

SPECIFIČNOSTI PROVOĐENJA METODA PRILAGODBE I INDIVIDUALIZIRANIH POSTUPAKA U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF THE METHOD OF ADJUSTMENT AND INDIVIDUALIZED METHODS OF WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Siniša OPIĆ¹, Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ²

¹Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska 77, Zagreb

²Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb
Bolnička 60a, Zagreb

Originalan naučni rad
Original scientific article

APSTRAKT

Poučavanje učenika s teškoćama u inkluzivnim uvjetima moguće je sagledati kao proces promjene koji može započeti u svakom učitelju ako je dovoljno otvoren i spreman na promjene. Stoga je školska odgovornost i odgovornost svakog učitelja za pružanje podrške i usluga koje će učenicima s teškoćama omogućiti obrazovanje koje zadovoljava njegove jedinstvene individualne odgojno-obrazovne potrebe u najmanje restriktivnom okruženju. Cilj rada je istražiti specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama. Uzorak ispitanika čini 344 učitelja grada Zagreba i Zagrebačke županije. Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik *Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama* koji se sastoji od 25 varijabli ordinalnog tipa na 5-stupanjskoj ljestvici. Rezultati One sample t testa potvrđuju na svim varijablama visoku prevalenciju provedbe metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama. Jednosmjernom analizom varijanci (u bootstrap modelu) potvrđena je statistički značajna razlika između učitelja predmetne nastave, razredne nastave i učitelja koji rade i u predmetnoj i u razrednoj nastavi u prevalenciji provedbe metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama. Iz vrijednosti aritmetičkih sredina (Hochberg post hoc) zaključuje se da učitelji razredne nastave statistički značajno učestalije provode metode prilagodbe i individualizirane postupke u radu s učenicima s teškoćama od svojih kolega u predmetnoj nastavi.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, individualizirani pristup, metodičko-didaktička podrška, djeca s teškoćama

ABSTRACT

Teaching students with difficulties in inclusive conditions could be observed as a process of change which can have its inception in each teacher if the teacher is open to and prepared for change. Therefore the responsibility of the school as well as the responsibility of each teacher is to offer support and services that will enable education for students with difficulties that satisfies their unique, individual education needs in a less restrictive environment. The aim of the paper is to research the specifics of implementing adjustment methods and individualized procedures in working with students with difficulties. The sample of the subjects is comprised of 344 teachers from the city of Zagreb and Zagreb County. A questionnaire on the *Specifics of implementing the adjustment methods and individualized procedures in working with students with difficulties* was developed which consists of 25 variables of the ordinal type on a 5-level scale. The results of the One Sample T Test conform on all variables the high prevalence of implementation of individualized procedures in working with students with difficulties. The one way ANOVA (in the bootstrap model) confirms the statistically significant difference between subject teachers, classroom teachers and teachers who are both subject and classroom teachers in the prevalence of the implementation of the adjustment methods and individualized procedures in working with students with difficulties. From the arithmetic mean values (Hochberg post hoc) concludes that classroom teachers statistically significantly more frequently implement the adjustment methods and individualized procedures in working with students with difficulties than their colleagues in subject teaching.

Key words: education inclusion, individualized approach, didactic and methodological support, children with difficulties

UVOD

Individualizirana nastava postala je mnogo važnija uvođenjem inkluzivnog obrazovanja koje se odnosi na uključivanje raznolike skupine učenika u redovne škole, uključujući nadarene učenike i učenike s teškoćama. Strateškim okvirom Europske komisije za obrazovanje¹. Promovira se odgoj i obrazovanje koje aktivno potiče cjelovit individualni razvoj svakog učenika. U tom smislu odgojno-obrazovna inkluzija ili uključivanje znači stvaranje takvog okruženja u kojem svi učenici, pa tako i učenici s teškoćama, imaju priliku razviti sve svoje potencijale². Mogućnost uključivanja svih učenika podjednako u redovne škole u svojim lokalnim sredinama doprinosi bogaćenju iskustava svih sudionika odgoja i obrazovanja temeljenih na prihvaćanju raznolikosti.

Poučavanje učenika s teškoćama u inkluzivnim uvjetima moguće je sagledati kao proces promjene koji može započeti u svakom učitelju ako je dovoljno otvoren i spreman na promjene. Stoga je školska odgovornost i odgovornost svakog učitelja za pružanje podrške i usluga koje će učenicima s teškoćama omogućiti obrazovanje koje zadovoljava njegove jedinstvene individualne odgojno-obrazovne potrebe u najmanje restriktivnom okruženju. U okviru toga, inkluzivni odgoj i obrazovanje potrebno je razmatrati u kontekstu pružanja individualizirane didaktičko-metodičke podrške učinkovitim metodama poučavanja koje, kada se vješto provode, osiguravaju da od samog početka gotovo svi učenici razumiju za njih planirane pojmove, informacije i sadržaje koji se poučavaju. Didaktičko-metodička podrška odnosi se na planiranje i implementaciju primjerenih metoda, sredstava, oblika i situacija te u aktivnostima poučavanja i školskog učenja u svim etapama nastavnog procesa (priprema, obrada, vježbanje, ponavljanje, provjeravanje)³.

