

UNIVERZITET U SARAJEVU - FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PRILAGODBA NASTAVNOG MATERIJALA ZA UČENIKE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDMETNOJ NASTAVI**

Završni magistarski rad

Mentorica: prof. dr. Lejla Kafedžić

Kandidatkinja: Ema Buharalija

Sarajevo, novembar 2023. godine

Sadržaj

I. UVOD	4
II. TEORIJSKE OSNOVE RADA	6
1. Inkluzivni odgoj i obrazovanje	7
1.2. Istraživanja uspješnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja	9
1.3. Međunarodni dokumenti koji osiguravaju prava na inkluzivni odgoj i obrazovanje	11
1.4. Pravo na pristupačnu informaciju i razumnu prilagodbu	12
2. Djeca s teškoćama u razvoju	12
2.1. Pojmovno određenje teškoća u razvoju	14
2.1.1. Teškoća vida.....	14
2.1.2. Teškoća sluha	15
2.1.3. Teškoće jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju ...	15
2.1.4. Tjelesni invaliditet.....	17
2.1.5. Intelektualne teškoće.....	17
2.1.6. Down sindrom.....	18
2.1.7. Neprihvatljivi oblici ponašanja	18
2.1.8. Autizam	19
2.1.9. Postojanje više vrsta i stepena teškoća u psihofizičkom razvoju.....	19
2.1.10. Pomanjkanje pažnje/hiperaktivnost (ADHD)	19
3. Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju	20
3.1. Primjena individualnog plana i programa u odgojno-obrazovnom radu.....	21
3.2. Primjena individualiziranog edukacijskog programa u odgojno-obrazovnom radu	22
4. Prilagodba i didaktičko – metodički postupci u podučavanju učenika s teškoćama	22
4.1. Primjena asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom radu	25
4.2. Primjena Evropskih standarda „Easy to read“ u odgojno-obrazovnom radu	26
III. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	29
1. Predmet istraživanja	30
2. Cilj istraživanja	30
3. Zadaci istraživanja.....	30
4. Istraživačka pitanja.....	31
5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	31
6. Uzorak istraživanja.....	32
IV. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	34
1. Spremnost nastavnika za inkluzivni odgoj i obrazovanje	35

2. Prilagođenost nastavnog materijala učenicima s teškoćama u razvoju.....	45
V. RASPRAVA.....	48
VI. ZAKLJUČAK.....	51
VII. PREPORUKE.....	53
VIII. LITERATURA.....	54
IX. POPIS TABLICA I GRAFIKONA	58
X. PRILOZI.....	59

I.UVOD

Učenici dolaze u školu sa svojim posebnostima, različitostima i identitetima (Vican, 2013) te se oni razlikuju po vlastitim osobinama i sposobnostima za učenje (Karamatić Brkić, 2013). Pospiš (2003) navodi kako je učenje individualan proces kroz koji učenik mora ostvariti samog sebe prema svojim mogućnostima te da učenje treba biti prilagođeno učeniku i njegovim posebnim potrebama, a ne da se učenik mora prilagođavati unaprijed određenim pretpostavkama vezanim uz brzinu i proces učenja. Karamatić Brkić (2013) ističe intelektualne, senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, kulturne i ekonomske osobine učenika. Da bi upoznali dijete možemo sebi postaviti pitanja kako ono reaguje na osjete, kako obrađuje informacije, kako pristupa problemima, planira i poduzima korake, na koji način funkcionira na emocionalnom, socijalnom i intelektualnom planu, kako komunicira s drugima, kakvi su njegovi interakcijski obrasci te njegov obiteljski život. Na temelju toga možemo saznati puno toga o djetetu i upoznati njegove potrebe (Kostelnik i sur., 2004). Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje mogućnosti učenja za sve učenike u okviru redovnog školovanja. Ono omogućuje djeci s teškoćama i djeci bez teškoća da zajedno pohađaju nastavu prilagođenu uzrastu u lokalnoj školi uz individualno prilagođenu podršku prema potrebi. Da bi se to omogućilo potrebno je prilagođavanje fizičkog uređenja i prilagođen nastavni plan i program koji uključuje različitosti koje se mogu naći u društvu i koje odražava potrebe sve djece (Unicef, 2013). Podučavanje učenika u inkluzivnim uvjetima moguće je sagledati kao proces promjene koji može započeti u svakom učitelju ako je dovoljno otvoren i spreman na promjene. Stoga možemo reći da je školska odgovornost i odgovornost svakog učitelja pružanje pomoći i podrške koje će učenicima s teškoćama omogućiti obrazovanje koje zadovoljava njihove jedinstvene individualne odgojno-obrazovne potrebe. Kako bi se zadovoljile jedinstvene odgojno-obrazovne potrebe svakog učenika, važna je didaktičko-metodička podrška učinkovitim metodama podučavanja koje, kada se vješto provode, osiguravaju da od samog početka gotovo svi učenici razumiju za njih planirane pojmove, informacije i sadržaje koji se podučavaju. Važno je da učitelji procijene potrebne intervencije za učenika na individualiziranoj osnovi, odnosno metode i postupke utemeljene na inicijalnoj odgojno-obrazovnoj procjeni. Prema Opić i Mirošević (2018) didaktičko-metodička podrška odnosi se na planiranje i implementaciju primjerenih metoda, sredstava, oblika i situacija u aktivnostima podučavanja i školskog učenja u svim etapama nastavnog procesa (priprema, obrada, vježbanje, ponavljanje, provjeravanje). Dakle, naglasak je na drugačijem načinu predstavljanja istog opsega gradiva kako bi učenici s teškoćama u razvoju uspješnije i u skladu sa svojim sposobnostima ostvarili odgojno-obrazovne ishode. Prilagodnom nastavnog materijala, neće se ugroziti valjanost informacija, niti će se dovesti učenik u privilegirani položaj, a bit će potpuno uključen u nastavni proces. Mogućnost uključivanja svih učenika podjednako u nastavni proces doprinosi bogaćenju iskustava svih sudionika odgoja i obrazovanja temeljenih na prihvaćanju različitosti.

Zahvaljujući inkluziji, nastava i nastavni materijali nastoje se što više individualizirati, ali nažalost, još uvijek smo svjedoci da se učenici s teškoćama suočavaju sa mnogim izazovima, koji u konačnici stvaraju dodatne poteškoće prilikom učenja, jer nisu svi učenici uvijek u mogućnosti na uobičajeni način pokazati svoja postignuća. Kroz ovaj rad govori se o

inkluzivnom odgoju i obrazovanju, njegovoj uspješnosti, međunarodnim dokumentima i zakonskim regulativama koji osiguravaju pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Zatim se govori o pojmovnom određenju teškoća u razvoju, nakon čega je detaljnije pojašnjen odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Poznato je kako je uvođenjem inkluzivnog odgoja i obrazovanja, individualizirana nastava postala mnogo važnija, pa samim tim ovaj rad prikazuje i metode prilagodbe i didaktičko – metodičke postupke u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju.

Rezultati do kojih se došlo uz pomoć anketnog upitnika i analizom nastavnog materijala govore o spremnosti nastavnika za inkluzivni odgoj i obrazovanje te kako zapravo prilagođenost nastavnog materijala izgleda u praksi iz pojedinih nastavnih predmeta. I za kraj, istraživanjem se došlo i do korisnih preporuka kada je u pitanju prilagodba nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju koje će biti prikazane u rezultatima istraživanja.

II. TEORIJSKE OSNOVE RADA

„Ja sam samo jedan od mnogih. No ja sam samo jedan. Ne mogu učiniti sve, ali mogu učiniti nešto. Zbog toga što ne mogu učiniti sve, neću odbiti učiniti ono što mogu.“

Edward Everett Hale

1. Inkluzivni odgoj i obrazovanje

Neki autori ne smatraju obrazovnu inkluziju niti teorijom niti konceptom, već pokretom kojim se naglašavaju prava i potrebe društveno marginaliziranih osoba i grupacija. Tako, Slatina (2003:75) navodi: „Inkluzija je pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su "drugačije". Inkluzija je pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije. To je pokret kojim se želi pružiti podrška *osobama s posebnim potrebama* u procesu uključivanja u ravnopravnom sudjelovanju u životu ljudske zajednice.“ Na istom tragu su i Florian (2000:13) koja inkluziju promatra kao "dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba s teškoćama u sve aspekte života", te Pašalić-Kreso (2003:22) prema kojoj je inkluzija "pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima". Pored toga, Florian u istome tekstu govori o obrazovnoj inkluziji i kao o "filozofiji obrazovanja koja promiče obrazovanje svih učenika u redovnim školama“.

Dakle, inkluzija pozdrumuje uključenosť u odgoj i obrazovanje, te se odnosi na to da svi učenici imaju pristup i jednake mogućnosťi za obrazovanje i učenje. Inkluzija na razlike među učenicima gleda kao na resurse za podršku u igri i učenju, a ne kao na probleme koji moraju da se rješavaju. To je novi odnos prema različitosťi, ona ne ističe nedostatke već nove mogućnosťi i ideje. Ona ne znači samo skup metoda i postupaka već maksimalni razvoj individualnih sposobnosťi za svu djecu u skupini i pomoć obiteljima. Temelji se na uvažavanju svakog učenika kao pojedinca i ravnopravnog sudionika odgoja i obrazovanja. Također, povećava učešća djece i mladih ljudi u kulturi, aktivnosťima i zajednicama lokalnih i predškolskih ustanova i smanjenje njihovog isključivanja iz istih. Primarni cilj inkluzije jeste dobrobit za sve učenike i cijeli odgojno – obrazovni sistem. Ona teži uvažavanju individualnih razlika, poštovanju dostojanstva svake osobe i poticanju međusobne interakcije i društvenih odnosa (Bratković i Teodorović, 2003).

Prema tome, inkluzivno obrazovanje zahtijeva pružanje pomoći svim učenicima u savladavanju školskog programa, nadarenim učenicima u ubrzanom napredovanju, učenicima s teškoćama obrazovanje po individualnom programu, a ostalima obrazovanje prema primjerenim metodama aktivnog učenja. Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja mnogo više od smještanja djeteta s teškoćama u redovni sistem odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovna ustanova u kojoj svi mogu učiti, djelotvorno zadovoljavati svoje potrebe i razvijati životne vješťine potrebne za što uspješnije odrastanje, i u kojoj svi jednako vrijede, vizija je inkluzije djece i učenika s teškoćama. Uključivanje sve djece odnosno svih učenika u dječje vrtiće i škole u svojim lokalnim sredinama doprinosi bogaćenju iskustava svih sudionika odgoja i obrazovanja temeljenih na prihvaćanju raznolikosťi. Inkluzija je proces promjene koji može započeti u svakome od nas ako smo dovoljno otvoreni i spremni na promjene. Prema Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) inkluzivno obrazovanje je ljudsko pravo, njime se obezbjeđuje kvalitetno obrazovanje i razvija se bolja socijalna osjetljivosť. U tom smislu, CSIE nudi deset razloga za inkluziju:

1. Sva djeca imaju pravo da uče zajedno.
2. Djeca ne bi trebala biti manje vrednovana ili diskriminirana na način da budu isključena ili udaljena zbog invaliditeta ili teškoća u učenju.
3. Odrasle osobe s teškoćama, opisujući sebe kao one koji su preživjeli specijalne škole, zahtijevaju da se otkloni segregacija.
4. Ne postoje opravdani razlozi da se djeca razdvajaju u toku školovanja. Djeca pripadaju jedni drugima, te ne postoji potreba da se štite jedni od drugih.
5. Istraživanja pokazuju da djeca u inkluzivnim okruženjima bolje napreduju u akademskom i socijalnom smislu.
6. Ne postoji podučavanje ili skrb u segregiranim školama koje se ne može realizirati i u redovnim školama.
7. Uz odgovarajuću predanost i podršku, inkluzivno obrazovanje predstavlja efikasniji način korištenja obrazovnih resursa.
8. Segregacija uči djecu da budu plašljiva, neuka i proizvodi predrasude.
9. Sva djeca trebaju takvo obrazovanje koje će im pomoći da razviju odnose s drugima i pripremi ih za život u zajednici.
10. Samo inkluzija ima potencijal da umanjí strah i da gradi prijateljstvo, poštovanje i razumijevanje (CSIE: Ten reasons for inclusion).

Inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da svako dijete ma pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Mnoštvo je dokaza kako izdvajanje djece s teškoćama u razvoju nosi sa sobom niz negativnih posljedica. Svako dijete zaslužuje odgoj i obrazovanje zajedno sa svojim vršnjacima.

Raschke i Bronson (1999), prema kojima se inkluzivno obrazovanje odnosi na maksimiziranje razvoja pojedinca i izgrađivanje osjećaja zajedništva, daju sljedeći pregled koristi koje inkluzivno obrazovanje omogućuje:

ZA DJECU S TEŠKOĆAMA:

- pruža smisao pripadanja raznovrsnom ljudskom rodu,
- obezbjeđuje raznoliko poticajno okruženje za odgajanje i učenje,
- razvija osjećaj pripadništva raznovrsnoj zajednici,
- omogućuje razvoj prijateljstava,
- obezbjeđuje mogućnost za razvijanje prijateljstava u susjedstvu,
- povećava samopoštovanje,
- obezbjeđuje afirmiranje osobnosti,
- obezbjeđuje vršnjačke modele ponašanja,
- obezbjeđuje mogućnost za obrazovanje sa vršnjacima.

ZA REDOVNU NASTAVU:

- obezbjeđuje mogućnosti da se iskusi raznolikost društva putem malog uzorka u učionici,
- razvija razumijevanje da svako ima jedinstvene i lijepe karakteristike i sposobnosti,
- razvija poštovanje prema drugima koji se razlikuju,
- razvija osjetljivost prema situacijama koje imaju drugi,
- razvija osjećaj kompetentnosti i sposobnosti za uočavanje razlika,
- povećava sposobnost da se pomaže i podučava sve učenike u razredu,

- razvija vještine empatisanja,
- obezbjeđuje mogućnosti da se posredno stavlja u ulogu drugoga,
- povećava poštivanje različitosti ljudskog roda.

ZA NASTAVNIKE:

- pomaže nastavnicima da razumijevaju raznovrsnost ljudskog roda,
- pomaže nastavnicima da uoče da svi učenici imaju dobre strane,
- osvještava značaj direktnog individualiziranog podučavanja,
- povećava načine kreativnog rješavanja izazova,
- uči vještinama saradničkog rješavanja problema,
- razvija vještine potrebne za timski rad,
- kao rezultat djelovanja u multidisciplinarnim timovima, omogućuje razvijanje sposobnosti sagledavanja izazova na različite načine,
- povećava osjećaj odgovornosti,
- suzbija monotoniju.

ZA DRUŠTVO:

- promiče građanska prava svakog pojedinca,
- podržava društvenu vrijednost ravnopravnosti,
- doprinosi socijalizaciji i razvoju saradničkih vještina,
- gradi solidarnost i nezavisnost,
- maksimizira socijalni red,
- daje djeci mini model demokratskih procedura.

Budući da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uključivanje učenika s različitim teškoćama u redovnu nastavu, uobičajeno je angažiranje asistenata u nastavi kao oblik pomoći učeniku, ali i nastavnicima i učiteljima. Asistenti su uglavnom paraprofesionalci koji obavljaju svakodnevne zadatke s učenicima, pružaju im podršku u školskom okruženju u smislu davanja uputa, nadzora i pomoći u grupnim aktivnostima, izradi domaćih i školskih zadataka, pomoći u korištenju toaleta, hranjenju, poticanju interakcije i socijalnih vještina i sl. (Giangreco i sur., 2005). Krampač-Grljušić i sur. (2010) navode kako učenici pozitivno doživljavaju asistenta kao pomoć i kao prijatelja koji pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, obavljanju raznih školskih zadataka te pridonosi boljem uspjehu. Također se pokazalo kako postojanje asistenta ima pozitivan uticaj na druženja s vršnjacima.

1.2. Istraživanja uspješnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Istraživanja potvrđuju da su djeca i učenici s teškoćama, ako im nije pružena primjerena podrška, podložna riziku od razvoja različitih sekundarnih teškoća, poput smanjenog samopouzdanja, anksioznosti, depresije, problema u ponašanju i dr. Pravovremeno pružanje podrške osigurava bolje razvojne ishode te smanjuje vjerovatnost pojave navedenih teškoća. Utvrđeno je također da su djeca koja su bila uključena u programe rane intervencije te su pohađala redovni vrtić poslije u školi postizala bolji uspjeh i imala razvijenije socijalne vještine. Brojna istraživanja ističu obogaćivanje iskustava koje unose djeca i učenici s teškoćama, što doprinosi i osvješćivanju različitosti potencijala i potreba učenika te predstavlja poticaj za

promišljanje i uvođenje kvalitetnije odgojnoobrazovne prakse. Potvrđeno je i da u inkluzivnim školama mnogi učenici bez teškoća imaju bolje razvijene socijalne kompetencije i svijest o potrebi uvažavanja različitosti i poštovanja svih učenika. Velika je korist inkluzivnog obrazovanja ako se na razini pojedine odgojno-obrazovne ustanove uspostavi sistem različitih oblika podrške koji podrazumijeva materijalno-tehničku, kadrovsko-organizacijsku, psihološko-pedagošku, didaktičko-metodičku i socijalnu pripremljenost odgojno-obrazovnih ustanova za svu djecu i sve učenike. Pred sve sudionike inkluzivnog odgoja i obrazovanja postavlja se vrlo složen i odgovoran zadatak razvijanja različitih vještina, znanja i sposobnosti djece i učenika potrebnih za uspješno i samostalno funkcioniranje u društvu, nastavak obrazovanja i snalaženje u svijetu rada. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017).

Neke od pozitivnih učinaka inkluzije ističu Justice i sur. (2014) navodeći kako je interakcija s drugim ljudima važan mehanizam dječjega razvoja. Spoznaje njihova istraživanja govore o tome kako djeca s teškoćama u razvoju imaju veliku korist od izloženosti vršnjacima bez teškoća u razvoju jezičnih vještina čime pokazuju korist inkluzivna obrazovanja u ranome djetinjstvu.

Frederickson i sur. (2004) opisuju perspektivu učenika s *posebnim obrazovnim potrebama*, roditelja i školskoga osoblja uključenih u inkluzivno obrazovanje u Ujedinjenome Kraljevstvu. Sve tri skupine sudionika ističu poboljšanja u akademskim i socijalnim vještinama učenika kao pozitivne učinke inkluzije. Osim toga, navode i dobrobit za samopoštovanje i samopouzdanje učenika uključenih u redovite razrede.

Schoger (2006) također izvještava o napretku kod učenika s teškoćama u razvoju u području socijalnoga ponašanja i komunikacijskih vještina kao rezultatu interakcije s vršnjacima bez teškoća u razvoju.

Britansko istraživanje provedeno u srednjoj školi koja primjenjuje inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju pokazuje kako učenici pozitivno doživljavaju školu pri čemu su istaknuli pozitivan odnos nastavnika i asistenta u nastavi. Škola je za njih izvor društvenih interakcija i mjesto gdje mogu sticati nova poznanstva i prijateljstva (Ainscow, Booth i Dyson, 1999).

