s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu postoje brojne teškoće. Nadalje, gotovo svaki šesti ispitanik smatra da je suradnja među učenicima unutar razreda jako važna za uspješnost provođenja diferencirane nastave, dok svaki sedmi ispitanik smatra da su prilagođeno ocjenjivanje i vrednovanje važni za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

Pokazalo se da većina ispitanika smatra da učitelji nisu dovoljno educirani kako bi podržali učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Naime, nešto više od tri četvrtine ispitanika smatra da su učiteljima nužni dodatna edukacija i usavršavanje. Prema tome, takvo mišljenje dijele i učitelji i stručni suradnici zaposleni u osnovnim školama koji su sudjelovali u provedenom istraživanju. Kurth i Keegan (2014), u svojoj studiji o razvoju i korištenju modifikacija kurikula za učenike s teškoćama u razvoju otkrili su da su iskusni učitelji stvorili jednostavnije modifikacije u usporedbi s učiteljima početnicima koji su kreirali funkcionalnije alternativne modifikacije. Dakle, učiteljima je očito nužna edukacija i praksa kako bi stekli kompetencije koje su im nužne za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, uključujući i rad s tim učenicima u okviru diferencirane nastave. Osim toga, rezultati su pokazali da se nešto manje od tri četvrtine ispitanika u potpunosti slaže s time da je stvaranje inkluzivnog okruženja važno za podršku učenicima s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave.

Prema tome, može se zaključiti da učitelji i stručni suradnici smatraju da je nužno uključiti učenike s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu te da im takvo

uključivanje može pružiti samo prednosti. Stav učitelja i stručnih suradnika pretežno je pozitivan. Ipak, učitelji i stručni suradnici pritom smatraju da je učitelje potrebno dodatno educirati za rad u takvim okolnostima jer učitelji nemaju dovoljno kompetencija. Isto tako, više od polovice ispitanih učitelja i stručnih suradnika smatra da unatoč prednostima diferencirane nastave za djecu s teškoćama u razvoju u tom su pogledu prisutne različite prepreke, pa je nužno raditi na njihovom uklanjanju.

Kada je riječ o ograničenjima provedenog istraživanja treba napomenuti da je istraživanje provedeno na relativno malom broju ispitanika te da bi se s ciljem primjene provedenih rezultata na populaciju učitelja i stručnih suradnika istraživanje trebalo provesti na značajno većem broju ispitanika. Isto tako, rezultati provedenog istraživanja prikazani su isključivo frekvencijama i postotcima, a da bi se uočile statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na određene socio-demografske podatke, primjerice, s obzirom na njihovo zanimanje (između učitelja i stručnih suradnika), godine radnog iskustva (između ispitanika s manje i s više godina radnog iskustva) i sl. potrebno je koristiti složenije statističke metode. Ipak, provedeno istraživanje može pomoći učiteljima i stručnim suradnicima u provođenju diferencirane nastave te uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave te motivirati istraživače da provedu druga, slična istraživanja s većim brojem ispitanika.

6. ZAKLJUČAK

Temeljno načelo inkluzivnog obrazovanja jest uključivanje djece u redovni obrazovni sustav. Ključno je da svako dijete pronade svoje mjesto, pri čemu to mjesto treba biti skladu s njegovim jedinstvenim potrebama, interesima i sposobnostima. Inkluzija je sveobuhvatan proces koji zahtijeva pažljivo planiranje, izvođenje i praćenje od strane stručnjaka u školi i izvan škole, kao i vršnjaka. Inkluzija podrazumijeva pružanje jednakih mogućnosti svim pojedincima, bez obzira na njihove različitosti. Označava svježiu perspektivu različitosti, poticanje uzajamne podrške i prikazivanje različitih mogućnosti. Inkluzija osigurava da svatko dobije potrebnu podršku unutar redovnog obrazovnog okruženja. Cilj je inkluzivnog obrazovanja uspostaviti obrazovni sustav koji zadovoljava različite odgojno-obrazovne potrebe učenika i nudi jednake mogućnosti učenja svima. U radu s učenicima s teškoćama u razvoju imperativ je da svi dionici u obrazovanju surađuju kao kohezivni tim. Pružanjem odgovarajuće podrške i dobro osmišljenog nastavnog sadržaja učenici s teškoćama u razvoju nedvojbeno mogu maksimizirati svoj potencijal na temelju svojih individualnih sposobnosti.