Bitno je naglasiti da u redovnom sustavu obrazovanja individualizacija postupaka i metode prilagodbe ne znače da se svaka tema učenja mora prezentirati sadržajem prilagođenim svakom učeniku, već mora značiti uključivanje svih učenika u redovni nastavni plan i program, kao što je to i njihovo fizičko uključivanje u istu učionicu. Stoga bi se razlike u kvaliteti inkluzivnih postavki trebale upravo sagledavati kroz pružanje dodatne podrške učenicima kojima je to potrebno, a ne stvaranje mnoštva individualnih programa za učenike. Inkluzivni učitelji omogućavaju nastavu na kojoj svi mogu učiti, djelotvorno zadovoljavati

svoje odgojno-obrazovne potrebe i razvijati životne vještine potrebne za što uspješnije odrastanje⁴. Naglasak se, naime, stavlja na unapređivanje obrazovnih ishoda i vještina važnih za snalaženje u životu učenika, odnosno na razvoj vještina nužnih za dobru prilagodbu promjenjivim životnim okolnostima.

U Republici Hrvatskoj se u redovnim razredima obrazuju učenici s teškoćama uz učenike bez teškoća primjerenim programima školovanja i primjerenim oblicima pomoći, koji se ostvaruju uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu u nastavnom procesu, tj. uz pružanje adekvatne individualizirane podrške⁵. To znači da su škola i kompetentni učitelji dužni u najkraćem roku osigurati nužnu pedagoško-didaktičku prilagodbu potrebnu učeniku sukladno njegovim potrebama te kontinuirano pratiti njegove rezultate odgoja i obrazovanja. U povezanosti s tim, uključivanje ne znači stavljanje učenika s teškoćom u opće obrazovanje kao tipičnog učenika, već pružanje postupaka individualizacije i prilagodbe nastavnih sadržaja, ishoda, pristupa učenja i poučavanja individualnim potrebama svakog pojedinog učenika⁵.

Različite metode prilagodbe i individualizirani postupci omogućavaju stvaranje uspješnog okruženja i iskustva za sve uključene učenike. Važno je da učitelji procijene potrebne intervencije za učenika na individualiziranoj osnovi, odnosno metode i postupke utemeljene na inicijalnoj odgojno-obrazovnoj procjeni. Međutim, ista intervencija ne može biti djelotvorna za svakog učenika s teškoćom. Neki nastavni materijali mogu biti nerazumljivi za učenike s određenom vrstom teškoće. Primjerice, prilikom prikazivanja videozapisa u razredu, treba znati ima li učenika s vizualnim teškoćama koji mogu imati poteškoća u pronalaženju neverbalnih radnji, dok oni s poremećajima poput fotosenzibilne epilepsije mogu doživjeti napadaj bljeskajućim svjetlima ili slikama. Nadalje, učenici s gubitkom sluha, primjerice, možda neće moći čuti prateći zvuk. Stoga, upotrebom pisanih kratkih predložaka i pružanjem elektronskih transkripata koji opisuju događaj na zaslonu, omogućava se učenicima da sami provjeravaju videozapis čime se takvom prilagodbom smanjuje barijera za učenika s teškoćom i omogućava mu se da bude aktivni član na nastavi. Osim toga, takvim individualiziranim pristupom materijalom i sredstvima omogućava se po potrebi i ostalim učenicima mogućnost sudjelovanja na više različitih načina^{6,7,8}.

Osim tehnoloških i didaktičkih sredstava za rad važni su i primjereni prostorni uvjeti u kojima individualizirani postupci također omogućavaju različite oblike podrške i to s obzirom na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika te aktivnost učenika (primjerice, u laboratorijskim uvjetima, što je ključno za područje biologije)^{9,10}. Dobro je da prilagodbe aktivnosti uključuju vizualizaciju iz nekog sadržaja putem predloška ili pisano, odnosno vizualizacijom mogu biti prikazane ključne odrednice sadržaja na temelju kojih učenik može sadržaj prepričati ili odgovoriti na pitanja¹¹. „Praksa pokazuje da zadaci namijenjeni vježbanju, ponavljanju i ispitivanju svih učenika na isti način, u pravilu donose loša postignuća učenika s teškoćama zbog toga što nisu prilagođeni njihovim odgojno-obrazovnim potrebama.“¹²

Davis¹³ smatra da stavovi, vrijednosti i vještine učitelja, a osobito pretpostavke o učenicima i očekivanja, ne utječu samo na stavove, vrijednosti i vještine učenika, već utječu na način na koji učitelji poučavaju, što u konačnici može dovesti do nerealiziranih ishoda učenja. Stoga su rezultati izravno vezani uz kreativnost, spremnost i kompetencije učitelja. U povezanosti s tim, neophodno je da učitelji u samoevaluaciji preispituju jesu li zadaci koje su namijenili ostalim učenicima u razredu s obzirom na zahtjeve (tj. po broju zadataka, uputa, prema strukturi i složenosti) primjereni učeniku s teškoćama i mogu li ispitati njegovo stečeno znanje.

Naime, individualizirani pristup se može provoditi na održiv način korištenjem metoda i postupaka poučavanja kako bi se isti sadržaj kurikuluma mogao realizirati sa svim učenicima, prilagođavajući neke od aktivnosti učenja prema sposobnosti učenika, njihovom prethodnom znanju i osnovnim vještinama. Upravo stoga treba uzeti u obzir značajne razlike među učenicima u smislu učenja, jezičnih vještina, pismenosti i matematičkih vještina, kako bi se prilagodio način na koji se prezentiraju sadržaji i aktivnosti učenja. Te razlike također određuju količinu dodatne podrške potrebne učenicima na nastavi.

Pružanje različitog stupnja podrške glavni je način na koji učitelji mogu i trebaju individualizirati prilagodbe poučavanja, tempa učenja, okruženja, materijala, pomagala i sredstava, a ne drastično mijenjati nastavni program, tj. kurikulum. Učinkovit nastavni program, tj. kurikulum temelji se na individualnim snagama i potrebama učenika

i uključuje dobro definirane ciljeve, sadržaj, materijale i podršku. Stoga su promjene, koje zahtijeva inkluzivno obrazovanje, vrlo značajne i potrebne, a njezini su glavni nositelji kompetentni učitelji. *Europska agencija za razvoj obrazovanja za učenike i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (European Agency for Development in Special Needs Education)*¹⁴ naglašava četiri osnovna područja kompetencija učitelja koja se odnose na pružanje adekvatne podrške svim učenicima, vrednovanje učenika, suradnju i individualno stručno usavršavanje.