Reeves i sur. (2020) također opisuju pozitivno iskustvo učenika s teškoćama u inkluzivnoj nastavi i objašnjavaju kako učenici ne percipiraju sebe kao različite od drugih vršnjaka. Kao prednosti u školi navode mogućnost korištenja više vremena za pisanje testova, korištenje određene opreme i adaptivne tehnologije te mogućnost ostajanja u školskim prostorijama u zimskim danima kada drugi učenici idu van.

Katz i sur. (2012) naglašavaju važnost inkluzije od predškolske dobi radi pozitivna učinka prihvaćanja učenika s teškoćama u razvoju. Ističu kako obrazovanje u okružju koje podrazumijeva različitosti među učenicima smanjuje socijalni jaz između učenika bez teškoćama i učenika s teškoćama u razvoju.

Siperstein i sur. (2007) navode kako učenici redovitih razreda prepoznaju neke pozitivne aspekte inkluzije i smatraju kako uključivanje učenika s intelektualnim teškoćama može biti dobro kako bi i oni sami upoznavali različitosti i učili se prihvaćanju drugačijih od sebe.

Iz navedenih istraživanja imamo uvid mnogih pozitivnih primjera inkluzivnog odgoja i obrazovanja kao što su interakcija djece tako što su izložena vršnjacima, poboljšanje

akademske i socijalne vještine, dobrobit za samopoštovanje i samopouzdanje, poboljšanje komunikacijskih vještina pozitivno doživljavanje škole, sticanje novih prijateljstava i poznanstava i još mnogo toga.

1.3. Međunarodni dokumenti koji osiguravaju prava na inkluzivni odgoj i obrazovanje

Pretpostavka je postojanja inkluzivnog okruženja i odgojno-obrazovne prakse uživanje i poštovanje temeljnih ljudskih i dječjih prava i sloboda. Nastaje kao rezultat intenzivnih djelatnosti Ujedinjenih naroda (UN) i njegovih specijaliziranih institucija (posebno UNESCO-a), Vijeća Europe i Europske unije, koje su rezultirale donošenjem više važnih međunarodnih dokumenata povezanih s pitanjima odgoja i obrazovanja za ljudska i dječja prava.

Generalna skupština UN-a 1959. godine usvojila je Deklaraciju o pravima djeteta, u želji da doprinese jačanju daljnje demokracije i društva u kojem će svaki pojedinac uživati temeljna ljudska prava. Gotovo trideset godina poslije, na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. novembra 1989. godine, usvojena je Konvencija o pravima djeteta. To je međunarodni dokument koji sadržava univerzalne standarde koje svaka država, stranka Konvencije mora garantovati svakom djetetu. Prema Konvenciji o pravima djeteta svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje u skladu s njegovim mogućnostima. Ističe se pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje na temelju prava jednakih mogućnosti, tj. da se svako dijete ima pravo školovati na način koji vodi ostvarivanju najvećeg mogućeg uključivanja u društvo i koji potiče optimalni osobni razvoj. Aktivnosti UNESCO-a, posebno važne u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja, prihvaćene su na Konferenciji u Salamanci 1994. godine. Članak 3. naglašava da škole trebaju prihvatiti svu djecu bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, emocionalno stanje, bez obzira na njihov društveni status, jezik kojim govore i ostale osobine. Ističe se važnost priznavanja znakovnih jezika te osiguravanja dostupnosti odgoja i obrazovanja gluhim učenicima na nacionalnim znakovnim jezicima. Deklaracija iz Salamance u 2. članku također ističe da su inkluzivno orijentirane redovne škole najučinkovitiji način borbe protiv diskriminirajućih stavova te da se kroz inkluzivne škole izgrađuje inkluzivno društvo koje omogućuje učinkovit odgoj i obrazovanje za svu djecu, što u krajnjem ishodu povećava ekonomičnost cijelog obrazovnog sistema. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017).

Također, spomenut ćemo i UN-ovu Konvenciju o pravima za osobe s invaliditetom, usvojenu 2008. godine. U Članu 24. navodi se da: „države potpisnice priznaju pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje. S ciljem ostvarivanja ovog prava bez diskriminacije i na osnovu jednakih mogućnosti, države potpisnice osiguravaju inkluzivni sistem obrazovanja na svim nivoima, kao i cjeloživotno obrazovanje.“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2008).

1.4. Pravo na pristupačnu informaciju i razumnu prilagodbu

U Članu 9. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom opisano je pravo na pristupačnost. Između ostalog, u ovom članu je navedeno: „kako bi se osobama s invaliditetom omogućilo nezavisno življenje i potpuno sudjelovanje u svim područjima života, potrebno je poduzeti odgovarajuće mjere kako bi im se osigurao pristup, na ravnopravnoj osnovi s drugim osobama, izgrađenom okruženju, prevozu, informacijama i komunikacijama, uključujući informacijske i komunikacijske tehnologije i sisteme, kao i ostaloj opremi, prostorima i uslugama namijenjenim javnosti, kako u urbanim tako i u ruralnim područjima” (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2008).

Potpuno i aktivno uključivanje djece s invaliditetom u obrazovanje s ostalom djecom se postiže, između ostalog, i razumnom prilagodbom. Razumna prilagodba učenicima s invaliditetom osigurava pristup kvalitetnom inkluzivnom odgoju i obrazovanju i sticanje potrebnih znanja i vještina. Osigurava se odmah po utvrđivanju potrebe za prilagodbom, odnosno kada škola i porodica procijene da su konkretnom učeniku s invaliditetom potrebna određena prilagođavanja kako bi učestvovao i učio kao i njegovi vršnjaci u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu. Razumna prilagodba uključuje: asistivnu tehnologiju, prilagođene obrazovne materijale, augmentativne i alternativne načine komunikacije, aplikacije, softvere i dr. Materijale za podučavanje i učenje treba prilagoditi individualnim sposobnostima i potrebama učenika, čiji sadržaj treba biti jednostavan za čitanje i razumijevanje, čime osiguravamo pristupačnost informacije. (Kafedžić, Kujović, Nuković, 2021). Također, termin „razumna prilagodba“ se pojavljuje i u Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom i prihvaćen je kao opći standard. U međunarodnom smislu, on predstavlja nužne i odgovarajuće izmjene te prilagođavanja koja ne nameću nesrazmjerni ili nepotreban teret, tamo gdje je to potrebno u određenom slučaju, kako bi se osobama sa invaliditetom omogućilo uživanje ili ostvarivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda na jednakoj osnovi sa drugima (Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom, 2006). U sistemu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju razumna prilagodba podrazumijeva još i osiguravanje pristupa školskog okruženja, primjerenih programa/kurikuluma obrazovanja i oblika školovanja, stručne podrške te pedagoško-didaktičke prilagodbe u skladu s razvojnim osobnostima i individualnim potrebama učenika kako bi se omogućilo njegovo sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s drugim učenicima i time spriječila njegova diskriminacija na osnovi invaliditeta. Načelo razumne prilagodbe podrazumijeva tendenciju osamostaljivanja učenika u školskoj sredini. Osiguravanje razumne prilagodbe učeniku s teškoćama u razvoju ne oslobađa učenika obaveze obavljanja zadataka i sticanja kompetencija prema njemu određenom primjerenom programu/kurikulumu obrazovanja, nego samo prilagodbu načina njihova ostvarivanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2021).

2. Djeca s teškoćama u razvoju

Sintagma teškoće u razvoju podrazumijeva djecu s teškoćama u intelektualnom, motornom, senzornom i socio-emocionalnom razvoju. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* je nešto šira

i podrazumijeva djecu s teškoćama, ali i darovitu i talentiranu djecu“ (Opić, Bilić i Jurčić, 2015). Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnijim *posebnim potrebama*, a odnose se na urođena i stečena stanja organizma, koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život (Mikas, Roudi, 2017). Historijski gledajući odnos prema djeci s teškoćama u razvoju nije oduvijek bio apsolutno prihvaćajući i organiziran na način kakav se danas nastoji uspostaviti. Taj je odnos tokom vremena doživljavao određene transformacije koje su uglavnom pratile sveukupni društveni napredak i značajna znanstvena otkrića. U prošlosti se „problem“ obrazovanja djece s teškoćama rješavao smještanjem djece u posebne ustanove, kao na primjer u specijalne škole. Vygotsky je smatrao da takva društvena izolacija, negativno utiče na djecu s teškoćama u razvoju jer time nisu zadovoljene njihove osnovne društvene potrebe (Vygotsky, 1978; prema Daniels, Stafford, 2003). Odvajanje djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima negativne posljedice i na osobe bez teškoća koje ne nauče razumijevati i prihvatiti različitosti, ne shvataju potrebe i teškoće drugih te ne dolaze do spoznaje da se prevladavanjem teškoća može postići uspjeh (Daniels, Stafford, 2003). Iz neznanja, formiraju se prema njima predrasude, ističu se područja na kojima nisu uspješna, a ne prepoznaje se sama vrijednost i sposobnost osoba. Zato se danas sve više zagovara integracija djece s teškoćama u razvoju u redovne razrede osnovne škole. Time je omogućeno djeci s teškoćama u razvoju odgoj i obrazovanje u inkluzivnim grupama gdje mogu promatrati, imitirati i biti u doticaju sa drugom djecom. Samim tim stvaraju se prijateljski odnosi, pozitivne društvene vještine i povećava se motivacija za učenje kod učenika s teškoćama u razvoju. Ideja zajedničkog školovanja djece s teškoćama u razvoju i djece bez razvojnih teškoća postupno je dobivala i svoju zakonsku formu. Sve više se nastojalo obuhvatiti što je moguće veći broj djece s teškoćama u razvoju i integrirati ih u sistem odgoja i obrazovanja.

U ovom dijelu osvrnut ćemo se na historijski razvoj modela pristupa djeci s teškoćama u razvoju. Kobešćak (2003) u eseju „Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju“ navodi kako se pokret razvijanja modela pristupa pojavljuje 30-ih godina 20. stoljeća. Šezdesetih godina vladao je „medicinski model“ gdje je naglasak stavljen na samu teškoću koja se gledala kao prepreka normalnom životu te je cilj rada s djetetom bilo prilagođavanje djeteta kao takvog na cjelokupno društvo. S obzirom na to da je pažnja bila posvećena teškoći koja je razumljiva i prihvatljiva manjem broju ljudi koji su stručnjaci, cilj društva bila je izolacija djeteta. Djeca sa određenom teškoćom su se smještala u posebne ustanove da bi se rehabilitirala tako što će se teškoća smanjiti ili ukloniti.

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

Devedesetih se pojavljuje „socijalni model“ čija je glavna premisa da je diskriminacija djece s teškoćama u razvoju naučena te time društveno uvjetovana, te da trebamo kao društvo stremiti iskorjenjivanju negativnih stavova. Naglasak prelazi s teškoće na samo dijete. Teškoća se ne negira, ona i dalje postoji, ali se nastoje djetetu ukloniti društvene prepreke. „Svakom djetetu je potrebno da ima prijatelja u susjedstvu, trebaju mu dobri modeli učenja, sva djeca moraju

naučiti brinuti jedni o drugima, moraju biti poštovana, moraju imati iste mogućnosti. Socijalni model naglašava prava pojedinaca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva.“ (Kobešćak, 2003:28).

2.1. Pojmovno određenje teškoća u razvoju

Prema Pravilniku o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnoj i srednjoj školi Kantona Središnja Bosna vrste teškoća su:

1. Teškoće vida
2. Teškoće sluha
3. Teškoće u govorno-glasovnoj komunikaciji i specifične teškoće u učenju
4. Tjelesni invaliditet
5. Intelektualne teškoće
6. Neprihvatljivi oblici ponašanja
7. Autizam
8. Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju

Pored navedenih teškoća koje nudi Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju u Kantonu Središnja Bosna, u Pravilniku o inkluzivnom obrazovanju Kantona Sarajevo pominje se još i ADHD, tačnije pomanjkanje pažnje/hiperaktivnost.

2.1.1. Teškoća vida

Prema Pravilniku teškoća vida jeste sljepoća i slabovidnost. Sljepoćom se smatra teškoća vida ako je oštrina vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, 0,10 (10%) i manja te s centralnim vidom boljeg oka, s korekcijskim staklom, do 0,25 (25%), ali je vidno polje suženo na 20° ili ispod 20°. Prema stepenu teškoće vida, sljepoća se dijeli:

- a) na potpuni gubitak osjeta svjetla (amaurozu) ili na osjet svjetla bez projekcije svjetla ili na osjet svjetla s projekcijom svjetla;
- b) na ostatak vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, do 0,05 (5%) ili na ostatak vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, manji od 0,10 (10%), ali sa suženjem vidnog polja na 20° ili ispod 20°;
- c) na ostatak vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, manji od 0,10 (10%) ili na ostatak centralnog vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, do 0,25 (25%), uz suženje vidnoga polja na 20° ili ispod 20°.

Sljepoćom, u smislu potrebe za obrazovanjem na Brailleovom pismu, smatra se ostatak vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, do 0,05 (5%) ili, bez obzira na oštrinu vida, nemogućnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8, na blizinu.

Slabovidnošću se smatra teškoća vida ako je oštrina vida boljeg oka, s korekcijskim staklom, od 0,4 (40%) i manja.

Ukoliko nemaju izraženih dodatnih teškoća, djeca s teškoćom vida uključuju se u školovanje po redovitom odgojno-obrazovnom programu i uspješno ga savladavaju (Zrilić, 2011). U nastavnom se procesu individualizacija provodi na način da se za učenike s teškoćom vida izostavlja i smanjuje opseg onih sadržaja koji se usvajaju isključivo vizualnom percepcijom (Ivančić, 2010).

2.1.2. Teškoća sluha

Dulčić i Kondić (2002) prema Škrobo (2015b: 91) teškoću sluha definiraju kao nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog uređenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu. Prema stepenu teškoće sluha, osobe s teškoćom sluha dijelimo na gluhe i nagluhe. Gluhe osobe se ne mogu služiti sluhom u govornom sporazumijevanju niti uz pojačanje zvuka na slušnom aparatu (Ivančić, 2010). Gluhe osobe se u komunikaciji služe čitanjem govora s usana i znakovnim jezikom (Škrobo, 2015b).

Naglušost podrazumijeva teškoću sluha na uhu koje bolje čuje u rasponu od 25 do 90 Db. Razlikujemo blagu, umjerenu i težu naglušost uz djelomično ili potpuno razvijen govor (Ivančić, 2010). Nagluhe osobe u percepciji govora služe se vidom, neke slušnim aparatom, a nekima se ugrađuje umjetna pužnica (Škrobo, 2015b). Kada je riječ o vremenu nastanka razlikuju se djeca kod kojih je teškoća nastala prije usvajanja glasovnog govora i djecu kod koje je teškoća nastala nakon usvajanja govora (Ivančić, 2010). To je važno jer ako je teškoća nastala u ranom djetinjstvu ono ima uticaj na cjelokupni djetetov razvoj i njegovo psihosocijalno sazrijevanje te dijete nije moglo spontano, kroz slušni kanal, razviti govor (Škrobo, 2015b).

2.1.3. Teškoće jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Prema Pravilniku (glas, govor, jezik, čitanje, pisanje) smatraju se teškoćama pri čemu je, zbog ireparabilnih organskih i funkcionalnih promjena u središnjem i perifernom neuromuskularnom sistemu, komunikacija govorom otežana ili ne postoji, pa je, stoga, potrebno osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje i zaštitu.

Specifične teškoće u učenju su teškoće u području:

- čitanja (disleksija, aleksija),
- pisanja (disgrafija, agrafija),
- računanja (diskalkulija, akalkulija).

Bouillet (2010) navedene teškoće dijeli na teškoće glasa (neprimjerena visina glasa, neprimjerena kvaliteta glasa, neprimjerena glasnoća, rezonancija ili trajanje glasa), teškoće govora (artikulacijske teškoće i teškoće tečnosti) i jezične teškoće (teškoće u izražavanju, ekspresiji i teškoće u razumijevanju, recepciji jezika).

Razvoj govora prati određene zakonitosti. Različite su znanosti tokom vremena pokušale raščlaniti razvoj govora te je zajednički napor više različitih grana proučavanja ljudi i ljudskog ponašanja poput psihologije, lingvistike, logopedije i sl. rezultirao općom vremenskom podjelom razvoja govora. Od rođenja do trećeg mjeseca, dijete plače iz različitih potreba te je to jedini način (instinktivno) na koji može komunicirati s okolinom. Od trećeg do petog mjeseca

života dijete počinje brbljati, a sa 6 mjeseci počinje formirati slogove. Nakon 10 mjeseci dijete počinje kombinovati slogove uz popratno brbljanje, a od šestog do desetog mjeseca više puta ponavlja iste slogove što rezultira time da između 10. i 15. mjeseca konstruira prvu riječ sa značenjem, maše te odmahuje glavom za da i ne. Između 15 i 18 mjeseci, dijete pokazuje 1-3 dijela tijela, vokabular se sastoji od 5-20 riječi te može ponavljati kratke fraze. Od 18. do 24. mjeseca dijete može slagati prve rečenice, a nakon dvije i po godine poznaje oko 1000 riječi te može imenovati stvari iz svakodnevnog života. Između treće i četvrte godine dijete poznaje bazu materinskog jezika i postavlja pitanja poput ko, kada i zašto. Također može pričati kratke priče i poznaje osnovne boje. Do pet i po godina dijete bi trebalo usvojiti pravilan izgovor (Posokhova, 2008).

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

Kod specifičnih teškoća u učenju najčešće se radi o disleksiji, disgrafiji i diskalkuliji kod kojih se sposobnost, čitanja, pisanja ili računanja razvija slabije od očekivanog za tu dob i ne može se objasniti senzoričkim teškoćama (Ivančić, 2010).

Galić-Jusić (2004:22) disleksiju opisuje kao „trajnu teškoću u pisanom jeziku, u savladavanju čitanja, pisanja, dijelom i računanja, zbog nemogućnosti da se pravilno dekodiraju pisani simboli jezika, da se automatiziraju mentalne reakcije koje su temelj tog dekodiranja, čime se znatno narušava preciznost i brzina čitanja te dobro razumijevanje pročitano.“ Ali to ne znači da svi učenici koji imaju poteškoće s čitanjem imaju disleksiju. Istraživanja su pokazala da osobe s disleksijom za razliku od ljudi koji nemaju disleksiju upotrebljavaju i druge dijelove mozga (Fisher, Cummings, 2008). Što znači da mnoga djeca s disleksijom imaju i posebne sposobnosti koje uključuju dobre vizualno-prostorne vještine, kreativno razmišljanje i intuitivno razumijevanje.

Disgrafija je djetetova nemogućnost savladavanja vještina pisanja prema pravopisnim načelima. Ona se prepoznaje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim greškama koje nisu povezane s neznanjem pravopisa te su stalno prisutne bez obzira na povoljan stepen intelektualnog i govornog razvoja, uredno stanje vida i sluha te redovito školovanje. Kod disgrafije iste se greške stalno ponavljaju (Soudil-Prokopec, 2015a).