Diferencirana nastava oblik je poučavanja koji može biti koristan u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Riječ je o obliku nastave u kojoj do određenog stupnja učenici rade samostalno, točnije individualno ili u paru/grupi. Diferencirana nastava ima različite oblike kao što su homogeni grupni rad, nehomogeni grupni rad, timski rad i individualni rad. Cilj je diferencirane nastave odgovoriti na različite odgojno-obrazovne potrebe učenika korištenjem različitih strategija koje mijenjaju i nastavne metode i sam kurikulum. Središnji cilj inkluzivnog obrazovanja jest prilagoditi i prilagoditi nastavu kako bi se osiguralo da se svi učenici, uključujući one s teškoćama u razvoju, mogu učinkovito uključiti u kurikulum općeg obrazovanja.

Temelj inkluzivnog obrazovanja jest uključivanje djece u sustav redovnog obrazovanja. Svako dijete treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim potrebama, interesima i mogućnostima. Inkluzija predstavlja sistematski proces koji zahtijeva pažljivo planiranje, provođenje i praćenje stručnjaka u školi i izvan škole, a i vršnjaka. Inkluzija predstavlja pružanje jednakih mogućnosti svima, bez obzira

na razlike. Inkluzija predstavlja nov odnos različitosti, potiče međusobno podržavanje, ističe različite mogućnosti. Osigurava potporu svima u redovitom okruženju. Cilj je inkluzivnog obrazovanja stvoriti jedan obrazovni sustav koji bi odgovarao razlikama učenika i mogućnosti da svi dobiju jednake uvjete za učenje. U radu s djecom s teškoćama važno je da svi sudionici koji sudjeluju u obrazovanju zajedno djeluju kao tim. Uz odgovarajuću potporu i dobro osmišljeni nastavni sadržaj učenici s teškoćama u razvoju sigurno će postići svoje pune potencijale prema individualnim sposobnostima.

Diferencirana nastava jedan je od oblika nastave u kojoj učenici u određenoj mjeri samostalno rade. Riječ je o pokušaju pristupanja razlikama učenika u razredu putem višestrukih pristupa koji modificiraju nastavu te nastavni plan i program kako bi odgovarali individualnim potrebama učenika. Diferencirano učenje kreirano je kao odgovor učitelja na različite odgojno-obrazovne potrebe učenika, pa tako i na odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju. Modificiranje i prilagodba nastave kako bi se omogućilo svim učenicima u razredu, pa tako i onima s teškoćama u razvoju pristup kurikulumu općeg obrazovanja u središtu je inkluzivnog obrazovanja.

U ovom diplomskom radu provedeno je empirijsko istraživanje čiji je cilj bio ispitati percepciju učitelja (razredne, predmetne i razredne i predmetne nastave) i stručnih suradnika (edukacijski rehabilitator, pedagog, psiholog, logoped i socijalni pedagog) u redovitim osnovnim školama Republike Hrvatske o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. U istraživanju je sudjelovalo 148 ispitanika koji su *online* ispunjavali anketni upitnik kreiran posebno za potrebe istraživanja. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da je stav učitelja i stručnih suradnika zaposlenih u hrvatskim osnovnim školama pretežno pozitivan prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave. Unatoč pozitivnom stavu učitelji i stručni suradnici svjesni su da učitelji nisu dovoljno educirani i da su u uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave prisutne brojne prepreke. Stoga je nužno detaljnije utvrditi koje su to prepreke prisutne kada je riječ o mišljenju učitelja i stručnih suradnika zaposlenih u hrvatskim redovitim osnovnim školama i kako se te prepreke mogu eliminirati. Svakako, riječ je o dugotrajnom i kompleksnom procesu, ali bez obzira na navedeno taj je proces nužno provesti.