Učiteljima izazov u radu može predstavljati pružanje individualizirane podrške „na licu mjesta“ pojedinim učenicima tijekom nastave kako bi im se omogućilo da sudjeluju u istim aktivnostima i održavaju korak s vršnjacima¹⁵. Također, vrlo je važno kako razlikovati nastavne planove, ciljeve, obrazovne zahtjeve i aktivnosti učenja bez stvaranja nezadovoljstva između učenika bez teškoća s učenicima s teškoćama. Ako se pogrešno tumači individualizacija, to može dovesti do planiranja metoda i postupaka koji mogu pridonijeti nižim očekivanjima za učenike s teškoćama, planiranjem prelakih zadataka učenja, što u konačnici može kod učenika rezultirati nedostatkom primjerene motivacije za učenje (izbjegavanje, pružanje otpora učenju i dr.) s mogućom pojavom problema u ponašanju i stvaranjem dodatnih problema u učenju.

Neka istraživanja, baveći se odabirom i provedbom uspješnih strategija poučavanja u nastavnoj praksi, naglašavaju na prvom mjestu razumijevanje razvojnih osobitosti učenika, posebno učenika s teškoćama, a zatim nastavne postupke koje koriste najuspješniji učitelji. Prema izvoru pod nazivom *Principles of Instruction Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*¹⁶ koji se temelji na rezultatima više istraživanja ukazuje se na postupke poučavanja koje istraživači nude kao moguća rješenja učiteljima kako bi pomogli učenicima u učenju teških zadataka. Postupci u poučavanju su opisani kroz deset načela, odnosno principa rada, a odnose se na to da učitelji započnu novi sadržaj s kratkim pregledom prethodno naučenog i stečenog znanja; upoznavanjem učenika s novim sadržajem u malim koracima, nakon što svaki učenik uspješno usvoji prethodni; postavljanjem adekvatnih pitanja i dovoljnog broja potpitanja da bi se provjerilo razumiju li svi učenici sadržaj; pripremanjem dovoljno primjera i modela; praćenjem rada praktičnih radova učenika; provjerom kod učenika razumijevanje sadržaja

kojega uče; visokim očekivanjima za visoku stopu uspjeha koji se očituje u rezultatima koje svaki učenik postiže; osiguravanjem prilagodbe zahtjeva i zadataka učeniku kojemu je to potrebno; redovitim praćenjem radova učenika; i uključivanjem učenika u tjedne i mjesečne preglede, tj. samokorekciju svojih radova. Iako su ova načela objedinjena iz više različitih izvora¹⁶, postupci poučavanja koji se uzimaju iz jednog izvora ne krše postupke poučavanja koji se uzimaju iz drugog izvora. Umjesto toga, ideje iz svakog izvora preklapaju se i dodaju jedna drugoj. To preklapanje upravo ukazuje na valjano i istraživačko utemeljeno razumijevanje ključnih postupaka i metoda poučavanja.

Rezultati jedne studije¹⁶ navode da su uspješniji učitelji matematike posvetili više vremena u nastavnom procesu prezentacijama, novim materijalima i praktičnim iskustvima. Uspješniji učitelji iskoristili su dodatno vrijeme kako bi pružili dodatna objašnjenja, dali brojne primjere, provjerili razumijevanje učenika i pružili dovoljno uputa kako bi učenici bez obzira na teškoće, mogli samostalno raditi. Nasuprot tome, manje uspješni učitelji dali su puno kraće prezentacije i objašnjenja, a radne materijale i listove su potpuno izostavili. Najuspješniji učitelji prikazivali su samo male količine materijala odjednom. Nakon kratke prezentacije, ovi učitelji su bili voditelji praktičnih radova koje su učenici obavljali samostalno. Nadalje, u studiji se naglašavaju metode učitelja koji izvode i objašnjavaju na ploči problemske zadatke, objašnjavajući učenicima svaki korak pri rješavanju koji je nakon toga poslužio kao model za učenike. Smjernice su uključivale zahtjeve od učenika da dođu do ploče kako bi samostalno rješavali probleme raspravljajući o njihovoj proceduri. Iako je većina učitelja pružala neke praktične primjere, najuspješniji učitelji bili su u ulozi voditelja te su proveli više vremena u vođenju učenika prilikom njihovog samostalnog rada na praktičnim primjerima, uz više mogućnosti za postavljanje pitanja, više vremena za provjeru razumijevanja, više vremena za ispravljanje pogrešaka i više vremena za samostalno rješavanje problema. Učitelji koji su više vremena proveli uz učenike u vođenim praktičnim radovima, imali su veću razinu uspjeha i učenike koji su bili potpuno angažirani tijekom individualnog rada.

Ovakvi rezultati pokazuju da, kada su učitelji u ulozi voditelja poučavali uz dovoljno uputa i objašnjenja, svakom učeniku kojem je bilo potrebno, na prilagođen način, prilikom

samostalnog praktičnog rada, učenici su bili bolje pripremljeni za izvršavanje daljnjih samostalnih zadataka, ali kada je samostalno rješavanje zadataka učenika bilo nedovoljno vođeno od strane učitelja uz nedovoljno objašnjenja i potpitanja je li učenik razumio zadatak, uz nedovoljnu prilagodbu složenih zadataka na sastavnice te uz nedovoljno vremena za rješavanje i povratnu informaciju, većina učenika nije usvojila potrebna znanja, nisu shvatili sadržaj na kojem su radili te su imali više pogrešaka tijekom samostalnog rješavanja zadataka istoga tipa. Landrum i suradnici¹⁷ proveli su istraživanje o učinkovitim strategijama poučavanja za razvoj vještina čitanja. Navode da učiteljima često nisu u potpunosti korisni ili dostupni resursi kojima mogu unaprijediti svoje kompetencije za poučavanje učenika tim vještinama.