Diskalkulija predstavlja skup specifičnih teškoća u savladavanju sadržaja iz matematike/aritmetike i rješavanju matematičkih zadataka. Te teškoće učeniku stvaraju ozbiljne teškoće u učenju matematike, a one mogu biti lake, umjerene i teške te rezultiraju djelomičnom ili potpunom matematičkom teškoćom (Soudil-Prokopec, 2015a).

2.1.4. Tjelesni invaliditet

Tjelesnim invaliditetom smatraju se teškoće i deformacije te funkcionalne ili motoričke teškoće zbog kojih je potrebna zaštita i osposobljavanje za život i rad pod primjerenim uvjetima. Uzroci stanja tjelesnoga invaliditeta jesu:

- oštećenja lokomotornog aparata;
- oštećenja središnjeg živčanog sistema;
- oštećenja perifernog živčanog sistema;
- oštećenja nastala kao posljedica hroničnih bolesti drugih sistema.

Navedene teškoće podrazumijevaju ispodprosječno tjelesno funkcioniranje i uključuju širok raspon različitih teškoća i nepravilnosti tijela ponekad izraženih u gruboj, a ponekad u finoj motorici. Jedan od primjera je cerebralna paraliza koja nastaje oštećenjem mozga prije, za vrijeme ili nakon porođaja (Bouillet, 2010).

2.1.5. Inteliktualne teškoće

U Pravilniku Kantona Sarajevo stoji da se intelektualne teškoće definiraju kao „stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihološke, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je koeficijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.“

Podgrupe su:

- „laka intelektualna teškoća zbog koje treba, radi postizanja odgovarajućeg socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje. Koeficijent inteligencije približno je u rasponu od 50 do 69,
- umjerena intelektualna teškoća zbog koje treba, radi postizanja djelomičnoga socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje u zadovoljavanju jednostavnih radnih aktivnosti. Koeficijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 35 do 49,
- teža intelektualna teškoća zbog koje treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Koeficijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 20 do 34,
- teška intelektualna teškoća zbog koje treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Koeficijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 0 do 19.“

Što je veći stepen intelektualnih teškoća, poteškoće su jače izražene i takvi slučajevi se zamijete još u ranom djetinjstvu. I pored klasifikacije na više skupine intelektualnih teškoća, veoma je bitna činjenica da ne postoje dvije osobe koje na identičan način imaju teškoće, tako da naglasak

ne treba biti na skupini nego na individualnom pristupu svakoj osobi. Osobe s intelektualnim teškoćama prolaze kroz iste razvojne faze kao osobe bez teškoća, sa specifičnosti da se razvojni stadiji i prijelazi između stadija produžuju.

2.1.6. Down sindrom

Najčešći uzroci Down sindroma su genetski faktori. Prvi ga je opisao John Langdon Down 1866. godine po kome je dobio naziv. Down sindrom uzrokuje pogrešan prijenos hromosoma tokom stanične diobe spolnih stanica. Tokom diobe u jednoj stanici se nađe višak cijelog ili dijela jednog hromosoma, hromosoma koji je označen brojem 21. Zbog toga se Down sindrom naziva i klasična trisomija 21. Osobe s Down sindrom imaju zajednička obilježja: kose oči, malene uši i nos, široki vrat i suhu kožu, smanjeni tonus mišića, kratke ruke, glavu smanjenog opsega, zastoj u tjelesnom rastu i razvoju, auditivne, vizuelne i govorne teškoće ali i intelektualne teškoće (Lender, 2017). Učenici s Down sindromom su potpuno ili djelomično integrirani u nastavni proces, najčešće popraćeni asistentom u nastavi. „Praćenjem napretka učenika [...], pokazalo se da uz osiguranu podršku učenici bolje i brže napreduju, nauče čitati i pisati skladno individualnim sposobnostima, savladavaju strani jezik, nauče računati“ (Radetić-Paić, 2013:80). Poticanje i učenje otvaraju priliku djeci.

2.1.7. Neprihvatljivi oblici ponašanja

Neprihvatljivi oblici ponašanja podrazumijevaju one oblike ponašanja koji odstupaju od društvenih normi i pravila. Pod ovim terminom podrazumijevamo različite oblike ponašanja koji se mogu javiti kod maloljetnika. Mnogi autori ga drugačije definišu, a Bouillet i Uzelac (2007) tvrde kako se on u svom osnovnom značenju odnosi na neuspješnost neke osobe ili grupe u prilagodbi na date društvene prilike i uvjete.

Po Bouillet i Uzelac (2007), jedna od najuobičajenijih sociopedagoških podjela neprihvatljivih ponašanja djece i mladih jeste na ove dvije skupine:

a) eksternalizirana ili pretežno aktivna neprihvatljiva ponašanja, koja se odnose na ponašanja koja su usmjerena na druge, te su nedovoljno kontrolisana, kao što su: nametljivost, prkos, laganje, neposlušnost, bježanje od kuće i iz drugih odgojnih sredina, suprotstavljanje, nepokornost, negativističko ponašanje, agresivnost, destruktivnost i slično;

b) internalizirana ili pretežno pasivna neprihvatljiva ponašanja, koja se pretjerano kontrolišu te su usmjerena ka samom sebi, kao što su: plašljivost, povučenost, nemarnost.

Bouillet i Uzelac (2007), s druge strane, navode kako su neprihvatljivi oblici ponašanja takve pojave gdje osoba izražava negativan stav i mišljenje prema odgojiteljima u obitelji, izvan obitelji, prema svojoj braći i sestrama, vršnjacima, prema radu i učenju te prema pozitivnim socijalnim standardima i normama.

2.1.8. Autizam

Prema Bouillet (2010) autizam je sveobuhvatna teškoća jer su njome zahvaćeni govor, motorika, ponašanje i učenje, a među osnovnim teškoćama djece s autizmom su nekomunikativnost, sklonost osamljivanju, nemogućnost uspostavljanja socijalnih odnosa i povlačenje u sebe. Prema istraživanjima u svijetu četvero ili petero od 10.000 djece ima autizam. Teškoću je prvi opisao Leo Kanner 1943. godine. Tačan uzrok nastanka autizma još uvijek je nepoznat, stoga se većina stručnjaka priklanja multikauzalnoj etiologiji. Autizam se javlja u ranom djetinjstvu i traje cijeli život. Poticanje normalnog razvoja, samostalnosti i socijalizacije, uz slabljenje negativnih oblika ponašanja kao što su agresivno ponašanje, stereotipije, autoagresije, glavni su ciljevi ukupne rehabilitacije osoba s autizmom. Zbog specifičnosti teškoće, te zato što započinje u ranom djetinjstvu, roditeljima je potrebna sistemska podrška. Potreban je cjeloviti i stručan rad kako bi se pomoglo osobi s autizmom, kao i njenoj obitelji (Mandić, 2016).

2.1.9. Postojanje više vrsta i stepena teškoća u psihofizičkom razvoju

U Pravilniku piše kako postojanje više vrsta i stepena teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje dvije ili više vrsta teškoća predviđenih orijentacijskom listom gore navedenog Pravilnika. Postojanje više vrsta teškoća uključuje jednu od njih izraženu u stepenu predviđenom orijentacijskom listom i jednu ili više onih koje nisu izražene u stepenu određenom ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje daje novu kvalitetu teškoća u razvoju. Postojanje više vrsta teškoća u razvoju uključuje dvije teškoće ili više teškoća od kojih nijedna nije izražena u stepenu određenom ovom orijentacijskom listom, ali njihovo istodobno postojanje zahtijeva primjerene uvjete za školovanje i osposobljavanje.

2.1.10. Pomanjkanje pažnje/hiperaktivnost (ADHD)

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

ADHD se dijeli na tri vrste: pomanjkanje pažnje, hiperaktivnost i impulzivnost.

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

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

Odlike učenika s impulzivnošću su da su jako nestrpljivi, neprimjereno komentiraju događaje, pokazuju emocije bez ograničenja, djeluju bez obzira na posljedice jer nemaju mogućnost inhibicije, imaju teškoća s čekanjem u redu ili čekanjem svog reda u igrama, često prekidaju razgovor i slične aktivnosti, daju odgovor prije no što je postavljeno pitanje, često diraju tuđe stvari, a posuđene stvari gube (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

3. Odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

Svako dijete ima pravo na njemu primjeren odgoj i obrazovanje jer ono samo po sebi ima posebne osobine, sposobnosti i potencijale (Zuckerman, 2016).

Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnoj i srednjoj školi Kantona Središnja Bosna govori o oblicima integracije učenika s teškoćama u razvoju i uključivanju u redoviti nastavni proces. Prema navedenom Pravilniku, učenici s teškoćama u razvoju uključuju se u jedan od integracijskih oblika na temelju rješenja mjerodavnoga općinskog tijela ili posebne ovlaštene stručne ustanove za poslove školstva. Razdoblje opservacije u prvom razredu može trajati do kraja nastavne godine da bi se u sljedećoj školskoj godini mogli osnovati inkluzivni odjeli. Škola koja ima osnovane odjele inkluzivne nastave može angažirati u nastavni proces i volontere iz oblasti specijalne pedagogije i slične struke, uz saglasnost Ministarstva prosvjete, znanosti, kulture i sporta, zbog izazova rada i individualnog realiziranja programa, kao pomoć učenicima i učitelju. Nakon što se prikupe svi podaci, školski stručni tim pravi individualni prilagođeni program za svakog učenika s teškoćama, prema njegovim mogućnostima i potrebama. Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u srednjoj školi omogućava radno osposobljavanje, što će im osigurati sticanje specifičnih praktičnih vještina i znanja koja će im omogućiti jednake prilike za zaposlenje i ostale uvjete koje ravnopravno uživaju osobe urednog psiho-fizičkog razvoja, kao i adekvatni status u široj društvenoj zajednici. Ako su odstupanja i teškoće u razvoju složenije, školski stručni tim ima na raspolaganju stacionirani ili mobilni stručni tim resursnoga centra

specijalne ustanove ili Ministarstva, s različitim profilima specijalnih pedagoga (defektologa), psihologa, logopeda, sociologa, pedagoga – psihologa, liječnika i ostalih. Potpuna odgojno-obrazovna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s lakšim teškoćama u razvoju u razredni odjel gdje učenik savladava redovite ili prilagođene nastavne programe individualiziranim postupcima i s posebnom dodatnom pomoći defektologa odgovarajuće specijalnosti. Prilagođeni nastavni program primjeren je osnovnim karakteristikama teškoće u razvoju učenika te je obogaćen specifičnim metodama, sredstvima i pomagalima, a izrađuje ga učitelj/nastavnik u saradnji s defektologom odgovarajuće specijalnosti (Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, 2006).

Bitno je istaknuti i Pravilnik o Inkluzivnom obrazovanju Kantona Sarajevo, koji također propisuje bliža uputstva za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama, učenika s teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim i srednjim školama i djece/učenika u ustanovama osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja, obrazovanja i rehabilitacije za učenike s teškoćama. Odgoj i obrazovanje djece se provodi kroz izradu, realizaciju i evaluaciju Individualnih prilagođenih programa (IPP), Individualiziranih edukacijskih program (IEP) i drugih primjerenih oblika pomoći djeci u predškolskim ustanovama, redovnim osnovnim i srednjim školama i ustanovama osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja, obrazovanja i rehabilitacije za učenike s teškoćama. Odgoj i obrazovanje provodi se sa ciljem omogućavanja jednakog pristupa i učešća učenika u odgojno-obrazovnom programu u ustanovama. Na osnovu vrste teškoće u razvoju učenici ostvaruju pravo na IPP, IEP i druge primjerene oblike pomoći tokom odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama, u skladu sa zakonom.

3.1. Primjena individualnog plana i programa u odgojno-obrazovnom radu

Individualni plan i program je dokument koji se odnosi na sadržajno i metodičko prilagođavanje u radu s djecom. Uključuje prilagođavanje sadržaja djetetovim mogućnostima. Prilagođenim programom, specifičnim za svakog učenika (prilagođavanje, prvenstveno sposobnostima, njegovim mogućnostima i potrebama) utvrđuje se oblik i nivo podrške u oblasti akademskih i vanakademskih znanja i vještina, vrijeme i trajanje podrške, kao i kriteriji, sredstva i metode vrednovanja uspješnosti u učenju i socijalnom i drugim područjima funkcioniranja djeteta. Izrađuje se u situaciji kada je stepen teškoće takav da dijete ne može isti savladati čak ni programom koji traži minimalne programske zahtjeve. Ovim dokumentom određuju se svi bitni elementi trenutnog razvojnog statusa djeteta (intelektualni, emocionalni, socijalni i zdravstveni) i predstavlja značajnu pomoć učitelju/nastavniku, ne samo u ostvarivanju obrazovnih ciljeva, već i u naporu da doprinese emocionalnom i socijalnom razvoju djeteta. Individualnim planom i programom preciziraju se ciljevi koje dijete treba da postigne tokom postavljenog razdoblja pomoću strategija podučavanja, resursa i podrške neophodnih za ostvarenje tih ciljeva. IPP se priprema i realizuje kroz tri nivoa podrške prema odgojno-obrazovnim potrebama djeteta:

- IPP 1 je prvi nivo podrške u kojem odgajatelj/nastavnik podršku i pomoć pružaju roditelji, odnosno staratelji djeteta, asistent u nastavi i minimalno tri člana stručnog tima ustanove. IPP 1 se sprovodi isključivo unutar grupe/odjeljenja u ustanovi koje dijete pohađa;

- IPP 2 je drugi nivo podrške u kojem odgajatelj/nastavniku podršku i pomoć pružaju roditelj, asistent u nastavi, minimalno tri člana stručnog tima ustanove i minimalno tri člana stručnog tima iz ustanove osnovnoškolskog, odnosno srednjoškolskog odgoja, obrazovanja i rehabilitacije za učenike s teškoćama. IPP 2 se sprovodi isključivo u ustanovi koje dijete pohađa;
- IPP 3 podrazumijeva angažovanje centra i provedbu IPP 3 u centru. IPP 3 se može provoditi i u ustanovi, u skladu sa odgojno-obrazovnim potrebama i mogućnostima djeteta (Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju, 2019).

Veoma bitan segment inkluzivnog obrazovanja je individualni plan i program. On omogućava učeniku da napreduje do stepena primjerenog njegovim sposobnostima, uključuje saradnju svih subjekata inkluzivnog obrazovanja, fokusira obrazovne strategije, osigurava bilježenje podataka. To je dokument koji bi trebao biti koristan, dostupan i razumljiv svim osobama koje se neposredno bave s učenikom. O njemu treba razmišljati u kontekstu porodice, škole i razredne organizacije.

3.2.Primjena individualiziranog edukacijskog programa u odgojno-obrazovnom radu

Individualizirani edukacijski program je pisani dokument, odnosno mapa koja sadrži programe edukacije, podrške i usluga koji će pomoći učeniku u odgojno-obrazovnom procesu i ostvarivanju obrazovnih ciljeva. IEP je dokument koji se na osnovu procjene i opservacije znanja, vještina i sposobnosti djeteta izrađuje za tačno određeno dijete i ima za cilj da zadovolji odgojno-obrazovne potrebe djeteta. Te potrebe se odnose na specifičnu podršku, pristup i način podučavanja. Izrađuje za dijete koje ima određene teškoće u odgojno-obrazovnom procesu. Može biti izražen za samo neke nastavne predmete ili aktivnosti ili za sve nastavne predmete i aktivnosti. IEP podrazumijeva prilagođavanje prezentacije sadržaja, prilagođavanje vremena potrebnog djetetu za usvajanje znanja, vještina i sposobnosti, prilagođavanje načina podučavanja, prilagođavanje iskazivanja znanja. U dokumentu IEP se ne prilagođavaju nastavni sadržaji, količina nastavnih sadržaja i težina. Dokument se izrađuje za dijete koje ima teškoće u učenju, a ne teškoće u intelektualnom funkcionisanju (Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju, 2019).

4. Prilagodba i didaktičko – metodički postupci u podučavanju učenika s teškoćama

Bouillet (2010) govori da kada se u redovnom odgojno-obrazovnom procesu nalaze djeca s teškoćama najčešće dolazi do konflikta između njihovih razvojnih sposobnosti i sadržaja i/ili didaktičko metodičkih aspekata rada zbog njihove primjerenosti ostaloj djeci te da je kod odabira didaktičko-metodičkih pristupa u radu s djecom s teškoćama najprije potrebno procijeniti njihove sposobnosti, znanja, interesa i posebne potrebe. Didaktičko-metodički postupci podrazumijevaju odabir određenih strategija i primjerenih postupaka prilagođavanja sadržaja kod podučavanja učenika s teškoćama u skladu s njihovim osobinama. Poznavanjem

njihovih jedinstvenih osobina olakšava se odabir primjerenih didaktičko-metodičkih postupaka (Ivančić i Stančić, 2002). Budući da su moguće individualizacije postupaka brojne i vrlo individualne, za pojedinog učenika s teškoćama bit će potrebno osmisliti i uvesti one oblike podrške/postupke individualizacije koje najbolje odgovaraju njegovim odgojno-obrazovnim potrebama. Svakom se učeniku pristupa razumijevajući njegove potrebe s ciljem smanjenja prepreka i prevladavanja individualnih razlika. Bouillet (2010) govori da je didaktičko-metodički pristup djetetu moguće prilagoditi na razini percepcije, na razini spoznaje, na razini govora i na razini zahtjeva. Postupke prilagođavamo skladno učenikovim sposobnostima i teškoćama, a primjerene postupke određuju učitelji razredne i predmetne nastave prema lakšem razumijevanju i usvajanju sadržaja te sticanju određenih razina znanja (Ivančić i Stančić, 2002). Prema Bouillet (2010) može se zaključiti da se primjereni didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama temelji na usklađivanju s djetetovim trenutnim stepenom razvoja, uvažavanje njegovih interesa i prilagodbi sadržaja i modela komunikacije.

Kada govorimo o **perceptivnom prilagođavanju**, govorimo o:

- prilagođavanju sredstava za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme – pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih detalja;
- prilagođavanju tiska: uvećavanje ili pojačavanje tiska, povećavanje razmaka između riječi, rečenica ili redova teksta;
- prilagođavanju prostora za čitanje/pisanje: uvećavanje prostora za čitanje/pisanje;
- razni oblici isticanje u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokvirivanje, mijenjanje boje tiska, papira i sl. (Bouillet, 2010:31).

Spoznajno prilagođavanje podrazumijeva:

- uvođenje u postupak: stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadataka;
- planiranje teksta: izdvajanje bitnih odrednica sadržaja, smanjivanje broja činjenica;
- semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja: prerada sadržaja skladno spoznajnim sposobnostima učenika;
- primjena shematskih prikaza: analitičko/sintetičko predočavanje sadržaja na pregledan način, stupnjevito perceptivno potkrjepljenje istog sadržaja: postupno uvođenje u apstraktan način mišljenja (Bouillet, 2010:31).