LITERATURA

Knjige:

1. Booth, T. i Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti: razvoj učenja i učešća u školama*. Zenica: Pedagoški zavod.
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Češi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja – hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Naklada Ljevak.
4. Heinz, B. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
5. Igrić, Lj. (2004). *Moje dijete u školi: priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti – Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
6. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
8. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa.
10. Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Jordan studio.
11. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda*. Zagreb: Profil.
12. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

13. Stančić, V. (1982). *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju: teorijski problemi i istraživanja*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
14. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
15. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Članci:

1. Avramidis, E. i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
2. Bouillet, D. i Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 11-26.
3. Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: Dulčić, A. i Pospiš, M. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
4. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50(29), 87-95.
5. DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M. i Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA Dialog*, 12(3), 227-244.
6. Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 13(6), 69-82.
7. Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanovna (2013). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 164-172.

8. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak*, 158(4), 439-459.
9. Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
10. Fulgosi-Masnjak, R. i Dalić-Pavelić, S. (2006). Razlike u stavovima učenika i učenica bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama prije, tijekom i nakon provođenja programa strukturiranih igara. U: Vesna Đurek (izd.), *Živjeti zajedno: zbornik radova 6. međunarodnog seminara* (str. 85-95). Zagreb: Savez defektologa Hrvatske.
11. Gettinger, M. i Stoiber, K, C. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology*, 33(1-2), 11-46.
12. Groom, B. (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21 (4), 199-203.
13. Išpanović Radojković, V. (2007). Razvojno-ekološki pristup proceni potreba dece ometene u razvoju iz perspektive prava deteta. U: Radanović, D. (izd.), *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 13-28). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
14. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2014). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
15. Ivanović, J. i Törteli Telek, M. (2014). Basics of Differentiated Instruction and its Organization Forms. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 91-106.
16. Janney, R. E. i Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 45(3), 215-223.
17. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64(4), 541-560.
18. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2016). Profesionalni razvoj i cjeloživotno obrazovanje odgojitelja: između želja i mogućnosti. U: Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S. i sur. (ur.), *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*

(str. 117-128). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

19. Kadum-Bošnjak, S. i Buršić-Križanac, B. (2012). Impact of differentiated instruction on achievement in teaching mathematics to lower-stage grades. *Metodički obzori*, 7(2), 15-29.
20. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
21. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59(30), 67-77.
22. King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23(2), 55-62.
23. Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 2(1), 23-35.
24. Kiš-Glavaš, L. (2001). Inkluzija/integracija učenika s posebnim potrebama i stavovi sudionika u procesu. *Naš prijatelj*, 28(1/2), 40-44.
25. Kiš-Glavaš i Igrić, Lj. (1998). Stavovi učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. U: Vladimir Rosić (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: zbornik radova: međunarodni znanstveni kolokvij* (str. 374-384). Rijeka: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci.
26. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(2), 47-58.
27. Kudek Mirošević, J. (2015). Indicators of Inclusion in the Progress of School Self-Evaluation. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 207-218.
28. Kudek Mirošević, J. (2015). Kurikularni pristup usmjeren na kompetencije u provođenju predškolske i osnovnoškolske inkluzivne prakse. U: Kaljača, S. i Nikolić, M. (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik: 1. dio* (str. 327-340). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih; Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Tuzli.

29. Kudek-Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and the Teachers for Inclusive Practice. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 71-86.
30. Kudek-Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
31. Kudek Mirošević, J. i Opić, A. (2009). Usklađenost hrvatske inkluzivne prakse s međunarodnim dokumentima. U: Bouillet, D. i Matijević, M. (ur.), *Curriculums of Early and Compulsory Education: collected papers* (str. 479-492). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
32. Kudek Mirošević, J. i Rešetar, T. (2019). Razlike u primjeni strategija podrške za individualizirano poučavanje kod osnovnoškolskih učitelja. *Školski vjesnik*, 68(1), 48-63.
33. Kurth, J., Gross, M. i Lovinger, S. (2012). Grading Students with Significant Disabilities in Inclusive Settings: Teacher Perspectives. *Journal of the International Association of Special Education*, 13(1), 41-57.
34. Kurth, J. A. i Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-201.
35. Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. i Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-223.
36. Luciana P. (2023). Differentiated teaching-learning-assessment of students with disabilities in mainstream education. *Review of Psychopedagogy*, 12(1), 127-145.
37. Manzano-García, B. i Tomé Fernández, M. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383-391.
38. Maričić, J. (2009). Teorije i istraživanja predrasuda u dječjoj dobi. *Psihološki teme*, 18(1), 137-157.