S obzirom daje razvoj vještina čitanja važan temelj za čitanje i učenje u svim daljnjim razredima¹⁸, rezultati istraživanja ukazuju na razumijevanje i percepciju učitelja o dostupnosti i upotrebljivosti strategija za poučavanje vještina čitanja. Učitelji su zamoljeni da objasne svoje nastavne metode, postupke i materijale koje koriste, kao i vrijeme koje provedu u njihovoj realizaciji. Rezultati tog istraživanja korespondiraju s nalazima iz ranijih studija^{19,20,21,22,23} te ukazuju na to da se učitelji više oslanjaju na kolege, stručna usavršavanja za svoj profesionalni razvoj, kao i na web stranice kako bi pronašli strategije za poučavanje vještina čitanja. Online resursi međutim, kao što su Pinterest i TeachersPayTeachers, ne koriste uvijek mogućnosti provjere valjanosti da bi dokazali da su aktivnosti za implementaciju nekih metoda i postupaka na njihovim web lokacijama utemeljene i dokazano učinkovite. Ipak, rezultati su pokazali da ih mnogi učitelji odluče koristiti kao brze, učinkovite i korisne izvore za prikupljanje informacija.

Vrlo korisnima su se pokazale strategije učenja kroz suradnju učenika, primjerice kada učitelji traže od učenika da razmišljaju o temi, raspravljaju u paru, odnosno mogu podijeliti svoje ideje s grupom. Naime, kada učenici rade zajedno u malim skupinama, rezultati istraživanja²⁴ pokazuju da učenici poboljšavaju razinu usvojenosti znanja. Neki istraživači^{25,26} opisuju postupke u okviru kooperativnog učenja, tijekom kojih učenici pomažu jedni drugima dok uče. Kooperativni postupci vrlo su učinkoviti za učenike s teškoćama jer im se pruža vršnjačka dodatna podrška. Istraživanja su pokazala da takvim oblikom rada učenici imaju tendenciju

postizanja više razine znanja. Prednost proizlazi iz objašnjavanja materijala drugačijim načinom rada, odnosno da netko drugi (osim učitelja) objasni sadržaj učeniku.^{25,26} Stoga stvaranje okruženja za učenje na nastavi putem suradničkog učenja pruža

METODE RADA

Uzorak

Uzorak ispitanika čini 239 (69,5%) učitelja grada Zagreba i 105 (30,5%) učitelja Zagrebačke županije. Od ukupnog broja, njih 260 (75,8%) ima visoku stručnu spremu, dok 83 (24,2%) učitelja ima višu stručnu spremu. Distribucija varijable spol je: 43 (12,5%) muški spol i 301 (87,5%) ženski spol. 147 (42,7%) ispitanika radi kao učitelji razredne nastave, 164 (47,7%) kao učitelji predmetne nastave, dok njih 33 (9,6%) rade i u predmetnoj i razrednoj nastavi.

Cilj i hipoteze istraživanja

S obzirom da učitelji koji su uspješni u obrazovanju djece s teškoćama koriste učinkovite postupke individualizacije i/ili postupke prilagodbe sadržaja, ishoda i pristupa učenja i poučavanja prema individualnim potrebama svakog pojedinog učenika, postavljen je cilj istraživanja kojim se želi istražiti specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama.

učenicima mogućnost da dobiju povratnu informaciju od svojih vršnjaka o ispravnim i netočnim odgovorima te promovira bolji angažman i učenje učenika.

U radu su postavljene sljedeće hipoteze:

H¹ hipotezom pretpostavljeno je da učitelji iz uzorka kontinuirano učestalo *provode metode prilagodbe i individualizirane postupke u radu s učenicima s teškoćama*.

H² hipotezom pretpostavljene su razlike između učitelja koji rade u razrednoj, predmetnoj te koji rade i u razrednoj i predmetnoj nastavi u procjeni prevalencije provedbe *metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*.

Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik *Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama* koji se sastoji od 25 varijabli ordinalnog tipa na 5-stupanjskoj ljestvici, negativno polariziranoj s kvantificiranim obilježjima: 1 nikad, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, 5 redovito. Pouzdanost skale testirana je metodom interne konzistentnosti i cronbach alpha = 0,864 što ukazuje da je instrument pouzdan.

Rezultati i diskusija

Osnovne deskriptivne vrijednosti skale prikazane su u tablici 1.