Bouillet (2010) pominje još i **govorno prilagođavanje** koje podrazumijeva:

- prilagođavanje izražajnosti: boja, visina i jačina glasa, uz primjerenu gestu i mimiku;
- prilagođavanje razgovjetnosti: govorenje u neposrednoj blizini učenika, licem u lice;
- prilagođavanje razumljivosti: uporaba jasnih, razgovjetnih, jednostavnih i kraćih rečenica s poznatim ili objašnjenim novim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja slušanog putem pokazivanja, pitanja i sl., postavljanje jednog po jednog pitanja, dodatno pojašnjavanje izrečenog;
- govorno usmjeravanje pažnje: izričajima kao što su npr. „molim vas pazite“, „molim slušajte“, „ovo je važno“.

Posljednje, a ništa manje važno jeste **prilagođavanje zahtjeva** za učenike. Kada se govori o prilagođavanju zahtjeva misli se na:

- zahtjevi u odnosu na samostalnost: stupnjevito pružanje pomoći i nadzora pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju pokusa ili postupaka, rukovanju strojeva, alatima;

- zahtjevi u odnosu na vrijeme rada: predviđanje dužeg vremena za rješavanje zadataka, posebno u pismenim provjerama znanja;
- zahtjevi u odnosu na način rada: pojedinačno zadavanje zadataka, korištenje tipova zadataka različite „težine“, kao npr. dvočlanog izbora, mnogočlanog izbora, uspoređivanja i sređivanja, nadopunjavanja, dosjećanja, češće vježbanje i ponavljanje;
- zahtjevi u odnosu na provjeravanje: samo usmena provjera znanja ili davanje mogućnosti da učeniku neko drugi čita (disleksija), češća provjera znanja u kraćim vremenskim jedinicama i s manjim brojem zadataka ili pitanja u ispitivanju;
- zahtjevi u odnosu na aktivnost: zajedničko planiranje rada s učenicima, češće promjene aktivnosti, fizičko približavanje učenika izvoru spoznavanja itd. (Bouillet, 2010: 32).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021) u „Smjernice za rad s učenicima s teškoćama“ pominje kako prilagodba materijala uključuje:

- vizualni raspored za razumijevanje rutine, strukture aktivnosti te osiguravanja predvidljivosti (npr. kod učenika iz spektra autizma),
- podsjetnik za učenike s teškoćama u razvoju pažnje i radnog pamćenja,
- izradu sredstva za podršku u radu (npr. okviri za praćenje slijeda čitanja, naglašena crtovlja),
- potpomognutu komunikaciju (npr. grafički simboli, manualni znakovi ili upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije),
- asistivnu tehnologiju koja podrazumijeva široki raspon tehnoloških sredstava kojima se podupire proces učenja,
- uvećanje radnih materijala (npr. za učenika s motoričkim teškoćama),
- različite alate koji podržavaju proces učenja (npr. pobrojavanje predmeta u matematici),
- različite vrste papira (npr. krem ili blijedožuta boja papira za učenike s disleksijom),
- predmete u boji, vizualne oznake za lakše slijeđenje uputa (strelice, krugovi, stopala, dlanovi),
- slikovne materijale za upute u provedbi aktivnosti,
- udžbenike u elektronskom formatu,
- koristiti prijedloge smjernica za izradu građe lagane za čitanje.

Kod podučavanja učenika s teškoćama uspješnost ovisi o primjerenoj prilagodbi strategija podučavanja te se njihovom primjenom mogu zadovoljiti posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika. U podučavanju je važno na koji način prenosimo sadržaje, dajemo upute, postavljamo zadatke te koja sredstva i oblike rada upotrebljavamo (Ivančić, 2010; prema Karamatić Brčić, 2013). Odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka utiče na uspješnost i prihvaćanje učenika s teškoćama. Didaktičko-metodički postupci odnose se na odabir primjerenih strategija i postupaka prilagođavanja sadržaja u podučavanju *učenika s posebnim potrebama* u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima. (Ivančić i Stančić, 2003; prema Karamatić Brčić, 2010). Djeca s teškoćama uz korištenje primjerenih postupaka mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci u svim ili nekim područjima. Dio njih može napredovati do određene granice, ali ne postoji dijete koje se u skladu sa svojim sposobnostima ne može odgajati i obrazovati (Bouillet, 2010).

4.1. Primjena asistivne tehnologije u odgojno-obrazovnom radu

Pod asistivnim tehnologijama podrazumijeva se svaki proizvod, dio opreme ili sistem, bez obzira da li se upotrebljava u izvornom obliku, modifikovan ili prilagođen, koji se koristi da bi se povećale, održale ili poboljšale funkcionalne mogućnosti osoba s invaliditetom (Encyclopedia of Disability, 2006; prema Lazor, 2017). Asistivna tehnologija predstavlja kontinuum pomagala u rasponu od niskotehnoloških do visokotehnoloških rješenja:

- niskotehnološka pomagala: ploče za pisanje, pomagala za pisanje, materijali koji olakšavaju pamćenje i organizaciju, povećala, stalci za knjige,
- srednjotehnološka pomagala: kalkulatori, kalkulatori sa zvučnim zapisom, snimači zvuka, audioknjige, induktivna petlja, sistemi za ozvučenje za nagluhe učenike i učenike s kohlearnim implantatom, Brailleov pisaci stroj,
- visokotehnološka pomagala: specijalizirana programska rješenja - prediktori riječi, softverska rješenja koja pretvaraju tekst u govor, odnosno govor u tekst, softverska rješenja za čitanje, specijalizirani komunikacijski uređaji, specijalizirani pristup računalima - zaslone na dodir, alternativne tipkovnice, Brailleov redak, elektronička bilježnica i prijenosno računalo (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017).

U podučavanju učenika radu s određenim pomagalima te upotrebi informacijske i komunikacijske tehnologije potrebno je posvetiti više vremena:

- pripremanju pisanih i/ili slikovnih uputa i koraka u radu s pojedinim uređajima i programima (aplikacijama) kako bi kasnije služile kao podsjetnik,
- demonstriranju koraka,
- pružanje podrške učeniku dok samostalno ne ovlada uređajima i programima (aplikacijama),
- davanju uputa,
- važno je navesti za što se sve koriste pojedini programi,
- poticanju i ohrabivanju učenika na služenje informacijskom i komunikacijskom tehnologijom,
- podržavanju rada s naprednim vršnjakom ili pomoćnikom u nastavi (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2021).

Zahvaljujući asistivnoj tehnologiji, osobe sa invaliditetom imaju priliku za pozitivniji i ležerniji način života, uz povećanje "društvenog učešća." Asistivna tehnologija predstavlja nezaobilazan faktor u stvaranju inkluzivnog okruženja za djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom. Glavni cilj u obrazovanju je pronaći asistivnu tehnologiju primjerenu učenicovim sposobnostima te osigurati uvjete za njegovo potpuno sudjelovanje u društvenom i obrazovnom okruženju (Wilds, 1989; prema Sagstetter, 2002). Kako bi se svim učenicima omogućio jednak pristup nastavnom programu i kako bi se poboljšao njihov akademski uspjeh, trebala bi im se osigurati primjerena asistivna tehnologija (Bright Hub Education, 2010). Prema rezultatima istraživanja (Derer i sur. 1996; prema Ledger, 1999) asistivna tehnologija promiče inkluziju omogućujući na taj način učenicima s teškoćama u razvoju učinkovitije sudjelovanje u školskim obavezama i veću razinu komunikacije s vršnjacima. Pohađanje nastave s učenicima koji uspješno koriste asistivnu tehnologiju pruža pozitivno obrazovno iskustvo i priprema druge učenike za buduće interakcije s osobama s invaliditetom (Bright Hub Education, 2010).

4.2. Primjena Evropskih standarda „Easy to read“ u odgojno-obrazovnom radu

Pored asistivne tehnologije, koja znatno olakšava odgojno-obrazovni proces učenika s teškoćama, postoje i Easy to Read standardi (EtoR). Easy to Read standardi su evropski standardi kojima se ostvaruje pravo na pristupačne informacije svim osobama, posebno osobama s invaliditetom. Evropski standardi EtoR se sastoje iz seta pravila čija primjena omogućava da informacije budu lako čitljive i razumljive. Standardi su primarno napisani kako bi se olakšalo razumijevanje informacija osobama s intelektualnim teškoćama, no mogu biti korisni i široj javnosti. Dvije su osnovne grupe osoba kojima prilagodba materijala na ovaj način naročito koristi, to su:

- osobe s invaliditetom kojima ova vrsta materijala može biti trajno potrebna (osobe s intelektualnim teškoćama, osobe s disleksijom i drugim teškoćama čitanja, osobe s ADHD-om, osobe sa spektrom autizma, osobe koje su gluhe itd.) i
- osobe s nedovoljno razvijenim čitalačkim vještinama kojima ova vrsta materijala može u određenom razdoblju biti korisna (osobe koje ne govore jezik lokalne zajednice, odrasle osobe koje su funkcionalno nepismene itd) (Barbarić, 2011; prema Kafedžić i sur. 2021).

Evropski standardi Easy to read uključuju pravila koja osiguravaju da se postigne razumijevanje sadržaja, upute o pisanju riječi i rečenica, redoslijedu navođenja informacija u tekstu, dizajnu dokumenta i teksta, potrebi ilustriranja sadržaja i slično. Potrebno je pročitati tekst i izdvojiti ključne dijelove/događaje/naslove iz teksta, sumirati sadržaj koji je najvažniji u vezi s tim, pojednostaviti i objasniti složene informacije koristeći primjere iz svakodnevnog života. Sadržaj podijeliti na manje dijelove (pasuse), uz obavezu izostavljanja onoga što je od malog ili nikakvog značaja za učenika (osobu). Pojednostavljivanje teksta može izgledati kao izostavljanje važnih informacija, ali se, u skladu sa potrebom učenika, sadržaj može dopuniti usmenim putem (Kafedžić i sur. 2021:9). Ilustracije, kao dopuna teksta, su veoma važne jer ih svaka osoba može razumjeti bez obzira na to koji jezik govori i koliko dobro čita. One pokazuju određenu osobu, predmet, mjesto, neku jednostavnu radnju, emociju i slično. Međutim, korištenje ilustracija se radi po određenim pravilima, u smislu da ne sadrže veliki broj detalja. Stoga je najbolje koristiti riječ (rečenice/pasus) i ilustracije zajedno, jer na taj način ilustracija podržava i objašnjava riječi, pri čemu ih nužno ne mijenja. Ilustracija, također, daje učeniku ideju o tome o čemu se u tekstu govori prije nego što počne čitati, te je time i opravdano pravilo da se ilustracija stavlja s lijeve strane teksta. Ilustracije čine tekst pristupačnijim i manje napornim. Vrlo važan segment ovog dijela su pitanja (ček lista) pomoću kojih se može provjeriti pristupačnost:

1. Analiza dokumenta (obim, složenost sadržaja, postojeća vizuelna podrška i slično).
2. Određivanje ciljne grupe ili osobe za koju se piše tekst.
3. Određivanje temeljnih dijelova teksta.
4. Pisanje teksta jednostavnog i razumljivog za čitanje primjenjujući EToR standarde.
5. Odabir vizuelne podrške tekstu (fotografije, simboli, znakovi) u skladu sa EToR standardima.
6. Povezivanje teksta i odabranih ilustracija.
7. Konsultacije sa: supervizorom, učenicima s invaliditetom, roditeljem ili osobom kojoj je namijenjen tekst, grafičkim dizajnerom.

8. Pisanje finalnog teksta jednostavnog i razumljivog za čitanje.

Bitno je istaknuti na šta se treba obratiti pažnja prije nego se počne izrađivati informacija:

- Uvijek saznajte što više možete o osobama koje će koristiti informacije.
- Izaberite najbolji oblik za svoje informacije. Naprimjer, možda će za neke učenike biti bolje ukoliko im pošaljete digitalizovnu formu teksta putem e-maila, na USB stiku i slično.
- Uvijek koristite pravi jezik za osobe za koje izrađujete informacije. Uskladite informacije i rječnik s uzrastom osobe s intelektualnim teškoćama. Odrasloj osobi se ne obraćajte kao djetetu.
- Razmišljajte o tome da osobe koje će koristiti informacije možda ne znaju puno o temi. Pazite da jasno objasnite temu i da također objasnite nepoznate i “teške” riječi vezane za tu temu.
- Uvijek uključite osobe s intelektualnim teškoćama kada izrađujete informacije. Naprimjer, one mogu sudjelovati u: donošenju odluka o temi o kojoj će se govoriti, diskusiji oko određivanja važnih informacija o temi, odlučivanju o tome gdje će informacije biti dostupne, provjeravanju razumljivosti pojednostavljenih informacija.
- Koristite riječi koje osoba već razumije.
- Izbjegavajte koristiti “teške” riječi. Ukoliko ih morate koristiti, onda ih jasno objasnite.
- Koristite primjere da dodatno objasnite stvari. Pokušajte koristiti primjere koje osobe poznaju iz njihovih svakodnevnih života.
- Koristite istu riječ da opišete istu stvar u cijelom dokumentu.
- Ne koristite “teške” ideje poput metafora. Metafora je rečenica koja zapravo ne znači ono što kaže. Primjer metafore je “Bacati riječi uz vjetar”.
- Ne koristite riječi iz stranih jezika.
- Izbjegavajte korištenje inicijala. Koristite cijele riječi kad je moguće. Ako morate koristiti inicijale, objasnite ih. Naprimjer, ako napišete “MUP”, objasnite da to znači “Ministarstvo unutrašnjih poslova”.
- U tekstu ne koristite postotke i velike brojeve. Umjesto toga koristite riječi poput “malo” ili “mnogo” da objasnite što mislite. Postotci (23%) i veliki brojevi (1,758,625) su teško razumljivi.
- Koristite kratke rečenice.
- obraćajte se osobi/osobama direktno. Za obraćanje osobi/osobama koristite riječi poput “ti” ili “vi”.
- Koristite pozitivne rečenice umjesto negativnih kada je moguće. Naprimjer, recite “Završite zadatke!” radije nego “Nemojte da nekome ostanu nedovršeni zadaci”.
- Gdje god je to moguće, koristite aktivni umjesto pasivni oblik u rečenici. Naprimjer, recite “Učiteljica će ti/vam poslati zadaću”, a ne “Zadaća će ti/vam biti poslana.
- Uvijek složite informacije redosljedom koji je lako razumljiv i lako ga je slijediti.
- Stavite sve informacije o istoj temi zajedno.
- U redu je ponoviti važne informacije. U redu je objasniti “teške” riječi više puta.

Glavni cilj primjene EtoR standarda jeste prilagodba informacija, tekstova, priručnika prema navedenoj metodi (Easy to Read), te pristupačnije komunikacije u cilju socijalnog uključivanja

marginaliziranih osoba, osoba s invaliditetom i drugih osoba kojima je pristup informacijama onemogućen ili otežan. Veoma je važno iskoristiti sve resurse koji se nude u društvu, te na taj način prilagoditi informacije za osobe kojima je to potrebno.

III. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja

Prema *Konvenciji o pravima djeteta* svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje u skladu s njegovim mogućnostima. Ističe se pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje na temelju prava jednakih mogućnosti, tj. da se svako dijete ima pravo školovati na način koji vodi ostvarivanju najvećeg mogućeg uključivanja u društvo i koji potiče optimalni osobni razvoj. Prema tome, školska odgovornost i odgovornost svakog učitelja jeste pružanje podrške koja će učenicima s teškoćama u razvoju omogućiti obrazovanje koje zadovoljava njihove jedinstvene odgojno-obrazovne potrebe. U okviru toga, inkluzivni odgoj i obrazovanje potrebno je razmatrati u kontekstu pružanja individualizirane didaktičko-metodičke podrške učinkovitim metodama podučavanja koje, kada se vješto provode, osiguravaju da od samog početka svi učenici razumiju za njih planirane pojmove, informacije i sadržaje koji se podučavaju.

Iako je danas svakom djetetu omogućeno pravo na odgoj i obrazovanje, te se zahvaljujući inkluziji nastava nastoji što više individualizirati, nažalost, još uvijek smo svjedoci da se učenici s teškoćama u razvoju suočavaju sa mnogim izazovima. Jedan od njih jeste neprilagođenost nastavnog materijala koji u konačnici može rezultirati nedostatkom motivacije za učenje, stvaranjem loše slike o sebi, mogućnošću pojave problema u ponašanju i stvaranje dodatnih problema u učenju. Kako bismo izbjegli posljedice poput navedenih, važno je da primjenjujemo različite metode prilagodbe i individualizirane postupke koji će omogućiti stvaranje uspješnog okruženja i iskustva za sve uključene učenike. Budući da još nije dovoljno poznato da li se primjenjuju različite metode prilagodbe nastavnog materijala, ovaj rad ispituje kakvo je stanje kada je riječ o prilagođenosti nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju u predmetnoj nastavi u Osnovnoj školi Muhsin Rizvić.

2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste ispitati prilagođenost nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju u predmetnoj nastavi u OŠ Muhsin Rizvić Fojnica.

3. Zadaci istraživanja

1. Ispitati upotrebu postojećih resursa kako bi se nastavni sadržaj prilagodio učenicima s teškoćama u razvoju.
2. Ispitati perceptivnu prilagođenost nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.
3. Ispitati spoznajnu prilagođenost nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.
4. Ispitati koje su preporuke nastavnika za prilagodbu nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.
5. Analizirati primjere nastavnih materijala.

4. Istraživačka pitanja

1. Koje resurse nastavnici koriste kako bi prilagodili nastavni sadržaj učenicima s teškoćama u razvoju?
2. Koliko se često nastavnici prilikom pripremanja nastavnog materijala koriste slikama, shemama, crtežima?
3. Da li nastavnici prilagođavaju tisak odnosno uvećavaju ili pojačavaju slova, povećavaju razmak između riječi, rečenica ili redova teksta?
4. Da li nastavnici semantički pojednostavljaju sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju?
5. Koje preporuke nastavnici navode kada je u pitanju prilagodba nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju?

5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju korištena je deskriptivna metoda, survey metoda i metoda analize sadržaja.

Deskriptivna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup znanstveno-istraživačkih postupaka s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, tj. ispituje se stanje, a time i njihove osobine, bez obzira na njihove uzroke (Mužić, 1999). U ovom istraživanju deskriptivna metoda nam pomaže kako bismo upoznali postojeću situaciju u istraživanoj pojavi, te opisali dobivene rezultate.

Survey metoda pogodna je za ispitivanje stavova, mišljenja, pogleda i znanja o nekom problemu (Cohen, Manion, Marrison, 2007).

Analiza sadržaja je metoda za prikupljanje podataka iz informacijskog materijala: iz knjiga, časopisa, novina, s radija, televizije i Interneta (Vujević, 2002). Pomoću analize sadržaja, odnosno analizom stručne literature, udžbenika, članaka, pedagoške dokumentacije i zakona odgovorilo se na teorijski i djelimično metodološki dio istraživanja, tačnije na dio gdje se izvršila analiza nastavnog materijala.

Tehnike koje su primjenjene u ovom istraživanju su anketiranje i rad na dokumentaciji odgoja i obrazovanja.