39. Marlina M, Elfrina E. i Kusumastuti, G. (2019). Differentiated Learning for Students with Special Needs in Inclusive Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 382, 678-681.
40. Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(Suppl 1), 207-214.
41. Milsom, A. (2006). Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*, 10(1), 66-72.
42. Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. i Born, K (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.
43. Rachmawatia, M. A., Nu'man, T. M., Widiasmara, N. i Wibisono, S. (2016). Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 585-593.
44. Reis, S. M. i Renzulli, J. S. (2018). The Five Dimensions of Differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6(1), 87-94.
45. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. i McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
46. Siraj-Blatchford, I. i Sylva, K. (2004). Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
47. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143-152.
48. Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools. *SHS Web of Conferences*, 42(2), 00003.
49. Strogilos, V. i Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.

50. Šifner Vukomanović, E. (2018). Obrazovna inkluzija u Republici Hrvatskoj. U: Nikolić, M. i Vantić-Tanjić, M. (ur.), *Unapređenje kvalitete života djece i mladih, II dio* (str. 379-391). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
51. Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 96-108.
52. Timperley, H. S., Robinson, V. M. J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 2(4), 281-300.
53. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 17-37.
54. Vican, D. i Karamatić Brčić, K. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30, 48-65.
55. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 33-40). Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
56. Vlachou, A. i Fyssa, A. (2016). Inclusion in Practice: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.
57. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), 89-100.
58. Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453.
59. Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 275-291.

60. Živanović, S. B. (2008). Primjena diferencijalnih zadataka u nastavi biologije. *Metodički ogledi*, 15(1), 83-97.

Internetski izvori:

1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> (pristupljeno 14. ožujka 2023.)
2. Narodne novine (2015), *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, NN 24/15. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (pristupljeno 12. ožujka 2023.)
3. UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (pristupljeno 8. veljače 2024.)

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Maja Hoborka

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol	34
Grafikon 2. Struktura ispitanika s obzirom na dob	34
Grafikon 3. Struktura ispitanika s obzirom na zanimanje	35
Grafikon 4. Struktura ispitanika s obzirom na godine radnog iskustva	35
Grafikon 5. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u diferenciranu nastavu unapređuje njihovo osobno iskustvo u učenju“	36
Grafikon 6. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Prilagodba kurikuluma nastavnog predmeta za učenike s teškoćama u razvoju ključna je za uspješno uključivanje u diferenciranu nastavu“	37
Grafikon 7. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Učitelji bi trebali imati dodatna usavršavanja i dobru podršku stručne službe u školi kako bi efikasno radili s učenicima s teškoćama u razvoju u obliku diferencirane nastave“	38
Grafikon 8. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Dodatna podrška, kao pomoćnik u nastavi, olakšava uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	38
Grafikon 9. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Inkluzivno okruženje za učenike s teškoćama u razvoju važno je za uspješno provođenje diferencirane nastave“	39
Grafikon 10. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Materijali i sadržaji moraju biti prilagođeni kako bi se udovoljilo različitim potrebama učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	40
Grafikon 11. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Primjena specifičnih nastavnih postupaka i strategija omogućuje učenicima s teškoćama u razvoju aktivno sudjelovanje u okviru diferencirane nastave“	40
Grafikon 12. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Praćenje i procjena napretka učenika s teškoćama u razvoju važni su za prilagodbu nastave u okviru diferencirane nastave“	41
Grafikon 13. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Roditelji učenika s teškoćama trebaju biti uključeni u proces planiranja i provedbe diferencirane nastave“	42

Grafikon 14. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Potrebno je provesti promjene u nastavni proces kako bi se bolje uključili učenici s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	42
Grafikon 15. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Postoje brojne prepreke za uključivanje određenih učenika s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	43
Grafikon 16. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Suradnja među svim učenicima u razredu ključna je za uspjeh u okviru diferencirane nastave“	43
Grafikon 17. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Prilagođeno ocjenjivanje i vrednovanje su važni za učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	44
Grafikon 18. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Učiteljima su potrebne dodatne edukacije i usavršavanja kako bi bolje podržali učenike s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	45
Grafikon 19. Stavovi ispitanika vezani za tvrdnju „Stvaranje inkluzivnog okruženja važno je za podršku učenicima s teškoćama u razvoju u okviru diferencirane nastave“	45