Tablica 1. Osnovne deskriptivne vrijednosti skale
Table 1. Description of the Scale

Šifra var.	Min Stat	Max Stat	Aritmetička		Skewness (asimetrija)		Kurtosis (spljoštenost)	
			sredina Stat	Std. Devijacija Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1.	1	5	3,47	,900	-,057	,131	-,336	,262
2.	1	5	3,80	,803	-,240	,132	-,249	,263
3.	2	5	4,44	,594	-,612	,132	-,089	,263
4.	2	5	4,47	,591	-,772	,131	,554	,262
5.	1	5	4,18	1,170	-1,332	,133	,731	,265
6.	1	5	4,12	,807	-,851	,131	1,037	,262
7.	1	5	3,81	,967	-,613	,132	,045	,263
8.	1	5	4,04	,919	-,913	,132	,769	,264
9.	1	5	4,06	,860	-,779	,132	,502	,263
10.	1	5	3,89	,901	-,646	,132	,324	,263
11.	1	5	3,89	,873	-,547	,132	,093	,263
12.	1	5	3,61	,963	-,475	,132	,140	,263
13.	1	5	4,13	,769	-,921	,132	1,641	,263
14.	1	5	4,52	,662	-1,476	,132	2,949	,263
15.	1	5	3,96	,984	-,741	,132	,123	,264
16.	1	5	4,63	,696	-2,497	,132	8,061	,263
17.	1	5	4,48	,750	-1,776	,132	4,073	,263
18.	1	5	4,23	,968	-1,399	,133	1,802	,265
19.	1	5	4,01	,797	-,652	,132	,751	,263
20.	1	5	3,87	,998	-,878	,133	,641	,265
21.	1	5	3,65	,999	-,457	,132	-,203	,263
22.	2	5	4,62	,564	-1,292	,132	1,245	,264
23.	1	5	3,31	1,197	-,356	,132	-,637	,263
24.	1	5	3,79	,959	-,345	,132	-,405	,264
25.	1	5	3,54	,974	-,437	,132	,045	,263

Legenda:Za učenike s teškoćama 1...smatram se dovoljno educiran/a za rad; 2...poznajem njihove odgojno-obrazovne potrebe;3...fokusiram se na njihove pozitivne osobine, tj. „jake“ strane; 4...tijekom nastave imam strpljenja, nježnosti i razumijevanja zbog njihovih emocionalnih teškoća;5...realiziram dopunski rad; 6...primjenjujem jednostavna, pregledna nastavna sredstva bez suvišnih detalja (npr. aplikacije, slike, crteži, karte, sheme...);7...prilagodavam tisak/tekstove (radim povećane razmake između riječi, rečenica, redova teksta, uvećavam tisak, sažimam tekstove...);8...ističem zadatke, pravila i bitno podcrtavanjem; 9...skraćujem tekstove izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja ili bitnih činjenica, smanjivanjem broja činjenica;10...sadržajno pojednostavljujem tekstove, preradom sadržaja u smislu uporabe jednostavnog izraza; 11...planiram sadržaje uz npr. dodatne slike, skraćena pitanja ili manje pitanja, pojednostavljene shematske prikaze; 12...posebno planiram nastavni sat zbog snalaženja u ukupnim aktivnostima učenika s teškoćama; 13...provjeravam njihovo razumijevanje izrečenog na nastavi; 14...smatram važnim ponavljanje bitnih dijelova sadržaja na satu; 15...primjenjujem individualizirane nastavne listove za utvrđivanje, ponavljanje i vježbanje; 16...pružam mogućnost duljeg vremena za rad na određenom zadatku na satu; 17...primjenjujem usmeno provjeravanje naučenih sadržaja nad pisanim, učenicima kojima je to potrebno; 18...primjenjujem pisano provjeravanje naučenih sadržaja nad usmenim, učenicima kojima ja to potrebno;19...planiram sustav poticajnih postupaka i aktivnosti s ciljem jačanja njihova interesa, volje i želje za školske zahtjeve i obaveze; 20...planiram sadržaje učenja prema njihovim rezultatima inicijalnih provjera znanja; 21...planiram i dogovaram pomoć na nastavi s vršnjacima u razredu koji nemaju teškoća; 22. Pohvaljujem učenike s teškoćama i za najmanji trud koji ulažu; 23. Provodim radionice (i/ili sudjelujem kao predmetni učitelj) na teme prihvaćanja i različitosti među učenicima; 24. U redovitom razredu trebaju zajedno učiti učenici raznih sposobnosti; 25. Zbog preopterećenosti zahtjeva u nastavi, nemam dovoljno vremena za učenike s teškoćama.

Kao što je vidljivo u Tablici 1. najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla *Za učenike s teškoćama pružam mogućnost duljeg vremena za rad na određenom zadatku na satu* (V16), zatim varijabla *Pohvaljujem učenike s teškoćama i za najmanji trud koji ulažu* (V22), zatim varijabla *Za učenike s teškoćama smatram važnim ponavljanje bitnih dijelova sadržaja na satu* (V14), a zatim slijede varijable *Za učenike s teškoćama primjenjujem usmeno provjeravanje naučenih sadržaja nad pisanim, učenicima kojima je to potrebnije* (V17) i *Za učenike s teškoćama tijekom nastave imam strpljenja, nježnosti i razumijevanja zbog njihovih emocionalnih teškoća* (V4). S

obzirom da u posljednja dva desetljeća rezultati nekih istraživanja u Republici Hrvatskoj^{27,28,29} pokazuju da su stavovi učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole veći nego što su to prije bili, u povezanosti s tim ovi rezultati govore da učitelji kreiraju podržavajuću okolinu koja učeniku pruža emocionalnu skrb pokazujući strpljenje, nježnost i razumijevanje da bi se učenici osjećali sigurno. Time se stvaraju povoljni uvjeti za aktiviranje socijalnih, ali i kognitivnih potencijala učenika³⁰. Tome zasigurno doprinose i individualizirani postupci koje najviše koriste, a ovi rezultati ukazuju da učitelji provode postupke koji se

odnose na pružanje učenicima dulje vrijeme za rad na određenom zadatku, na ponavljanje bitnih dijelova sadržaja na satu te u primjeni usmenog provjeravanja naučenih sadržaja nad pisani, učenicima kojima je to potrebnije. Naime, važno je kojim načinom učenicima učitelji prenose i prezentiraju sadržaje, daju upute, postavljaju zadatke te uz sredstva, koje oblike rada upotrebljavaju.