Anketiranje je postupak u kojem ispitanici pismeno odgovaraju na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ili na pitanja u vezi s njihovim osobnim mišljenjem (Mužić, 1999). Anketiranje je poseban oblik ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, pribavljen odgovarajućim nizom pitanja.

Rad na dokumentaciji je postupak prikupljanja podataka koji se najviše upotrebljava u povijesnom istraživanju odgoja i obrazovanja, međutim, može biti polazište i u istraživanjima sadašnjice, pa i budućnosti odgoja i obrazovanja. Raspon raznih vrsta dokumenata je širok. Uglavnom su to pisani dokumenti kao što su zakoni i podzakonski propisi o prosvjeti,

dokumenti i spisi odgojno-obrazovnih vlasti, ustanova, udruga i sl., literatura o odgoju i obrazovanju, radovi odgajnika itd. (Mužić, 1999). Navedena tehnika u radu koristi se prilikom analiziranja dokumenata, tačnije prilikom analize nastavnog materijala kako bi se utvrdilo da li je nastavni materijal prilagođen učenicima s teškoćama u razvoju.

Istrumenti koji su primijenjeni u ovom istraživanju su anketni upitnik i evidencioni list.

Fajgelj (2005) **upitnik** definiše kao mjerni instrument sastavljen od stavki ili pitanja koja se ispitaniku prezentuju na papiru ili nekom drugom prigodnom mediju.

Anketni upitnik kreiran je u digitalnoj formi uz pomoć Google forms alata. Provodi se online putem, tako što je prosljeđen na email adrese ispitanika. Ispitanicima je objašnjena svrha i cilj istraživanja te zagarantovana povjerljivost i anonimnost, uz uvjerenje kako neće snositi nikakve posljedice u vezi s odgovorima na „osjetljiva“ pitanja. Također, zamoljeni su za iskrenost u odgovaranju, te je naglašeno da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja u istraživanju. U prvom dijelu anketnog upitnika istraženi su opći podaci o ispitaniku. Drugi i treći dio anketnog upitnika ispitivao je perceptivnu i spoznajnu prilagođenost nastavnog materijala, dok je četvrti dio ispitao prilagođenost zahtjeva za učenike s teškoćama u razvoju. U ovim dijelovima anketnog upitnika ispitanik je na Likertovoj skali označavao koliko se često koristio pojedinom metodom prilagodbe. Skala je podijeljena na pet razina: nikad, rijetko, ponekad, često i uvijek. U posljednjem dijelu upitnika ispitanici su imali priliku ponuditi preporuke koje smatraju važnim prilikom prilagođavanja nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.

Evidencioni list je instrument koji se najčešće koristi u okviru metode analize sadržaja, sistemskog promatranja i predstavlja spisak tvrdnji određenih vrijednosnih obilježja (Milas, 2005). Evidencioni list koristi se u okviru tehnike rada na dokumentaciji.

6. Uzorak istraživanja

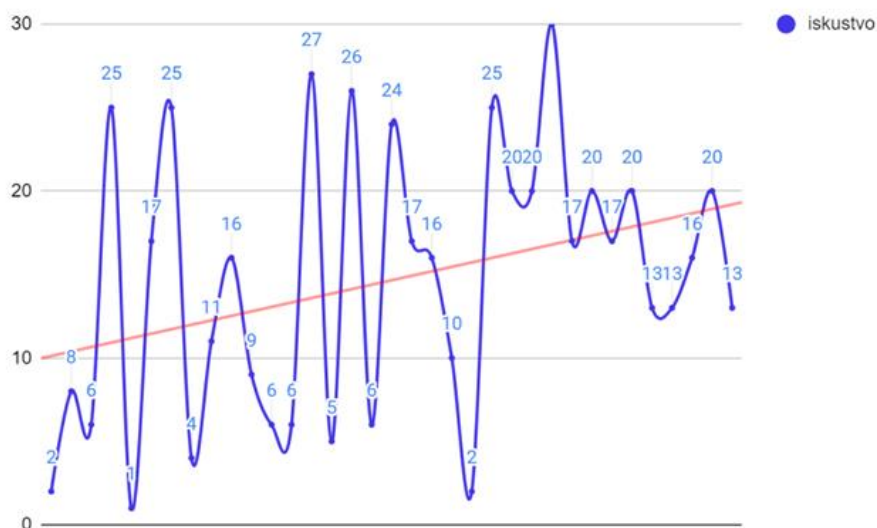
Uzorak za ovo istraživanje sačinjavaju nastavnici predmetne nastave Osnovne škole Muhsin Rizvić u Fojnici. U istraživanju su učestvovala 44 nastavnika predmetne nastave. Uzorak čine još i nastavni materijali koji su analizirani kako bi se dodatno ispitala prilagođenost. Analizirana su tri primjera nastavnog materijala iz predmeta Biologija, tri primjera nastavnog materijala iz predmeta Geografija, te dva primjera nastavnog materijala iz predmeta Bosanski jezik i književnost. U svrhu ovog istraživanja korišten je ciljni uzorak koji pripada grupi nenamjernih uzoraka. Ono što je karakteristično za ciljni uzorak je da u njemu istraživači odaberu slučajeve na temelju vlastite prosudbe njihove tipičnosti. Na taj način oni sastavljaju uzorak koji će dobro odgovarati njihovim specifičnim potrebama.

Tablica 1. Demografska obilježja uzorka

<i>Spol</i>	N	%
<i>Muški</i>	9	20,5
<i>Ženski</i>	35	79,5

<i>Ukupno</i>	44	100
<i>Dob</i>	N	%
<i>20-30</i>	4	9,1
<i>31-40</i>	20	45,5
<i>41-50</i>	14	31,8
<i>51-60</i>	6	13,6
<i>61+</i>	/	/
<i>Razina obrazovanja</i>	N	%
<i>Prvi ciklus visokog obrazovanja</i>	17	38,6
<i>Drugi ciklus visokog obrazovanja</i>	21	47,7
<i>Treći ciklus visokog obrazovanja</i>	6	13,6

Iz *Tablice 1* je vidljivo da su u istraživanju sudjelovala 44 ispitanika, od čega je 9 ispitanika muškog spola, što čini 20,5% od ukupnog uzorka, te 35 ispitanika ženskog spola, što je 79,5% uzorka. Kada se govori o dobi ispitanika može se primjetiti relativno mali broj, njih 4 (9,1%) starosne dobi između 20 i 30 godina, dok je najveći broj ispitanika, njih 20 (45,5%) starosne dobi između 31 i 40 godina. Također, njih 14 (31,8%) ima između 40 i 50 godina, a ostalih 6 (13,6%) je između 51 i 60 godine starosne dobi. Prvi ciklus visokog obrazovanja završilo je njih 17 (38,6%), drugi ciklus visokog obrazovanja završilo je njih 21 (47,7%), a 6 (13,6%) ispitanika je reklo da je završilo treći ciklus visokog obrazovanja.



Grafikon 1. Godine nastavničkog radnog iskustva

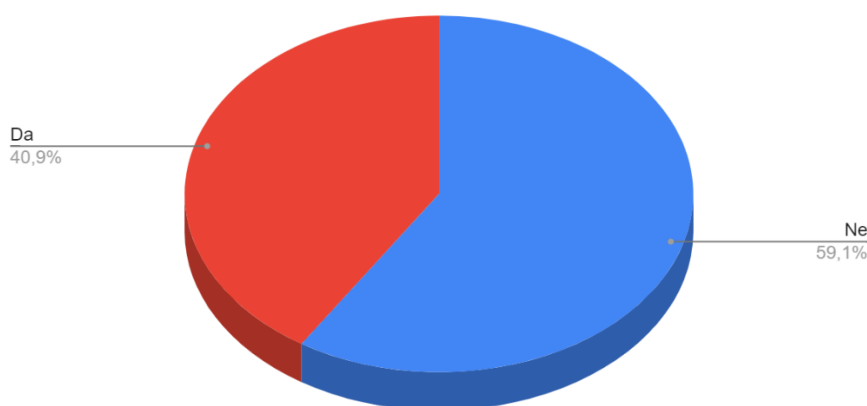
Iz *Grafikona 1* može se uočiti da je radno iskustvo ispitanika u ovom istraživanju raznoliko: ono varira od 0 pa do 30 godina, ali prosjek istog iznosi između 10 i 20 godina. Dakle, najviše ispitanika u prosjeku ima oko 13, 16, 17 i 20 godina nastavničkog radnog iskustva.

IV. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. Spremnost nastavnika za inkluzivni odgoj i obrazovanje

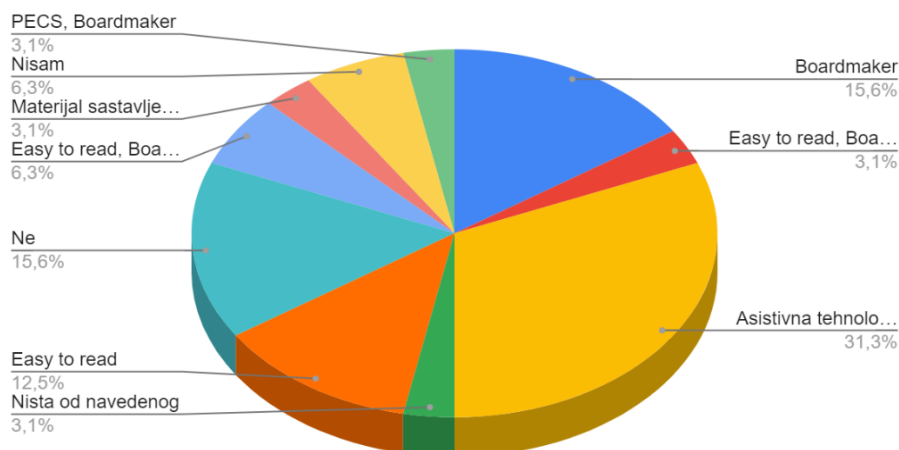
Nastavnik ima veliku odgovornost i ključnu ulogu u djetetovom razvoju. Nastavnik svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama razvija kroz seminare, predavanja, radionice i čitanjem literature (Zrilić, 2011). Nastavnik je dužan, skladno učenikovim sposobnostima i sklonostima, u saradnji sa stručnim saradnicima izabrati najprikladnije didaktičko-metodičke postupke i oblike rada, vodeći računa o potencijalima i potrebama svakog učenika. Ima veoma važnu ulogu u prilagodbi nastave prema učenikovim sposobnostima, mogućnostima i interesima te bi trebao biti spreman koristiti različite metode, oblike rada i podučavanje obogaćivati didaktičkim sredstvima (npr. žetoni, računaljke, pojednostavljeni crteži, slike...) i pomagalicama koji će učeniku s teškoćama olakšati razumijevanje i usvajanje nastavnog sadržaja. Nastavnik treba znati kako motivirati učenike za učenje kako bi postigli svoj puni potencijal, što se postiže poticanjem njihovih jakih strana. Osim izrade i ostvarivanja programa, nastavnik treba znati pratiti i procijeniti učenikov stepen napredovanja u odnosu na njegova predznanja i na ostvarene ciljeve određenog nastavnog predmeta. Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika treba se provoditi unutar kurikuluma koji uvažava različitost učenika. Pri tome, nastavnik treba znati prilagoditi proces vrednovanja prema učenikovim mogućnostima i potrebama, na primjer: prilagođavanjem trajanja ispitnih situacija, korištenjem pomagala i tehnologije, dopuštanjem pomoći druge osobe u izvođenju aktivnosti, motivirajućim usmjeravanjem (hrabrenje, poticanje), prilagođavanjem ispitnih materijala (manji broj zadataka, drugačiji oblik pitanja...) itd. (Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2017).

Pomoću tehnike anketiranja i tehnike rada na dokumentaciji odgoja i obrazovanja istražena je prilagođenost nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju. U metodološkom dijelu istraživanja, tačnije u dijelu uzorak, predstavljeni su sociodemografski podaci ispitanika. U nastavku su prikazani rezultati istraživanja koji su prikupljeni na osnovu odgovora koje su ispitanici ponudili prilikom popunjavanja anketnog upitnika, a odnose se na perceptivnu i spoznajnu prilagođenost nastavnog materijala, te rezultate koji su dobiveni kada je u pitanju prilagođenost zahtjeva za učenike s teškoćama u razvoju. Navedeni rezultati prikazani su tabelarno zbog jasnoće uvida u iste, nakon čega su prikazani i deskriptivno. Također, nalaze se i preporuke koje nastavnici smatraju važnim prilikom prilagođavanja nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju. Nakon toga prikazani su rezultati istraživanja dobiveni pomoću evidencionog lista uvidom u nastavni materijal pojedinih predmeta. Napominjemo da su postotci dobiveni ovim istraživanjem samo su ilustracija, a nikako generalizacija.



Grafikon 2. *Osposobljenost nastavnika za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju*

Na pitanje „*Da li ste ikada prošli obuku ili pohađali radionice za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju*“ njih 18 (40,9%) je reklo da jeste, dok nešto veći postotak, 59,1%, njih 26 je reklo da zapravo nisu prošli nikakvu obuku, niti pohađali radionice za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Na osnovu navedenog uviđamo da ispitanici nisu stekli dovoljno kompetencija za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju te da su profesionalna usavršavanja vrlo značajna i potrebna.



Grafikon 3. *Resursi prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja*

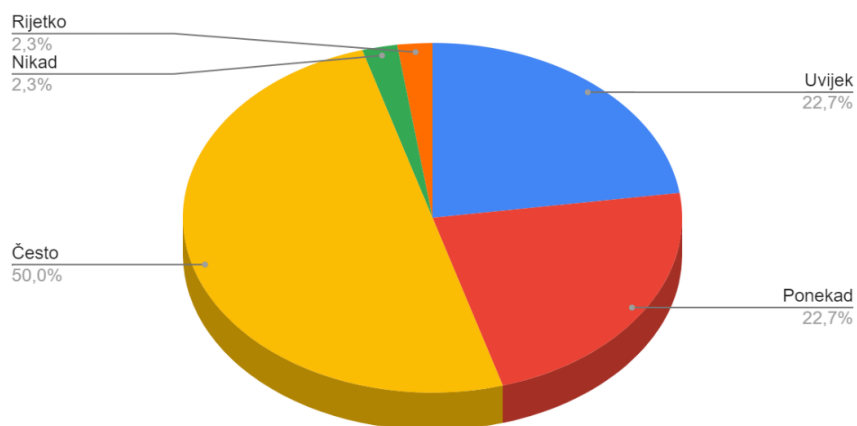
Iz *Grafikona 3* može se vidjeti da na pitanje „*Jeste li ikada u svom nastavničkom radu koristili neke od navedenih resursa kako biste prilagodili nastavni sadržaj učenicima s teškoćama u razvoju*“ najviše ispitanika 31,3% od ukupnog uzorka je reklo da je prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja upotrebljavalo samo asistivnu tehnologiju, zatim 15,6% ispitanika je reklo

da je koristilo Boardmaker, 9,4% ispitanika je reklo da je koristilo Easy to read i Boardmaker, jedan ispitanik je rekao da se prilikom prilagodbe koristio PECS metodom i Boardmakerom, 12,5% ispitanika je reklo da se koristilo samo Easy to read prilagodbom, jedan ispitanik je naveo da je resurs koji koristi prilikom prilagodbe sadržaja materijal sastavljen od strane nastavnika, i na kraju, njih 25% je reklo da se nije koristilo resursima koji osiguravaju prilagodbu nastavnog sadržaja, te da se nije koristilo niti nijednim od navedenih resursa prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja.

Za procjenu perceptivne prilagođenosti nastavnog materijala korištene su 4 tvrdnje, a ispitanici su imali priliku da iskažu stepen slaganja u odnosu na njih na skali od 1 (nikad) do 5 (uvijek).

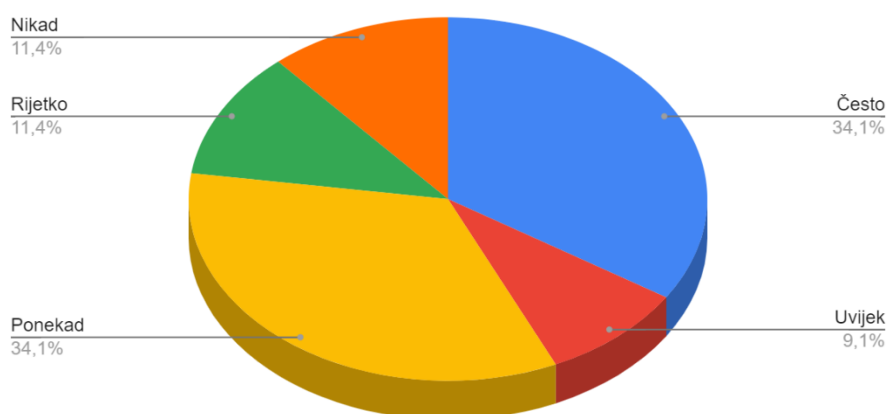
Tablica 2. Perceptivna prilagođenost

TVRDNJE	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Prilagođavam sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme- pojednostavljuvanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.	1 (2,3%)	1 (2,3%)	10 (22,7%)	22 (50%)	10 (22,7%)
Prilagođavam tisak: uvećavam ili pojačavam tisak, povećavam razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.	5 (11,4%)	5 (11,4%)	15 (34,1%)	15 (34,1%)	4 (9,1%)
Prilagođavam prostor za čitanje/pisanje: uvećavam prostor za čitanje/pisanje.	3 (6,8%)	7 (15,9%)	14 (31,8%)	13 (29,5%)	7 (15,9%)
Koristim razne oblike isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.	4 (9,1%)	1 (2,3%)	10 (22,7%)	16 (36,4%)	13 (29,5%)



Grafikon 4. *Prilagođenost sredstava za predočavanje*

Obzirom da je jedno od istraživačkih pitanja bilo: „Koliko se često nastavnici prilikom pripremanja nastavnog materijala koriste slikama, shemama, crtežima“, iz Grafikona 4 može se uočiti da 50% ispitanika, tačnije njih 22 često prilagođava sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme- pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova, te njih 10, što je od ukupnog uzorka 22,7% uvijek prilagođava sredstva za predočavanje, 10 (22,7%) reklo je da to radi ponekad, jedno je reklo da prilagođava rijetko, dok je također jedno reklo da nikad ne prilagođava sredstva za predočavanje. Može se zaključiti da više od polovine njih, tačnije 32 ispitanika, često i uvijek prilagođava sredstva za predočavanje, a poznato je da mnoga djeca puno lakše i brže usvajaju sadržaj vizuelnim putem, odnosno putem slika, crteža i shema, te na taj način i lakše pamte gradivo.



Grafikon 5. *Prilagođenost tiska*

Još jedno istraživačko pitanje glasilo je: „*Da li nastavnici prilagođavaju tisak odnosno uvećavaju ili pojačavaju slova, povećavaju razmak između riječi, rečenica ili redova teksta*“, pa iz prikazanog *Grafikona 5* vidi se da nastavnici često, njih 15 (34,1%) prilagođava tisak, također isti postotak ispitanika, 34,1%, ponekad prilagođava tisak, njih 4 (9,1%) uvijek to radi, 5 ispitanika (11,4%) je reklo da tisak prilagođava rijetko i također 5 ispitanika (11,4%) kaže da nikada ne prilagođava tisak.