Iz vrijednosti aritmetičkih sredina kao potpune mjere CT-a te ujedno i Moda kao

položajne mjere CT-a očigledno je da su učitelji iz uzorka procijenili da učestalo *provode metode prilagodbe i individualizirane postupaka u radu s učenicima s teškoćama*. Sukladno s H1 hipotezom pretpostavljeno je da učitelji iz uzorka kontinuirano učestalo *provode metode prilagodbe i individualizirane postupke u radu s učenicima s teškoćama*.

Za statističku potvrdu korišten je One sample t test u bootstrapped modelu. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. One sample t test u bootstrapped modelu

Table 2. One sample t test in bootstrapped model

Šifra var	t	df	Stat. znač.		Razlika AS	Bootstrap ^a		Stat. znač. (dvosmjerno)
			(dvosmjerno)	Razlika AS		Bias	Std. greška	
1.	8,919	306	,000	,453	,453	-,001	,051	,001
2.	17,195	306	,000	,785	,785	-,003	,047	,001
3.	43,008	306	,000	1,443	1,443	,001	,035	,001
4.	43,474	306	,000	1,463	1,463	-,001	,035	,001
5.	18,368	306	,000	1,208	1,208	-,001	,064	,001
6.	25,012	306	,000	1,121	1,121	-,001	,044	,001
7.	14,450	306	,000	,801	,801	-,002	,057	,001
8.	20,214	306	,000	1,046	1,046	-,001	,052	,001
9.	22,000	306	,000	1,068	1,068	-,002	,049	,001
10.	17,147	306	,000	,876	,876	-,001	,052	,001
11.	17,811	306	,000	,860	,860	,000	,049	,001
12.	10,769	306	,000	,586	,586	-,001	,055	,001
13.	25,868	306	,000	1,124	1,124	,000	,044	,001
14.	40,796	306	,000	1,521	1,521	,000	,037	,001
15.	16,853	306	,000	,948	,948	,000	,058	,001
16.	43,451	306	,000	1,651	1,651	,000	,038	,001
17.	35,471	306	,000	1,476	1,476	-,002	,042	,001
18.	23,481	306	,000	1,248	1,248	-,003	,054	,001
19.	21,625	306	,000	,990	,990	-,001	,044	,001
20.	15,142	306	,000	,860	,860	-,001	,056	,001
21.	11,054	306	,000	,642	,642	-,002	,057	,001
22.	49,390	306	,000	1,606	1,606	-,002	,032	,001
23.	4,690	306	,000	,316	,316	-,002	,067	,001
24.	14,209	306	,000	,782	,782	-,003	,054	,001
25.	10,244	306	,000	,557	,557	,000	,055	,001

Kao što je vidljivo u Tablici 2. na svim varijablama vrijednost AS je veća od kriterijske vrijednosti 3 (ponekad) što potvrđuje visoku prevalenciju *provedbe metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*. Time se potvrđuje H1 da učitelji iz uzorka kontinuirano učestalo *provode metode prilagodbe i individualizirane postupke u radu s učenicima s teškoćama*. Naime, s obzirom da je od 2015. godine u Republici Hrvatskoj na snazi *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*⁵, propisana je obveza individualiziranog

poučavanja učitelja u nastavi s učenicima s teškoćama. Ona se očituje u pružanju individualizirane podrške u učenju, u komunikacijskoj podršci kao i u specifičnim oblicima podrške koja treba biti zastupljena za zadovoljavanje individualnih odgojno-obrazovnih potreba učenika. Pritom je potrebno da učitelji uzimaju u obzir razlike kod učenika u dinamici njihovog napredovanja tijekom stjecanja znanja i iskustava, osobne interese i motivacijske čimbenike, kao i njihove individualne sposobnosti, što između ostaloga podrazumijeva prilagodbu okruženja koje omogućava svakom

učeniku da u najvećoj mogućoj mjeri razvije svoje potencijale². Međutim, bez obzira što individualizirana podrška ima utemeljenje u zakonodavstvu odgojno-obrazovnog sustava, neka istraživanja potvrđuju da je inkluziju teško provoditi, jer učitelji još uvijek nedovoljno primjenjuju didaktičko-metodičke postupke prema inkluzivnim načelima.^{31,32,33}

H2 hipotezom pretpostavljene su razlike između učitelja koji rade u razrednoj, predmetnoj ili koji

rade i u razrednoj i predmetnoj nastavi, u procjeni prevalencije provedbe *metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*.

S obzirom na diferencijalni nacrt istraživanja konstruirana je sumativna varijabla prevalencije *metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*. Deskriptivne vrijednosti sumativne varijable prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Deskriptivne vrijednosti sumativne varijable

Table 3. Description of summary variable

	Minimum Maximum		Aritmetička sredina	Std. Devijacija	Skewness (asimetrija)		Kurtosis (spljoštenost)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
Kompozit (sumativna var)	1,88	5,00	4,0172	,42191	-,780	,139	2,341	,277

Za testiranje H2 korištena je ANOVA u bootstrapped modelu budući da je izražena disproporcija subuzoraka koji se uspoređuju. Rezultati Levene testa ukazuju da su varijance

subuzoraka homogene te se može nastaviti s jednosmjernom analizom varijance ($W=1,305$; $df1=2$; $df2=304$, $p=0,273$). Rezultati ANOVA-e u bootstrapped modelu prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Rezultati ANOVA

Table 4. Results of ANOVA

	Suma kvadrata	df	Prosjeck kvadrata	F	Stat. znač.
Među grupama	3,691	2	1,845	11,048	,000
Unutar grupa	50,778	304	,167		
Total	54,469	306			

Kao što je vidljivo u Tablici 4. postoji statistički značajna razlika između subuzoraka na procjeni prevalencije *provedbe metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama*. Budući da su razlike između

međugrupne i unutargrupne varijance subuzoraka potvrđene, Hochberg post hoc analizom u bootstrapped modelu testirane su zasebne razlike između parova subuzoraka na zavisnoj varijabli (tablica 5a,b).