Nadalje, u *Tablici 2* nalazi se sljedeća tvrdnja „*Prilagođavam prostor za čitanje/pisanje: uvećavam prostor za čitanje/pisanje*“ gdje je najveći broj ispitanika, 14 (31,8%), odgovorio da to radi ponekad, dok je njih 13 (29,5%) reklo da to radi često. Prostor za čitanje/pisanje uvijek prilagođava i uvećava 7 ispitanika, što je 15,9% od ukupnog uzorka, a to nikada ne rade 3 (6,8%) ispitanika, dok 7 (15,9%) ispitanika prostor za čitanje i pisanje prilagođava i uvećava rijetko.

Posljednja tvrdnja iz *Tablice 2* glasila je: „*Koristim razne oblike isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira*“ na šta je najveći broj ispitanika, njih 16 (36,4%) reklo da to radi često, 13 (29,5%) ispitanika je reklo da uvijek koristi razne oblike isticanja u tekstu, 10 (22,7%) ispitanika kaže da to radi ponekad, jedan ispitanik (2,3%) to radi rijetko, dok 4 (9,1%) ispitanika nikada ne koriste ovu vrstu prilagodbe.

Za procjenu spoznajne prilagođenosti nastavnog materijala korišteno je 5 tvrdnji na koje su ispitanici imali priliku da iskažu stepen slaganja u odnosu na njih na skali od 1 (nikad) do 5 (uvijek).

Tablica 3. Spoznajna prilagođenost

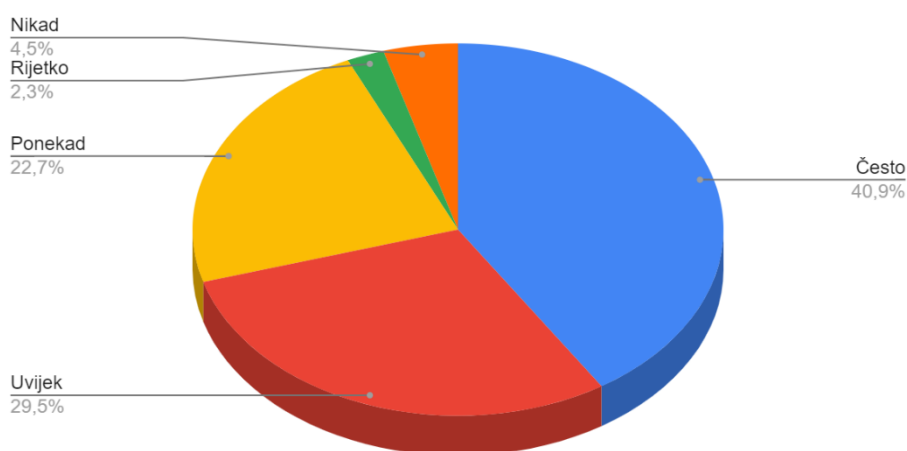
TVRDNJE	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Postepeno pružam pomoć u rješavanju zadataka.	1 (2,3%)	1 (2,3%)	9 (20,5%)	19 (43,2%)	14 (31,8%)
Planiram slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).	2 (4,5%)	2 (4,5%)	10 (22,7%)	21 (47,7%)	9 (20,5%)
Sažimam tekst izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.	2 (4,5%)	2 (4,5%)	6 (13,6%)	25 (56,8%)	9 (20,5%)
Semantički pojednostavljujem sadržaj učenja: prerađujem sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta.	2 (4,5%)	1 (2,3%)	10 (22,7%)	18 (40,9%)	13 (29,5%)
Primjenjujem shematske prikaze.	2 (4,5%)	2 (4,5%)	10 (22,7%)	22 (50%)	8 (18,2%)

Na *Tablici 3* može se vidjeti da je veliki broj ispitanika, njih 19 (43,2%) i 14 (31,8%) reklo da često i uvijek postepeno pružaju pomoć u rješavanju zadataka. Nešto manji broj, njih 9, što je od ukupnog broja ispitanika 20,5%, reklo je da ponekad postepeno pružaju pomoć u rješavanju zadataka, jedan ispitanik rijetko, a jedan nikada ne pruža pomoć u rješavanju zadataka.

Na tvrdnju: „Planiram slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi)“, 47% ispitanika, tačnije njih 21 odgovorilo je sa „često“, dok je njih 9 (20,5%) odgovorilo sa „uvijek“. 10 (22,7%) ispitanika odgovorilo je sa „ponekad“, 2 (4,5%) sa „rijetko“, dok su 2 (4,5%) ispitanika odgovorila sa „nikad“.

Sljedeća tvrdnja bila je: „Sažimam tekst izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica“ na koju je 25 (56,8%) ispitanika odgovorilo da to radi često, dok 9 (20,5%) ispitanika to radi uvijek. 6 (13,6%) ispitanika je na navedenu tvrdnju odgovorilo sa „ponekad“, 2 (4,5%) ispitanika sa „rijetko“ te 2 (4,5%) ispitanika sa „nikada“.

Obzirom da je sljedeća tvrdnja bilo jedno od istraživačkih pitanja predstavljeno je i grafikonom kako bi uvid bio jasniji.



Grafikon 6. Semantička pojednostavljenost sadržaja učenja

Istraživačko pitanje glasilo je: „Da li nastavnici semantički pojednostavljaju sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju“ na što je najviše ispitanika reklo, njih 18 (40,9%) da često semantički pojednostavljuje sadržaj učenja, odnosno da prerađuje sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta, također njih 13 (29,5%) je reklo da uvijek semantički pojednostavljuje sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju, ponekad to radi 22,7% ispitanika, tačnije njih 10, jedan ispitanik rijetko, dok su 2 (4,5%) ispitanika rekla da nikad ne pojednostavljaju sadržaj učenja. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da više od pola ispitanika, tačnije 31 ispitanik često i uvijek semantički pojednostavljuje sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju, odnosno da prerađuju sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta, ali svakako da bi bilo veoma značajno i korisno kada bi svi nastavnici vršili prilagodbe u skladu sa mogućnostima njihovih učenika.

Sljedeća tvrdnja iz *Tablice 3* jeste „Primjenjujem shematske prikaze“ na koju su 22 (50%) ispitanika odgovorila sa „često“, 8 (18,2%) ispitanika sa „uvijek“, 10 (22,7%) ispitanika sa „ponekad“, 2 (4,5%) sa rijetko, dok su 2 (4,5%) ispitanika rekla da nikada ne primjenjuje shematske prikaze.

Za procjenu prilagođenosti zahtjeva nastavnog materijala korišteno je 6 tvrdnji na koje su ispitanici imali priliku da iskažu stepen slaganja u odnosu na njih na skali od 1 (nikad) do 5 (uvijek).

Tablica 4. Prilagođenost zahtjeva

TVRDNJE	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na samostalnost: postepeno pružam pomoć i nadzor pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju postupaka i rukovanju strojevima ili alatima.	2 (4,5%)	2 (4,5%)	11 (25%)	23 (52,3%)	6 (13,6%)
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na vrijeme rada: predviđam duže vremena za rješavanje zadataka.	2 (4,5%)	/	13 (29,5%)	16 (36,4%)	13 (29,5%)
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na način rada: upotrebljavam zadatke različite „težine“, npr. dvočlani izbor, mnogočlani izbor, nadopunjavanje i sl.	2 (4,5%)	/	12 (27,3%)	18 (40,9%)	12 (27,3%)
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na provjeravanje: samo usmena ili samo pisana provjera znanja.	2 (4,5%)	4 (9,1%)	13 (29,5%)	13 (29,5%)	12 (27,3%)
Češće provjeravam znanje u kraćim vremenskim razdobljima i sa manjim brojem zadataka ili pitanja.	2 (4,5%)	1 (2,3%)	12 (27,3%)	18 (40,9%)	11 (25%)
Zajedno sa djetetom planiram rad.	4 (9,1%)	5 (11,4%)	18 (40,9%)	15 (34,1%)	2 (4,5%)

Na tvrdnju: „Prilagođavam zahtjeve u odnosu na samostalnost: postepeno pružam pomoć i nadzor pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju postupaka i rukovanju strojevima ili alatima“ 23 (52,3%) ispitanika su odgovorila sa „često“, njih 6 (13,6%) sa „uvijek“, 11 (25%) ispitanika je odgovorilo sa „ponekad“, 2 (4,5%) ispitanika sa „rijetko“, dok su također 2 (4,5%) ispitanika odgovorila sa „nikad“.

Druga tvrdnja iz *Tablice 4* odnosila se prilagođenost zahtjeva u odnosu na vrijeme rada: predviđam duže vremena za rješavanje zadataka, na što je 16 (36,4%) ispitanika reklo da to radi često, 13 (29,5%) kaže da to radi uvijek, 13 (29,5%) ponekad, te 2 (4,5%) ispitanika su rekla da zahtjeve u odnosu na vrijeme rada ne prilagođavaju nikad.

Sljedeća tvrdnja bila je: „Prilagođavam zahtjeve u odnosu na način rada: upotrebljavam zadatke različite „težine“, npr. dvočlani izbor, mnogočlani izbor, nadopunjavanje i sl.“ na koju je 18 (40,9%) ispitanika odgovorilo sa „često“, 12 (27,3%) ispitanika sa „uvijek“, 12 (27,3%) ispitanika sa „ponekad“, dok su samo 2 (4,5%) ispitanika odgovorila sa „nikad“.

Nadalje, u *Tablici 4* nalazi se još jedna zanimljiva tvrdnja, a ona glasi: „*Prilagođavam zahtjeve u odnosu na provjeravanje: samo usmena ili samo pisana provjera znanja*“, na koju je 13 (29,5%) ispitanika reklo da često prilagođava zahtjeve u odnosu na provjeravanje, isti broj ispitanika, njih 13 (29,5%) je reklo da prilagođava ponekad, 12 (27,3%) ispitanika to radi uvijek, 4 (9,1%) ispitanika rijetko, dok su 2 (4,5%) ispitanika rekla da zapravo nikad ne prilagođavaju zahtjeve u odnosu na provjeravanje učenika.

„*Češće provjeravam znanje u kraćim vremenskim razdobljima i sa manjim brojem zadataka ili pitanja*“ je bila sljedeća tvrdnja na koju je veliki broj ispitanika iz ukupnog uzorka, njih 18 (40,9%), reklo da to radi često, dok to uvijek radi 11 (25%) ispitanika. 12 (27,3%) ispitanika je odgovorilo sa „ponekad“, 1 (2,3%) ispitanik sa rijetko, dok su 2 (4,5%) odgovorila sa „nikad“.

Zajedno sa djetetom često planira rad 15 (34,1%) ispitanika, 2 (4,5%) ispitanika uvijek, dok je 18 (40,9%) ispitanika reklo da ponekad sa djetetom zajedno planira rad. Sa djetetom nikad zajedno ne planiraju rad 4 (9,1%) ispitanika, a 5 (11,4%) njih je reklo da to radi rijetko.

Posljednje pitanje iz anketnog upitnika za nastavnike, a ujedno i posljednje istraživačko pitanje bilo je: „*Koje preporuke nastavnici navode kada je u pitanju prilagodba nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.*“

Iz odgovora koji su ponudili nastavnici uvidamo da većina njih smatra da nastavni materijal treba prilagoditi na osnovu procjene djetetovih sposobnosti, interesa i potreba, te se koristiti različitim metodama prilagodbe, a u radu s djecom s teškoćama smatraju jako važnom praktičnu nastavu. Može se zaključiti da većina nastavnika navodi da je potreban multidisciplinarni pristup, dobra međusobna saradnja i stručna pomoć prilikom prilagođavanja nastavnog materijala, te smatraju važnim da u izradi nastavnog plana i programa učestvuju defektolozi, logopedi, pedagozi, psiholozi i da su neophodna različita pomagala i materijali. Dosta nastavnika navodi da je djeci potrebno mnogo vizuelnih i audio-vizuelnih sredstva kao i uvođenje savremene tehnologije prilikom učenja kako bi motivacija za radom i učenjem bila visoka a samim tim i kako bi se postigao dobar rezultat. Također, dosta njih navodilo je da su potrebne edukacije, seminari i stručna usavršavanja nastavnika kako bi adekvatno mogli odgovoriti na potrebe djece s teškoćama, pa samim tim i prilagoditi nastavni materijal, a to nam potvrđuju i odgovori gdje nastavnici navode veliku potrebu za asistentima u nastavi koji bi im bili podrška.

Ilustriramo navedeno:

„Korištenje materijala izrađenih isključivo od autora koji rade u nastavi.“

„Maksimalno prilagoditi program rada i učiniti ga zanimljivim. Svaki učenik (posebno sa teškoćama u razvoju) prihvata gradivo individualno, te nakon uočavanja kako najbolje prihvata isto, raditi na primjenjivanju adekvatnog nastavnog materijala.“

„Više raditi kroz primjere, koristiti metodu demonstracije, sadržaj usvojen na taj način ostaje duže u sjećanju.“

„Stručna pomoć.“

„Za rad s učenicima s teškoćama pristup i rad treba da bude individualiziran i primjena nastavnog materijala zavisi od teškoće koja je prisutna kod određenog učenika. No bez obzira na teškoću potrebno je kod učenika (mlađeg školskog uzrasta) raditi na razvoju fine motorike, jer posljednjih godina sve je više učenika sa loše razvijenim motorikom.“

„Posebno odvojiti vrijeme za svako dijete i prema njemu praviti nastavni plan. Ista dijagnoza ne znači i iste mogućnosti djeteta. Svakom djetetu pristupiti kao individui. Prilagoditi plan ali uvijek i obavezno ostaviti mogućnost da će neko dijete biti spremno da usvoji i više od predviđenoga.“

„Bojanke, crteže, razne igre prilagođene učenicima s teškoćama.“

„Mislim da se malo konkretnih stvari iz prakse nalazi u printanim materijalima i da se posebno malo vodi računa o metodama rada sa djecom s teškoćama u razvoju iz domena tjelesne aktivnosti.“

„Više praktične nastave i učenja kroz vizuelna i audio-vizuelna sredstva kao i uvođenje savremene tehnologije prilikom učenja.“

„Učenicima predočiti interesantan materijal za rad.“

„Omogućiti sve moguće materijale, predloške zadataka koji neće uticati na psihofizički i motorički napon kod djeteta. Prilagoditi zadatke koje mogu lakše, brže i bolje riješiti.“

„Asistenti u nastavi.“

„Posebna priprema za pojedinca.“

„Uključiti što više stručnih lica u rad. Čitati i istraživati svakodnevno nova iskustva i metode u radu.“

„Pružiti učenicima dovoljno vremena da urade zadatke.“

„Trebalo bi utvrditi kako dijete usvaja znanje, vizualno, kroz igru ili vježbanjem motorike i pisanjem, zatim koliko je njegovo predhodno znanje i postoji li, te shodno tome treba prilagoditi materijale, a naravno da prate plan i program kako bi se dijete moglo uključiti u rasprave.“

„Nastavni materijal treba da se odnosi na smanjenu težinu i veličinu nastavnog programa.“

„Dodatna nastava sa sredstvima rada prilagođenim sposobnostima djeteta.“

„Prilagodba materijala za učenike s teškoćama u razvoju zahtjeva složen pristup uključujući stručnjake, psihologe, defektologe, logopede, pedagoge kako bi se uradio prilagođen i plan i program. Sami nastavnici ne mogu uraditi i prilagoditi materijal bez podrške stručnih i kompetentnih osoba.“

„Što više audio i video materijala, te praktičnog rada.“

„Nastavni materijal bi trebao biti prilagođen učenicima i da se unaprijed zna šta raditi s učenicima s teškoćama i na koji način. Pojedini nastavnici nemaju sluha i ne ulaze dublje u problematiku pa se često pogrešno postave prema djetetu smatrajući da ono može i treba više i bolje, ne trudeći se prilagoditi mu materijale i načine provjere znanja.“

„Potrebna je pomoć asistenta u nastavi, a i da nastavni materijal pripreme stručne osobe koje znaju kako da učenik postigne što bolje rezultate, te da ima motivaciju za dalji rad.“

„Edukacije nastavnika.“

„Puno strpljenja.“

„Što više kompetentnih ljudi u izradi plana i prilikom pristupa učenicima s teškoćama.“

„Prilagoditi nastavni plan i program djetetu, ići postepeno s utvrđivanjem gradiva prema njegovim mogućnostima.“

„Za uspješnost inkluzivnog modela nastave potreban je multidisciplinirani pristup i međusobna saradnja raznih stručnjaka iz obrazovnih područja, prilagođavanje nastavnih sredstava (audio i video prezentacije), usmenu provjeru znanja učenika, korištenje slikovnog materijala, da tekst bude napisan čitko, velikim slovima i omogućiti učeniku da sjedi blizu nastavnika/ ce.“

„Stručno usavršavanje učitelja i stručnih saradnika.“

„Poseban nastavni plan i program, više asistenata u nastavi.“

„Upotreba različitih sredstava i metoda rada, pomoć asistenta u nastavi.“

„Imati adekvatan plan i program za rad shodno sposobnostima učenika te na osnovu istog prilagoditi nastavni materijal, po potrebi uključiti stručnjake za izradu materijala (psihologa, logopeda, defektologa...).“

„Asistent u nastavi, ukoliko je moguće, jer zaista tada učenici postižu bolje rezultate.“

„Nastavni planovi bi trebali biti prilagodjeni učenicima s teškoćama i više rada sa asistentima jer nastavnik nema vremena svakodnevno da se posveti maksimalno učenicima koji imaju neke teškoće.“

„Pratiti dijete, prilagoditi se datoj situaciji.“

„Preporučujem da u izradi NPP učestvuju defektolog, logoped, psiholog, te da zajedno sa nastavnicom donesu zaključak o nastavnom materijalu koji je potreban tom djetetu. Sagledavši sve karakteristike i mogućnosti djeteta, nastavnica će moći prilagoditi nastavni materijal djetetu s teškoćama u razvoju.“

„Nastavni materijal treba prilagoditi na osnovu procjene sposobnosti, interesa i potreba učenika.“

„Više obuke, seminara, više pomoći od stručnih lica, ostvariti dobru saradnju s roditeljima...“

„Potrebno je individualno planiranje.“

„Da školama budu obezbijeđena pomagala i materijali raznih vrsta.“

2. Prilagođenost nastavnog materijala učenicima s teškoćama u razvoju

Individualizirani pristup svakom učeniku označava poseban prilagođeni odgojno-obrazovni program, odnosno program u kojem se primjenjuju nastavna sredstva i pomagala kako bi se na što bolji način pristupilo djeci s teškoćama u razvoju (Karamatić Brčić, 2018). Mlinar i Romstein (2017) naglašavaju važnost korištenja znanstveno utemeljenih pristupa u radu s učenicima s teškoćama i kao kritiku navode nedostatak zakonski definirane obaveze nastavnika da se o njima usavršavaju. Stoga je potrebno na razini svake ustanove identificirati potrebe te stvarati planove za njihovu realizaciju, kao i prepoznati obaveznost stručnog usavršavanja učitelja. Inkluzivno podučavanje zahtijeva od nastavnika oblikovanje takvih uvjeta, materijala i metoda koji će svakom učeniku, bez obzira na postojanje teškoća omogućiti i olakšati učenje te omogućiti stvaranje ozračja ravnopravnosti, tolerancije, uključivosti i jednakih mogućnosti.