Tablica 5a. Hochberg post hoc test

Table 5a. Hochberg post hoc test

Zavisna varijabla: kompozit

Hochberg

(I) radno mjesto	(J) radno mjesto	Razlika AS (I-J)	Std. greška	St. Znač.	95% interval pouzdanosti	
					Niža granica	Viša granica
razredna nastava	predmetna nastava	,21629*	,04889	,000	,0989	,3337
	razredna i predmetna	,24371*	,08621	,015	,0368	,4507
predmetna nastava	razredna nastava	-,21629*	,04889	,000	-,3337	-,0989
	razredna i predmetna	,02743	,08562	,984	-,1781	,2330
razredna i predmetna	razredna nastava	-,24371*	,08621	,015	-,4507	-,0368
	predmetna nastava	-,02743	,08562	,984	-,2330	,1781

* Razina greške do 0.05 (5%)

Tablica 5b. Hochberg post hoc test**Table 5b.** Hockberg post hoc test

Zavisna varijabla: kompozit

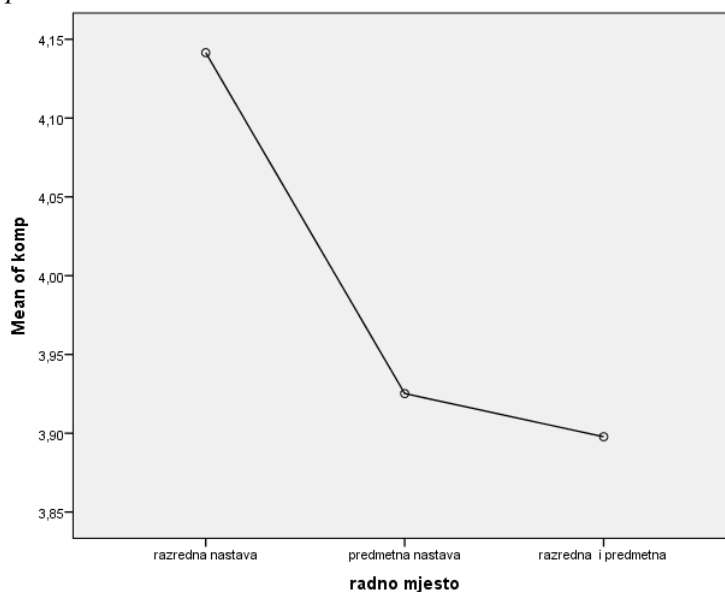
Hochberg

(I) radno mjesto	(J) radno mjesto	Razlika AS (I-J)	Bias	Std. greška	Bootstrap ^a 95% interval pouzdanosti	
					Niža granica	Viša granica
razredna nastava	predmetna nastava	,21629	,00232	,04780	,12600	,31065
	razredna i predmetna	,24371	,00347	,11848	,03105	,48721
predmetna nastava	razredna nastava	-,21629	-,00232	,04780	-,31065	-,12600
	razredna i predmetna	,02743	,00115	,11765	-,18492	,28280
razredna i predmetna	razredna nastava	-,24371	-,00347	,11848	-,48721	-,03105
	predmetna nastava	-,02743	-,00115	,11765	-,28280	,18492

a. bootstrap rezultati se baziraju na 1000 bootstrap uzoraka

Kao što je vidljivo u Tablici 5a. i 5b. potvrđena je statistički značajna razlika između učitelja predmetne nastave i učitelja razredne nastave te između učitelja razredne nastave i učitelja koji rade i u predmetnoj i u razrednoj nastavi u prevalenciji *provedbe metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s*

teškoćama. Iz vrijednosti AS zaključujemo da učitelji razredne nastave statistički značajno učestalije provode *metode prilagodbe i individualizirane postupke u radu s učenicima s teškoćama od svojih kolega u predmetnoj nastavi* (dodatno Slika 1.).

**Slika 1.** Grafički prikaz AS subuzoraka**Picture 1.** Arithmetic means of subsample

Ovi rezultati pokazuju kao i rezultati nekih drugih istraživanja u zemlji^{34,35} da su prisutne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u pružanju individualizirane odgojno-obrazovne podrške. Naime, učitelji razredne nastave najviše pružaju individualiziranu odgojno-obrazovnu podršku učenicima s teškoćama, dok učitelji u predmetnoj nastavi manje pružaju

individualiziranu odgojno-obrazovnu podršku učenicima s teškoćama. Sudeći prema rezultatima našega istraživanja, učiteljima predmetne nastave je potrebno više kompetencija te odgovarajućeg znanja o postupcima individualizacije i prilagodbe nastavnih sadržaja, metoda, oblika, okruženja, materijala i dr.

ZAKLJUČAK

Pored navedenih individualiziranih postupaka koje učitelji općenito najučestalije provode, učinkoviti učitelji također individualiziraju svoju nastavnu praksu u skladu s različitim područjima i odgojno-obrazovnim potrebama svojih učenika unutar svakog područja. To je značajno zbog toga što učenici s teškoćama imaju različite načine učenja i zadržavanja informacija, a za sve to nisu dovoljne tradicionalne metode poučavanja. Učinkoviti učitelji prvo identificiraju područja u kojima svaki učenik zahtijeva dodatnu pomoć, a zatim koriste posebne strategije za pružanje strukturiranih mogućnosti za učenje učenika s teškoćama.

Cilj ovoga istraživanja bio je istražiti specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama. Rezultati su pokazali da učitelji razredne nastave više od učitelja predmetne nastave pružaju individualiziranu odgojno-obrazovnu podršku učenicima s teškoćama, a specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama očituju se kroz kreiranje podržavajuće okoline te individualiziranih postupaka koji se najviše odnose na pružanje učenicima duljeg vremena za rad na određenom zadatku, na

ponavljanje bitnih dijelova sadržaja na satu te u primjeni usmenog provjeravanja naučenih sadržaja nad pisanim.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na potrebu daljnjeg stjecanja dodatnih kompetencija učitelja potrebnih za individualizirano poučavanje i učenje, odnosno učitelja predmetne nastave u Republici Hrvatskoj. S obzirom da učitelji imaju najvažniju ulogu za uspješno poučavanje i učenje svojih učenika, potrebno je razviti mjere za punu afirmaciju i profesionalizaciju učiteljskog zanimanja⁴. Učitelji preuzimaju značajnu odgovornost za kvalitetu i ishode svog rada te u središte procesa trebaju stavljati učenika i primjenjivati najbolje moguće uvjete i individualiziranu podršku za njegovo učenje i cjelovit osobni razvoj. Adekvatni postupci individualizacije i prilagodbe u okviru didaktičko-metodičke podrške trebaju omogućiti učiteljima, kao i učenicima slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika rada. Na taj način kvalitetan inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja omogućava integraciju različitih postupaka vrednovanja te individualiziranih pristupa i metoda prilagodbe za unaprjeđivanje inkluzivne školske prakse i ostvarivanje boljih odgojno-obrazovnih ishoda.

LITERATURA

1. Rethinking Education, 2012. Retrieved August 7, 2018, from ec.europa.eu/education/policy/.../rethinking-education_en
2. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Nacionalni dokument, 2016. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta, Republika Hrvatska.
3. Igrić Lj. i suradnici. Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, 2015.
4. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Vlada Republike Hrvatske, 2014.
5. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta, Republika Hrvatska, 2015.
6. Silver P, Bourke A, Strehorn KC. Universal Instruction Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education* 1998; 31 (2): 47-51.
7. Scott S, Mcguire J, Shaw S. Universal Design for Instruction. *Remedial and Special Education* 2003; 24(6): 369-379.
8. Burgstahler S, Cory R. Universal design in higher education: From principles to practice. Cambridge, Mass: Harvard Education Press, 2010.
9. Scott SS. Accommodating College Students with Learning Disabilities: How Much Is Enough?. *Innovative Higher Education* 1998; 22 (2): 85-99.
10. Bourke AB., Strehorn KC., Silver P. Faculty Members' Provision of Instructional Accommodations to Students with LD. *Journal of Learning Disabilities* 2000; 33(1): 26-32.
11. Buchholz JL., Sheffler JL. Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education* 2009; 2(4).
12. Ivančić Đ. Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alka script d.o.o., 2010.
13. Davis BG. Tools for teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
14. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.
15. Graham L, Berman J, Bellert A. Sustainable learning. Melbourne: Cambridge University Press, 2015.
16. Rosenshine B. Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know 2012; 36 (1): 12-19.
17. Landrum TJ, Cook BG, Tankersley M, Fitzgerald S. Teacher Perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education* 2002; 23 (1): 42-48.
18. Tolman C. Working smarter, not harder: What teachers of reading need to know and be able to teach. *Perspectives* 2005; 15-23.
19. Fox R. Research-Based Strategies for Students with Learning Disabilities: Focus on Phonics and Fluency. Retrieved August 2, 2018, from http://opus.ipfw.edu/grad_research/31.
20. Mesmer HAE., Griffith PL. Everybody's selling it: But just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher* 2006; 59 (4): 366-376.
21. Davis SH. Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan* 2007; 88 (8): 569-578.
22. Sindelar PT, Brownell MT. Research to practice dissemination, scale, and context: We can do it, but can we afford it? *Teacher Education and Special Education* 2001; 24: 348-355.
23. Spor M, Schneider BK. A quantitative description of the content reading practices of beginning teachers. *Reading Horizons* 2001; 41 (4): 257-273.
24. Slavin RE. Education psychology: Theory into practice. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2002.

25. Berkowitz SJ. Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory for Expository Reading. *Reading Research Quarterly* 1986; 21 (2): 161-178.
26. Slavin RE. *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1995.
27. Kiš-Glavaš L, Igrić Lj. Stavovi prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog kolokvija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, 1998: 374-384.
28. Kiš-Glavaš L. Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 1999.
29. Kiš-Glavaš L. Utjecaj programa edukacije učitelja na prihvaćanje djece s posebnim potrebama na promjenu stavova učitelja prema poučavanju, Zbornik radova trećeg međunarodnog seminara „Društvena i odgojno-obrazovna skrb za osobe s posebnim potrebama danas i sutra“, Trakošćan, 2000: 13-17.
30. Ivančić Đ, Stančić Z. Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2013; 49 (2): 139-157.
31. Burns M. From black and white to color: Technology professional development and changing practice. *THE Journal* 2002; 29 (11): 36-42.
32. Guskey TR. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching. Theory and Practice* 2002; 8 (3-4): 381-391.
33. Bybee RW., Starkweather KN. The twenty-first century work force: A contemporary challenge for technology education. *The Technology Teacher* 2006; 27-32.
34. Bouillet D, Kudek Mirošević J. Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education, Sp.Ed.* 2015; 17 (2): 11-26.
35. Kudek Mirošević J, Bukvić Z. Differences in the provision of individualised educational support to students in different grades. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Supplement* 2017; 53: 265-277.