Analizirani su nastavni materijali iz predmeta Biologija, Geografija i Bosanski jezik i književnost. Rezultati istraživanja dobiveni pomoću evidencionog lista analizom nastavnog materijala navedenih predmeta prikazani su tabelarno zbog lakšeg uvida, nakon čega su predstavljeni i deskriptivno.

Tabele u nastavku mogu se tumačiti na osnovu ispod prikazane legende.

*Legenda: P-prilagođeno; N-neprilagođeno

Tablica 5. Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Biologija

<i>TVRDNJE</i>	<i>P</i>	<i>N</i>
Prilagođena su sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži sheme-pojednostavljanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.	✗	
Prilagođen je tisak: uvećan ili pojačan tisak, povećan razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.		✗
Prilagođen je prostor za čitanje/pisanje: uvećan prostor za čitanje/pisanje.		✗
Korišteni su razni oblici isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.		✗
Planiran je slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).	✗	
Tekst je sažet izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.	✗	
Sadržaj učenja semantički je pojednostavljen te prerađen prema spoznajnim sposobnostima djeteta.		✗
Primjenjeni su shematski prikazi.	✗	

U nastavnom materijalu iz predmeta Biologija prisutne su slike, crteži i sheme koje prate tekst. Tisak nije prilagođen, tačnije nije uvećan niti pojačan, čak su slova manja od uobičajenih (12pt) razmak između riječi, rečenica i redova teksta nije povećan. Također, prostor za pisanje nije uvećan, konkretno na primjeru iz nastavne jedinice „paprati“ učenici su imali zadatak da u

predviđeni kvadratni prostor upišu naziv za određeni dio biljke koji je prikazan na slici, ali taj kvadratni prostor je premalen. Nisu korišteni nikakvi oblici isticanja u tekstu (mijenjanje boje, tiska, papira, uokviravanje i sl.). Slijed teksta je planiran, prvo nailazimo na nove informacije i objašnjenje, zatim na slike, nakon kojih slijede određena pitanja vezana za usvojene informacije. Može se reći da je tekst sažet, te da su izdvojene bitne i glavne činjenice, bez dodatnog opterećenja učenika, ali semantički nije pojednostavljen. Sam predmet Biologija nosi mnogo novih i složenijih riječi pa bi bilo poželjno kada bi se u nastavnom materijalu uz takve riječi nalazilo i pojašnjenje. Neki od primjera tih riječi su: ciklus, paprati, staklasto tijelo, beonjača, rožnjača, očni živac, mrežnjača, šarenica i sl.

Tablica 6. *Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Geografija*

TVRDNJE	P	N
Prilagođena su sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži sheme-pojednostavljanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.	✗	
Prilagođen je tisak: uvećan ili pojačan tisak, povećan razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.		✗
Prilagođen je prostor za čitanje/pisanje: uvećan prostor za čitanje/pisanje.		✗
Korišteni su razni oblici isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.	✗	
Planiran je slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).	✗	
Tekst je sažet izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.		✗
Sadržaj učenja semantički je pojednostavljen te prerađen prema spoznajnim sposobnostima djeteta.		✗
Primjenjeni su shematski prikazi.	✗	

U nastavnom materijalu iz predmeta Geografija prisutne su slike, karte, crteži i sheme. Tisak nije prilagođen, tekst je zbijen a prostora između redova skoro da i nema, samim tim je otežano čitanje i razumijevanje istog. Prostor za pisanje je isto tako mali, tačnije linije na koje treba da se upiše određeni podatak su prekratke, te ispod i iznad linije prostor je uzak. U nastavnom listiću korišteni su različiti oblici isticanja teksta, tačnije uokviravanje određenih informacija, predstavljanje u tabelama i sl. Slijed teksta je planiran tako što određene informacije prate objašnjenja i slike. U tekstu se nalazi mnogo informacija i činjenica koje nisu sažete, niti pojednostavljene, također nalaze se i riječi stranog porijekla, kao što je riječ „sun“ odnosno „sunce“, te u tom smislu nije semantički prilagođeno niti pojednostavljeno. Ono što je dodatno zapaženo jeste da su prilagođeni zahtjevi u odnosu na način rada, u nastavnom materijalu su upotrebljavani zadaci različite „težine“, gdje su se nalazili zadaci za dvočlani izbor, nadopunjavanje, zaokruživanje.

Tablica 7. *Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Bosanski jezik i književnost*

TVRDNJE	P	N
Prilagođena su sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži sheme-pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.		×
Prilagođen je tisak: uvećan ili pojačan tisak, povećan razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.	×	
Prilagođen je prostor za čitanje/pisanje: uvećan prostor za čitanje/pisanje.	×	
Korišteni su razni oblici isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.	×	
Planiran je slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).	×	
Tekst je sažet izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.	×	
Sadržaj učenja semantički je pojednostavljen te prerađen prema spoznajnim sposobnostima djeteta.	×	
Primjenjeni su shematski prikazi.		×

Na nastavnom listiću iz predmeta Bosanski jezik i književnost nisu se nalazile slike, sheme ili crteži. Slova su bila uvećana, te je bio povećan razmak između riječi i rečenica. Prostor za pisanje je uvećan i prilagođen, konkretno učenici su imali zadatak da na linije dopišu glagolski prilog sadašnji od navedenih glagola, linije su bile dovoljno duge, te je bilo dovoljno prostora ispod i iznad linije. Korišteni su oblici isticanja u tekstu, gdje se na nastavnom listiću crvenom bojom označio nastavak „ći“ prilikom tvorbe u glagolski prilog sadašnji, te nastavak „vši“ ili „avši“ prilikom tvorbe u glagolski prilog prošli, slova su bila uvećana i boldirana kod podjela glagolskih priloga te se na taj način skrenula pažnja na bitne odrednice sadržaja. Slijed teksta je planiran tako što su prvo date osnovne informacije o sadržaju i objašnjenja, a nakon toga su slijedila pitanja za učenike. Tekst je sažet, te su izdvojene samo bitne odrednice sadržaja koje su semantički pojednostavljene.

V. RASPRAVA

Ovim radom istražila se prilagođenost nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju u predmetnoj nastavi. Više od polovine nastavnika (59,1%) nije prošlo obuku niti pohađalo radionice za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Dužnost je, kako nastavnih radnika, tako i obrazovnog sistema da pruža pravovremena, adekvatna i kvalitetna usavršavanja za podučavanje i rad s učenicima s teškoćama. Nerealno je očekivati da će svaki sudionik obrazovnog sistema imati istu razinu doticaja s učenicima s teškoćama, no zato je bitna profesionalna saradnja i pružanje podrške nastavnom osoblju koje se prvi put susreće sa učenikom s teškoćom. U prilog ovome idu i odgovori ispitanika dobijeni posljednjim pitanjem iz anketnog upitnika, iz kojih zaključujemo da većina njih naglašava važnost i veliku potrebu za usavršavanjem, edukacijama, radionicama kako bi mogli adekvatnije prilagoditi nastavni proces učenicima s teškoćama u razvoju.

Kada je riječ o resursima prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja imamo zanimljive podatke, više od polovine nastavnika je motivirano za primjenu istih u vlastitom radu čemu nam svjedoči podatak da se više od polovine ispitanika služi određenim metodama prilikom prilagodbe sadržaja, najviše je to asistivna tehnologija, Easy to read metod ili ipak Boardmaker ili PECS, ali također imamo i podatak da se njih 25% od ukupnog uzorka ispitanika nije služilo nikakvom metodom prilagodbe nastavnog sadržaja, gdje bi se sigurno dodatnim usavršavanjima i dostupnošću pojedinih asistivnih tehnologija i drugih resursa iskazali pozitivniji rezultati u korištenju metoda prilagodbe, što bi za posljedicu imalo još veću integriranost učenika s teškoćama u obrazovni sistem i njihovu potpunu inkluziju.

Nadalje, kada je u pitanju prilagodba sredstava za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme, 22 nastavnika, dakle njih 50% je reklo da se u svom radu koristi često slikama, shemama i crtežima, 10 nastavnika, njih 22,7%, je reklo da uvijek prilagođava sredstva za predočavanje, a njih 10 (22,7%) to čini ponekad. U prilog ovome ide i uvid koji je napravljen u nastavne materijale predmeta Biologija i Geografija gdje su korištene slike, crteži i sheme, odnosno prilagođena sredstva za predočavanje. Može se zaključiti da više od polovine nastavnika prilagođava sredstva za predočavanje, te se u svom nastavnom procesu koristi slikama, shemama i crtežima zbog jasnijeg razumijevanja nastavnog sadržaja. Što se tiče prilagođenosti tiska, 15 nastavnika, tačnije njih 34,1% od ukupnog uzorka često uvećava ili pojačava tisak, odnosno povećava razmak između riječi, rečenica ili redova teksta, isti postotak, 34,1% prilagođava ponekad, 4 nastavnika su rekla da prilagođavaju uvijek, dok njih 10 to radi rijetko i nikada. Analizom nastavnog materijala iz predmeta Biologije i Geografije uočena je neprilagođenost tiska, dok je iz nastavnog materijala Bosanski jezik i književnost tisak prilagođen. Iz dobijenih rezultata može se zaključiti da nastavnici mogu još mnogo toga učiniti po pitanju prilagodbe tiska, posebno iz razloga što je primjena te metode prilagodbe lahko dostupna, te ne zahtijeva mnogo vremena niti dodatne financijske izdatke kao i većina prilagodbi koje su se ispitivale. Kada je riječ o prilagođenosti prostora za čitanje/pisanje, njih 13 (29,5%) uvećava prostor za čitanje i pisanje često, 7 (15,9%) ispitanika je navelo da to radi uvijek, dok je njih 14 (31,8%) reklo da ponekad prilagođava prostor za čitanje/pisanje, a 10 ispitanika od ukupnog uzorka nikako i rijetko prilagođava prostor za čitanje/pisanje, što

potvrđuje dodatno i analiza nastavnog materijala iz predmeta Biologije i Geografije gdje je prostor za pisanje neprilagođen, tačnije premalen za unos traženih odgovora, dok se uvidom u nastavni materijal iz predmeta Bosanski jezik i književnost nailazi na prilagođen prostor za čitanje i pisanje, slova su dovoljno uvećana, razmak između redova, riječi i rečenica je također uvećan, te je prostor za pisanje dovoljno velik kako bi se bez poteškoća mogla upisati tražena informacija. Razne oblike isticanja u tekstu kao što su podcrtavanje, uokviravanje, mijenjanje boje tiska, papira, u radu često koristi 16 ispitanika, što je 36,4% od ukupnog uzorka, a uvijek 13 ispitanika, njih 29,5% od ukupnog uzorka. Ova informacija dovodi do zaključka da više od polovine ispitanika često i uvijek nastavni materijal prilagođava na način da koristi razne oblike isticanja u tekstu. Podatak da u nastavnom materijalu ponekad 10 ispitanika koristi oblike isticanja u tekstu, tačnije 22,7% od ukupnog uzorka, daje nam nadu da će vremenom preći u naviku svakog nastavnika da to čini uvijek. Analizom nastavnog materijala iz predmeta Geografija i Bosanski jezik i književnost donosi pozitivne rezultate gdje su korišteni oblici isticanja u tekstu poput mijenjanja boje tiska, uokviravanja, dok iz predmeta Biologija nije primjenjena ovakva vrsta prilagodbe.

Često postepeno pruža pomoć u rješavanju zadataka 19 (43,2%) ispitanika, uvijek to radi njih 14 (31,8%), a ponekad njih 9 (20,5%). Samo dva ispitanika su rekla da nikad i rijetko postepeno pružaju pomoć u rješavanju zadataka. Rezultati su ohrabrujući jer mnogo više od polovine ispitanika postepeno pruža pomoć učenicima u procesu rješavanja zadataka što znatno olakšava usvajanje novih informacija, učenike ohrabruje te im daje motivaciju za radom i učenjem. 21 (47,7%) ispitanik je rekao da često planira slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi), to radi uvijek 14 (31,8%) ispitanika, a ponekad to čini 10 (22,7%) ispitanika. Samo jedan ispitanik je rekao da ne planira slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi), dok jedan to čini rijetko. 25 ispitanika, što je od ukupnog uzorka 56,8%, je reklo da često sažima tekst izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, te smanjivanjem broja činjenica. 9 (20,5%) ispitanika uvijek izdvaja bitne odrednice sadržaja, na osnovu čega se može zaključiti da zapravo veliki broj ispitanika, njih 34, od ukupnog uzorka, često i uvijek nastavni materijal prilagođavaju na ovaj način. 2 ispitanika su rekla da to ne čine nikada, također 2 ispitanika rijetko prilagođavaju sadržaj na način da sažimaju tekst. Semantički pojednostavljuje sadržaj učenja, te isti sadržaj prerađuje prema spoznajnim sposobnostima djeteta uvijek 13 (29,5%) ispitanika, dok to često radi 18 (40,9%) ispitanika, njih 10 (22,7%) ponekad, a nikad to ne čine 2 ispitanika, dok jedan ispitanik rijetko prilagođava sadržaj na ovaj način.

Kada je riječ o prilagođavanju zahtjeva u odnosu na vrijeme rada, 16 (36,4%) ispitanika je reklo da često predviđa duže vremena za rješavanje zadataka, 13 (29,5%) ispitanika je reklo da uvijek predviđa duže vremena za rješavanje zadataka, isti broj ispitanika to radi ponekad, dok su 2 ispitanika rekla da nikad ne prilagođavaju zahtjeve u odnosu na vrijeme rada. Nadalje, kada je riječ o prilagođavanju zahtjeva u odnosu na način rada, 18 (36,4%) ispitanika je reklo da često prilikom pripreme nastavnog materijala upotrebljava zadatke različite „težine“, npr. dvočlani izbor, mnogočlani izbor, nadopunjavanje i sl., 12 (27,3%) ispitanika je reklo da prilikom pripreme nastavnog materijala uvijek prilagođava zahtjeve u odnosu na način rada, njih 12 (27,3%) ponekad, dok 2 ispitanika nikad. No, međutim analizom nastavnog materijala, samo iz predmeta Geografija su se nalazili zadaci za dvočlani izbor, nadopunjavanje, zaokruživanje, dok se na nastavnim listićima predmeta Biologije i Bosanskog jezika i književnosti nisu nalazili

zadaci različite „težine“. Kada se govori o prilagođenosti zahtjeva u odnosu na provjeravanje, 13 (29,5%) ispitanika je reklo da često prilagođava zahtjeve u odnosu na provjeravanje, dakle onako kako bolje odgovara učeniku, da li je to pismeno ili usmeno provjeravanje, njih 12 (27,3%) je reklo da uvijek prilagođava zahtjeve u odnosu na potrebe učenika, njih 13 (29,5%) ponekad, jedan ispitanik rijetko, dok su 2 ispitanika rekla da nikad ne prilagođavaju zahtjeve u odnosu na provjeravanje. Od velikog je značaja prilagoditi učeniku zahtjeve u odnosu na provjeravanje, npr. učeniku koji ima disgrafiju mnogo bi značilo kada bi mu se omogućila usmena provjera znanja sl. Od velike pomoći učenicima s teškoćama da postignu dobar rezultat, a samim tim da imaju visoku motivaciju za učenjem, jeste i češće provjeravanje znanja u kraćim vremenskim razdobljima i sa manjim brojem zadataka ili pitanja. Na ovaj način učenici će lakše moći pratiti nastavno gradivo, informacije će mu biti sažete, a smanjen broj informacija doprinjet će lakšem pamćenju i postizanju boljeg rezultata. 18 (40,9%) ispitanika je reklo da često provjerava znanje u kraćim vremenskim razdobljima i sa manjim brojem zadataka ili pitanja, njih 11 (25%) je reklo da to radi uvijek, 12 (27,3%) je reklo da to radi ponekad, jedan ispitanik rijetko, dok 2 ispitanika kažu da nikad ne provjeravaju znanje u kraćim vremenskim razdobljima. Zanimljiva informacija jeste da sa djetetom samo 2 ispitanika uvijek zajedno planiraju rad, 15 (34,1%) ispitanika je reklo da to radi često, dok je najveći broj ispitanika, njih 18 (40,9%) reklo da ponekad zajedno sa djetetom planira rad. Zabrinjavajuća informacija je to što je 5 (11,4%) ispitanika reklo da rijetko planira zajedno rad sa djetetom i to što su 4 (9,1%) ispitanika rekla da to ne rade nikad. Trebalo bi biti jasno da zajedničko planiranje rada sa djetetom dovodi do bolje organiziranosti, lakšeg usvajanja informacija, te postizanja boljih rezultata, čega bi nastavnici trebali biti svjesni i početi češće ili čak uvijek zajedno sa djetetom planirati rad.

VI. ZAKLJUČAK

Kao društvo u cjelini, napredovali smo od obrazovne segregacije do obrazovne inkluzije i podizanja svijesti o potrebama učenika s teškoćama. Jednako pravo na obrazovanje svoj djeci pruža odgojno-obrazovna inkluzija. Ona se temelji na uvažavanju svakog učenika sa svim njegovim osobitostima, sposobnostima i potencijalima te podrazumijeva učenje za sve učenike u redovitom školovanju. Polazi od prava jednakosti na obrazovanje, a krajnji cilj jeste uklanjanje prepreka u obrazovnom sistemu koje učeniku s teškoćama dodatno otežavaju proces učenja. Metode prilagodbe služe kao most putem kojeg dolazi do razmjene iskustava i informacija. Učenici s teškoćama lakše (ili neometano) pristupaju informacijama, a učenici bez teškoća uče princip tolerancije, razumijevanja i podrške kroz prizmu interakcija. Na taj se način stvara pozitivno i stimulativno okruženje za svako dijete u obrazovnom sistemu te se osigurava napredak i razvoj svakog učenika. U ovom radu postavljeno je pet istraživačkih pitanja na osnovu kojih će se izvesti određeni zaključci.

Prvo istraživačko pitanje glasilo je: „*Koje resurse nastavnici koriste kako bi prilagodili nastavni sadržaj učenicima s teškoćama u razvoju*“ najviše ispitanika je reklo da se prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja koristi samo asistivnom tehnologijom, nešto manji broj njih koristi Boardmaker i Easy to read, jedan ispitanik je rekao da se prilikom prilagodbe koristi PECS metodom, nekoliko ispitanika je reklo da se koristi samo Easy to read prilagodbom, jedan ispitanik je naveo da je resurs koji koristi prilikom prilagodbe sadržaja materijal sastavljen od strane nastavnika, i na kraju, jedan dio ispitanika je rekao da se ne koristi resursima koji osiguravaju prilagodbu nastavnog sadržaja, te da se nije koristilo niti nijednim od navedenih resursa prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja.

Drugo istraživačko pitanje glasilo je: „*Koliko se često nastavnici prilikom pripremanja nastavnog materijala koriste slikama, shemama, crtežima*“, više od polovine ispitanika, često i uvijek prilagođava sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme- pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova, a poznato je da mnoga djeca puno lakše i brže usvajaju sadržaj vizuelnim putem, odnosno putem slika, crteža i shema, te na taj način i lakše pamte gradivo. Nešto manji broj ispitanika je reklo da ponekad i rijetko prilagođava sredstva za predočavanje.

Treće istraživačko pitanje glasilo je: „*Da li nastavnici prilagođavaju tisak odnosno uvećavaju ili pojačavaju slova, povećavaju razmak između riječi, rečenica ili redova teksta*“, nešto manje od polovine nastavnika često prilagođava tisak, mali broj njih to radi uvijek, a također manje od polovine njih je reklo da rijetko i nikad ne prilagođavaju tisak.

Četvrto istraživačko pitanje glasilo je: „*Da li nastavnici semantički pojednostavljuju sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju*“ na što je najviše ispitanika, više od polovine njih reklo da često i uvijek semantički pojednostavljuje sadržaj učenja, odnosno da prerađuje sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta, također dio njih je rekao da to radi ponekad, dok je veoma mali broj ispitanika rekao da nikad ne pojednostavljuju sadržaj učenja. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da više od pola ispitanika, tačnije 31 ispitanik često i uvijek semantički pojednostavljuje sadržaj učenja za učenike s teškoćama u razvoju, odnosno

da prerađuju sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta, ali svakako da bi bilo veoma značajno i korisno kada bi svi nastavnici vršili prilagodbe u skladu sa mogućnostima njihovih učenika.

Posljednje istraživačko pitanje bilo je: „*Koje preporuke nastavnici navode kada je u pitanju prilagodba nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju.*“ Iz odgovora koji su ponudili nastavnici može se zaključiti da većina njih smatra da nastavni materijal treba prilagoditi na osnovu procjene djetetovih sposobnosti, interesa i potreba, te se koristiti različitim metodama prilagodbe, a u radu s djecom s teškoćama smatraju jako važnom praktičnu nastavu. Može se zaključiti da većina nastavnika navodi da je potreban multidisciplinarni pristup, dobra međusobna saradnja i stručna pomoć prilikom prilagođavanja nastavnog materijala, te smatraju važnim da u izradi nastavnog plana i programa učestvuju defektolozi, logopedi, pedagozi, psiholozi i da su neophodna različita pomagala i materijali. Dosta nastavnika navodi da je djeci potrebno mnogo vizuelnih i audio-vizuelnih sredstva kao i uvođenje savremene tehnologije prilikom učenja kako bi motivacija za radom i učenjem bila visoka a samim tim i kako bi se postigao dobar rezultat. Također, dosta njih navodilo je da su potrebne edukacije, seminari i stručna usavršavanja nastavnika kako bi adekvatno mogli odgovoriti na potrebe djece s teškoćama, pa samim tim i prilagoditi nastavni materijal, a to nam potvrđuju i odgovori gdje nastavnici navode veliku potrebu za asistentima u nastavi koji bi im bili podrška.

Može se zaključiti da kako bi obrazovanje učenika s teškoćama bilo što kvalitetnije, od velike je važnosti uloga nastavnika kao kompetentnog stručnjaka. To podrazumijeva: prepoznavanje osobina učenika s teškoćama, identifikacija teškoća, izbor i primjena najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada, stvaranje pozitivnog ozračja u razredu i dobra saradnja s roditeljima i stručnjacima. Ono što je još bitno jeste i okruženje, odnosno identifikacija prepreka u okolini. Nažalost, postojeće prepreke prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje te i prilikom prilagodbe nastavnog materijala očituju se kroz nesprijetnost nastavnika da odgovore na potrebe djece s teškoćama u razvoju, odnosno nedovoljno znanja kako i na koji način prilagoditi materijal, a samim tim i manjak resursa. Tome u prilog kazuje i ovo istraživanje gdje je više od polovine nastavnika reklo kako nisu prošli usavršavanja niti obuke za rad s učenicima s teškoćama, te da nemaju dovoljno kompetencija niti znanja prilikom prilagodbe nastavnog materijala, i da im je potrebna stručna podrška, asistenti i dodatna usavršavanja. Iako većina njih nije prošla nikakve obuke, niti usavršavanja za rad sa učenicima s teškoćama, podaci prikupljeni u istraživanju u ovom radu, govore nam da većina njih koristi različite vrste prilagođavanja nastavnog materijala na razini percepcije, spoznaje i zahtjeva, te da se koriste postojećim resursima koji su im dostupni kako bi olakšali i prilagodili nastavni materijal učenicima s teškoćama u razvoju. Podaci dobijeni ovim istraživanjem upućuju na potrebu kvalitetnijeg obrazovanja i osposobljavanja nastavnika, samim tim bi se podigla svijest o važnosti prilagodbe nastavnog materijala, te bi to znanje doprinijelo učestalijem korištenju metoda prilagodbe, što bi za posljedicu imalo još veću integritetnost učenika s teškoćama u obrazovni sistem i njihovu potpunu inkluziju.

VII. PREPORUKE

Načini na koje bismo mogli poboljšati nastavni proces i samim tim imati veću integriranost učenika s teškoćama u razvoju su:

- Dodatno obrazovanje i usavršavanje nastavnika za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju.
- Upoznati nastavnike sa različitim resursima kojima se mogu služiti prilikom prilagodbe nastavnog materijala te korištenje istih (Easy to read, Asistivna tehnologija, Boardmaker, PECS...)
- Podsticati i ohrabrivati nastavnike da u radu koriste različite metode prilagodbe
- Više istraživanja na ovu temu kako bi se podigla svijest o važnosti inkluzivnog obrazovanja te samim tim i o važnosti prilagodbe nastavnog materijala, a sve u cilju postizanja potpune inkluzije djece s teškoćama u razvoju.
- Kreirati programe, seminare, radionice, priručnike koji će biti uvijek dostupni nastavnicima i koje će koristiti kako bi gradili svoje kompetencije i što uspješnije podučavali učenike.
- Ostvarivanje dobre saradnje sa različitim centrima, udruženjima i organizacijama koje tretiraju pitanja prilagodbe nastave i nastavnog materijala učenicima s teškoćama u razvoju.
- Omogućiti učeniku vizualni raspored za razumijevanje rutine, strukture aktivnosti te osiguravanje predvidljivosti.
- Koristiti podsjetnik za učenike s teškoćama u razvoju pažnje i radnog pamćenja.
- Koristiti različite alate koji podržavaju proces učenja (npr. u matematici pobrojavanje predmeta, abakus...)
- Perceptivno prilagođavati nastavni materijal što podrazumijeva korištenje slika, shema i crteža prilikom predstavljanja sadržaja učenja, povećavanje ili pojačavanje slova, odnosno razmaka između riječi, rečenica i redova teksta, isticanje bitnih pojmova u tekstu podvlačenjem, podebljavanjem, drugim bojama i sl.
- Spoznajno prilagođavati nastavni materijal tako što će se sažimati tekst, semantički pojednostaviti sadržaj učenja, odnosno sadržajno promijeniti tekst tako što će se prilagoditi njegova struktura (preoblikovanje izvornog teksta, drugačiji način pojašnjavanja određenih pojmova i sl.), planirati slijed teksta, postepeno pružati pomoć u rješavanju zadataka.
- Prilagođavati zahtjeve za učenika što podrazumijeva predviđanje duže vremena za rješavanje zadataka, upotrebljavanje zadataka različite „težine“, omogućiti učeniku da se izrazi na način koji njemu najbolje odgovara (usmeno ili pismeno), češće provjeravanje zadataka u različitim vremenskim razdobljima, sa manjim brojem zadataka, pružanje pomoći i nadzora prilikom rješavanja zadataka, zajedničko planiranje rada.

VIII. LITERATURA

1. Ainscow, M., Tony – Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. U: Keith Ballard (ur.), *Inclusive education: international voices on disability and justice*, London: Falmer Press, str. 139-151
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bright Hub Education (2010). *Why Is Assistive Technology Needed in Schools?* Preuzeto Dostupno na: <https://www.brighthouseeducation.com/specialed-law/73643-the-benefits-of-assisstive-technology-in-schools/>
4. Bratković, D., Teodorović B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U Dulčić, A. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 83-99
5. CSIE. Ten reasons for inclusion. Dostupno na: <http://www.csie.org.uk/resources/ten-reasons-02.pdf>
6. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003.) *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Korak po korak.
7. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, vol. 59, no. 29, str. 34-44. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/121332>
8. Fisher, G., Cummings, R. (2008). *Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Veble Commerce.
9. Galić-Jusić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Lekenik: Ostvarenje.
10. Florian, L. (2000). Inclusive Practice: What, Why and How? U: Tilstone, C., Florian, L., i Rose, R. (ur.) *Promoting Inclusive Practice*. London i New York: Routledge Falmer.
11. Frederickson, N., i sur. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, no. 1, str. 37-57
12. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alca script.
13. Justice, L., i sur. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, vol. 25, no. 9, str. 1722-1729
14. Kafedžić, L., Kujović, S., Nuković, E. (2021). *Vodič za primjenu evropskih standarda Easy to read u obrazovanju učenika s invaliditetom*. Sarajevo: Udruženje Život sa Down sindromom.
15. Kobešćak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U: Pospiš, M. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova s okruglog stola*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 27-29

16. Karamatić Brčić, M. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, br 13, str. 92-104
17. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2008). Dostupno na: http://www.mhrr.gov.ba/pdf/konvencija_bos.pdf
18. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). *Posebno dijete : priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
19. Katz, J., i sur. (2012). Diverse voices: Middle years students' insights into life in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, vol. 22, no. 2, str. 1-16
20. Lender, M. (2017). *Down sindrom*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A331/datastream/PDF/view>
21. Ledger, T. (1999). *Teacher Knowledge and Attitudes Towards the Utilization of Assistive Technology in Educational Settings*. Theses, Dissertations & Honors Papers.
22. Lazor, M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Beograd: Ministarstvo prosvjete, nauke i tehnološkog razvoja.
23. Mandić, K. (2016). *Autizam*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/mandic_kristina_ufzg_2016_zavrs_sveuc.pdf
24. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade (2019). *Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju*. (08-14-29704/19). Službene novine Kantona Sarajevo.
25. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
26. Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat*, vol. 56 , no. 1, str. 207-214.
27. Miholić, D. (2009). Studenti s tjelesnim invaliditetom. U: Fajdetić, A., Farnell, T., Jokić Begić, N., Kiš-Glavaš, L., Lenček, M., Miholić, D., Sekušak-Galešev. S. (ur.), *Studenti s invaliditetom-priručnik 1-Opće smjernice*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, str. 195-233.
28. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama: priručnik*. Pula: Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
29. Raschke, D., Bronson, J. (Eds.) (1999). *Creative Educators at Work: All Children Including Those with Disabilities Can Play Traditional Classroom Games*.
30. Soudil-Prokopec, J. (2015a). Intelektualne teškoće i teškoće učenja. U: Velki. T i Romstein. K. (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 69 – 73.
31. Stančić, Đ., Ivančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama u redovnoj školi*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama, str. 132-180.
32. Škrobo, S. (2015b). Senzorička oštećenja. U: Velki. T Romstein. K. (ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska

- županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 85-96.
33. Opić, S., Kudek Mirošević, J. (2018). *Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*. Research in Education and Rehabilitation, 1(1), 48-58. Dostupno na: <http://erf.untz.ba/web/wp-content/uploads/2019/02/ReR-1-1.pdf#page=54>
 34. Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi (znanstvena monografija)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 35. Pašalić-Kreso, A. (2003). *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
 36. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje (Treće prerađeno izd.)*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
 37. *Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u učenju i s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnoj i srednjoj školi* (2006). Službene novine Kantona Središnja Bosna. Dostupno na: <https://mozks-ksb.ba/wp-content/uploads/2019/11/Pravilnik-o-odgoju-i-obrazovanju-djece-s-teskocama-u-razvoju-i-s-posebnim-obrazovnim-potrebama-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf>
 38. Pospiš, M. (2003). Osnove individualnog pristupa u procesu obrazovanja djece i mladeži s posebnim potrebama. U A. Dulčić (ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 63-73.
 39. Reeves, P., i sur. (2020). The exclusionary effects of inclusion today: (re)production of disability in inclusive education settings., *Disability & Society*.
 40. Sagstetter, M. (2002). *Benefits Of Assistive Technology: One Student's Story*. Center On Disabilities Technology And Persons With Disabilities Conference. Dostupno na: <http://www.csun.edu/~hfdss006/conf/2002/proceedings/16.html>
 41. Schoger, K. (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children-Plus*, vol. 2, no. 6.
 42. Siperstein, G., Parker, R., Bardon, J., Widaman, K (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, vol. 73, no. 4, str. 435-455.
 43. Slatina, M. (2003). *Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje*. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
 44. UNESCO (2009). *Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
 45. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, vol. 30, no. 59, str. 17-37.
 46. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

47. Zuckerman, Z. (2016). *Summa Pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

IX. POPIS TABLICA I GRAFIKONA

Popis tablica:

Tablica 1. *Demografska obilježja uzorka*

Tablica 2. *Perceptivna prilagođenost*

Tablica 3. *Spoznajna prilagođenost*

Tablica 4. *Prilagođenost zahtjeva*

Tablica 5. *Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Biologija*

Tablica 6. *Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Geografija*

Tablica 7. *Prilagođenost nastavnog materijala iz predmeta Bosanski jezik i književnost*

Popis grafikona:

Grafikon 1. *Godine nastavničkog radnog iskustva*

Grafikon 2. *Osposobljenost nastavnika za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju*

Grafikon 3. *Resursi prilikom prilagodbe nastavnog sadržaja*

Grafikon 4. *Prilagođenost sredstava za predočavanje*

Grafikon 5. *Prilagođenost tiska*

X. PRILOZI

Anketni upitnik

Poštovani nastavnici,

Pred vama se nalazi upitnik koji je nastao s ciljem ispitivanja prilagođenosti nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju. Ispunjavanje upitnika je anonimno, a rezultati ovog istraživanja biti će korišteni za izradu magistarskog rada te se u druge svrhe neće koristiti.

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete se obratiti Emi Buharaliji, voditeljici istraživanja na e-mail adresu: buharalijae@gmail.com

Vaši odgovori će nam zaista biti dragocjeni. Zahvaljujemo vam se na saradnji i strpljenju.

1. Spol:

- a) muški
- b) ženski

2. Dob:

- a) 20-30
- b) 31-40
- c) 41-50
- d) 51-60
- e) 61+

3. Razina obrazovanja:

- a) prvi ciklus visokog obrazovanja
- b) drugi ciklus visokog obrazovanja
- c) treći ciklus visokog obrazovanja
- d) drugo _____

4. Koliko godina nastavničkog radnog iskustva imate?

5. Da li ste ikada prošli obuku ili pohađali radionice za podučavanje učenika s teškoćama u razvoju?

- a) da
- b) ne

6. Jeste li ikada u svom nastavničkom radu koristili neke od navedenih resursa kako biste prilagodili nastavni sadržaj učenicima s teškoćama u razvoju?

a) easy to read

b) PECS

c) boardmaker

d) asistivna tehnologija

e) drugo _____

7. Perceptivno prilagođavanje

Molimo Vas da odredite u kojoj mjeri se navedena tvrdnja odnosi na Vas, odnosno u kojoj mjeri je ona tačna u odnosu na Vas. To ćete učiniti tako što ćete odabrati jedan od ponuđenih odgovora.

Koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe?

<i>TVRDNJE</i>	<i>Nikad</i>	<i>Rijetko</i>	<i>Ponekad</i>	<i>Često</i>	<i>Uvijek</i>
Prilagođavam sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme- pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.					
Prilagođavam tisak: uvećavam ili pojačavam tisak, povećavam razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.					
Prilagođavam prostor za čitanje/pisanje: uvećavam prostor za čitanje/pisanje.					
Koristim razne oblike isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.					

8. Spoznajno prilagođavanje

Molimo Vas da odredite u kojoj mjeri se navedena tvrdnja odnosi na Vas, odnosno u kojoj mjeri je ona tačna u odnosu na Vas. To ćete učiniti tako što ćete odabrati jedan od ponuđenih odgovora.

Koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe?

<i>TVRDNJE</i>	<i>Nikad</i>	<i>Rijetko</i>	<i>Ponekad</i>	<i>Često</i>	<i>Uvijek</i>
Postepeno pružam pomoć u rješavanju zadataka.					

Planiram slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).					
Sažimam tekst izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.					
Semantički pojednostavljujem sadržaj učenja: prerađujem sadržaj prema spoznajnim sposobnostima djeteta.					
Primjenjujem shematske prikaze.					

9. Prilagodavanje zahtjeva

Molimo Vas da odredite u kojoj mjeri se navedena tvrdnja odnosi na Vas, odnosno u kojoj mjeri je ona tačna u odnosu na Vas. To ćete učiniti tako što ćete odabrati jedan od ponuđenih odgovora.

Koliko često u radu koristite navedene metode prilagodbe?

<i>TVRDNJE</i>	<i>Nikad</i>	<i>Rijetko</i>	<i>Ponekad</i>	<i>Često</i>	<i>Uvijek</i>
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na samostalnost: postepeno pružam pomoć i nadzor pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju postupaka i rukovanju strojevima ili alatima.					
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na vrijeme rada: predviđam duže vremena za rješavanje zadataka.					
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na način rada: upotrebljavam zadatke različite „težine“, npr. dvočlani izbor, mnogočlani izbor, nadopunjavanje i sl.					
Prilagođavam zahtjeve u odnosu na provjeravanje: samo usmena ili samo pisana provjera znanja.					
Češće provjeravam znanje u kraćim vremenskim razdobljima i sa manjim brojem zadataka ili pitanja.					
Zajedno sa djetetom planiram rad.					

10. Navedite preporuke kada je u pitanju prilagodba nastavnog materijala za učenike s teškoćama u razvoju?

Evidencioni list

Naziv škole _____, Datum _____

Predmet _____, Razred _____

Analiza nastavnog materijala

Prilikom analize nastavnog materijala evidentirati u kvadratić nakon svake tvrdnje da li se određena pojava pojavljuje ili ne.

Tvrdnje

Prilagođena su sredstva za predočavanje: slike, karte, crteži sheme-pojednostavljanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih dijelova.

Prilagođen je tisak: uvećan ili pojačan tisak, povećan razmak između riječi, rečenica ili redova teksta.

Prilagođen je prostor za čitanje/pisanje: uvećan prostor za čitanje/pisanje.

Korišteni su razni oblici isticanja u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokviravanje, mijenjanje boje, tiska, papira.

Planiran je slijed teksta putem različitih dispozicija (slike, pitanja, riječi).

Tekst je sažet izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, smanjivanjem broja činjenica.

Sadržaj učenja semantički je pojednostavljen te prerađen prema spoznajnim sposobnostima djeteta.

Primjenjeni su shematski prikazi.

DODATNA ZAPAŽANJA:
