

Uloga učitelja u inkluziji učenika s teškoćama u nastavi glazbene kulture

Arić, Elizabet

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:227502>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST

SVEUČILIŠNI PRIJEDIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE
PEDAGOGIJE

Elizabet Arić

**Uloga učitelja u inkluziji učenika s teškoćama u nastavi Glazbene
kulture**

Završni rad

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2023.

SADRŽAJ

Sadržaj

| | |
|--|----|
| SAŽETAK | 3 |
| SUMMARY | 4 |
| 1. UVOD | 5 |
| 2. Nastava glazbene kulture..... | 6 |
| 3. Kompetencije..... | 8 |
| 3.1. Stručne kompetencije | 10 |
| 3.2. Nastavničke i didaktičke kompetencije | 13 |
| 4. Učenici s teškoćama | 13 |
| 5. Inkluzija..... | 21 |
| 5.1. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj | 24 |
| 5.2. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama | 26 |
| 5.3. Istraživanja o kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju | 29 |
| 6. Zaključak..... | 31 |
| Literatura | 32 |

SAŽETAK

Prema dosadašnjim spoznajama iz prakse, učenici s teškoćama, u većoj su mjeri uključeni u sve aktivnosti koje im pruža nastava i škola. Imaju jednako pravo na aktivno sudjelovanje u svim nastavnim aktivnostima kao i svi ostali učenici, ali uz individualiziranje sadržaja i metoda rada sukladno njihovim sposobnostima, mogućnostima i preferencijama.

Kompetentan učitelj sposoban je napraviti obrazovno okruženje u kojem će se svi učenici osjećati ugodno i prihvaćeno, a temeljem svoga iskustva treba biti dobar i uzoran primjer svim učenicima u razredu.

U radu se daje opis učenika s teškoćama te se osvještava proces inkluzije kao imperativa njihovog odgoja i obrazovanja. Poseban se naglasak stavlja na kompetencije učitelja, koji temeljem stečenih znanja i razvijenih vještina može olakšati i unaprijediti odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama i uljepšati njihov i život u školi.

Ključne riječi: učitelj, nastava glazbene kulture, kompetencije, učenici s teškoćama, inkluzija

SUMMARY

According to previous knowledge from practice, students with disabilities are more involved in all the activities provided by classes and school. They have the same right to active participation in all teaching activities as all other students, but with individualization of content and work methods according to their abilities, possibilities and preferences.

A competent teacher is able to create an educational environment in which all students will feel comfortable and accepted, and based on their experience, they should be a good and commendable example for all students in the class.

This thesis gives a description of students with difficulties and brings awareness to the process of inclusion as an imperative for their upbringing and education. Special emphasis is placed on the competence of the teacher, who, based on acquired knowledge and developed skills, can facilitate and improve the upbringing and education of students with difficulties and make their life at school better.

Key words: teacher, teaching of musical culture, competences, students with difficulties, inclusion

1. UVOD

Glazbena kultura je nastavni predmet kojim se ostvaruju glazbena znanja, stječu temeljne odgojno – obrazovne vrijednosti, kao i opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Nastava glazbe kod učenika potiče kreativnost, razvija glazbene sposobnosti i interese te svijest o očuvanju povijesno – kulturne baštine, a glazba oplemenjuje život svakog pojedinog djeteta. U tome najznačajniju ulogu ima učitelj.

U današnje vrijeme, učitelji se često u razredima susreću s učenicima koji pokazuju određena razvojna odstupanja te zbog toga trebaju imati kvalitetnu, a često i dodatnu potporu u području odgoja i obrazovanja. Učiteljeva kompetentnost, kao i kvaliteta njegovog obrazovanja ključni su faktori u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu. Učitelji svakodnevno nastoje individualiziranjem nastavnih postupaka i kreativnim aktivnostima ostvarivati uspješnu inkluziju i poticati prihvaćanje svih učenika u razredu, posebice onih koji su drugačiji. Kako bi nastavni rad i konačni ishod bio što uspješniji, osim znanja, kompetentan učitelj mora na kvalitetan način umjeti prenositi i svoju ljubav prema glazbi, ali i stvarati dobru emocionalnu klimu u razredu.

2. Nastava glazbene kulture

Glazba je ključna za kvalitetan, skladan i cjelovit razvoj svake pojedine osobe. Učenje glazbe priznato je kao neizostavan čimbenik u stjecanju glazbenih, ali i općih kompetencija učenika. Kroz učenje i upoznavanje predmeta Glazbena kultura ostvaraju se neke temeljne odgojno – obrazovne vrijednosti i ciljevi odgoja i obrazovanja. Nastava glazbe razvija i unaprjeđuje učenikov razvoj, potiče njegovu kreativnost, razvija glazbene sposobnosti i interese, razvija svijest o očuvanju povijesno – kulturne baštine te ga izgrađuje u osobu za življenje u multikulturalnom svijetu (MZO, 2019)

Na nastavi glazbe učenici se upoznaju s različitim stilovima i vrstama glazbe te usvajaju neke osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti. Prema aktualnom kurikulumu učenje i poučavanje Glazbene kulture u skladu je sa nekim dosadašnjim znanstvenim spoznajama koje upućuju na otvorenost i prilagodljivost procesa učenja. Učenje glazbe ima jako veliki značaj za učenike. Učenici će kroz svoje obrazovanje postati kompetentni korisnici kulture i aktivno će sudjelovati u glazbenom životu svoje sredine, doprinositi očuvanju, prenošenju, obnavljanju i širenju kulturnog nasljeđa (MZO, 2019).

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) umjetničkom odgojno – obrazovnom području pripada predmet Glazbena kultura. Svrha predmeta Glazbena kultura je osposobljavanje učenika za razumijevanje umjetnosti, za aktivno sudjelovanje u umjetničkim projektima, za aktivno učenje umjetničkog sadržaja i za izražavanje osjećaja putem umjetnosti.

Prema (MZO, 2019) odgojno – obrazovni ciljevi učenja i poučavanja predmeta Glazbena kultura su:

- omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama
- poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca
- potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice
- upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta
- potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja

- potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe
- osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture
- razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama.

Domene predmeta Glazbena kultura međusobno su povezane i nadopunjuju se. Podjelom domena na različite aktivnosti omogućuje se isticanje pojedinih odgojno – obrazovnih ishoda tijekom samog procesa učenja i poučavanja (MZO, 2019).

Prema (MZO, 2019) domene dijelimo na tri dijela:

Domena A: Slušanje i upoznavanje glazbe

Ishodište domene A je upoznavanje glazbe pomoću audio i videozapisa te mogući neposredni susret učenika s glazbom. Kroz aktivno slušanje glazbe, učenici će biti u mogućnosti upoznati glazbu različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova, steći znanja o glazbeno – izražajnim sastavnicama i različitim razinama organizacije glazbenog djela te će moći doživjeti, upoznati, razumjeti i naučiti vrednovati glazbu. Upoznavanjem glazbenih djela otvaraju se mogućnosti traganja za novim glazbenim iskustvima (MZO, 2019).

Domena B: Izražavanje glazbom i uz glazbu

Kroz domenu B učenici izvode glazbene aktivnosti (pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo, pokret uz glazbu) koje će im omogućiti cjelovit doživljaj glazbe, ali ujedno i razvoj glazbenih sposobnosti i kreativnosti. Otvorenost nastave glazbe stavlja naglasak na neku od navedenih aktivnosti, primjerenu dob, sposobnostima i interesima učenika. Kvalitetnim provođenjem aktivnosti postavit će se temelj za realizaciju izvannastavnih aktivnosti te fakultativne i izborne nastave kao što su pjevački zbor, instrumentalni sastav, orkestar, plesne skupine, folklornog ansambla, skladanja, individualnog sviranja i ostalog (MZO, 2019).

Domena C: Glazba u kontekstu

Polazište domene C su domene A i B na osnovu kojih učenik otkriva vrijednosti bogate regionalne, nacionalne i globalne glazbene i kulturne baštine. Kroz domenu C uočava se razvoj, uloga i utjecaj glazbene umjetnosti na društvo te dolazi do povezivanja glazbene umjetnosti s ostalim umjetnostima.

3. Kompetencije

Pojam kompetencija dolazi od latinske riječi „competentia“ i znači mjerodavnost, odnosno sposobnost suca za suđenje ili ocjenjivanje. Biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja (Boras, 2019). Na Hrvatskom jeziku riječ kompetencija poprima značenje nadležnosti, prava odlučivanja, stručnosti, sposobnosti i znanja koja osoba ima u određenom području. U hrvatskoj pedagoškoj literaturi pojam kompetencija definira se kao osobna sposobnost da se izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti. Kompetencija se shvaća kao individualna karakteristika pojedina koje se manifestiraju u radnjama koje osoba poduzima kako bi riješila određene vanjske zahtjeve (Ćatić, 2012.).

Kompetencije u širem smislu predstavljaju kvalitete koje su profesionalne, osobne i radne prirode. Pomoću tih kvaliteta čovjek je sposoban za rad u društvenoj zajednici. Osoba koja je kompetentna za rad ima stečena određena znanja i umijeća koje je potrebno za aktivan i stručan rad u praksi. U užem kontekstu kompetencija ubrajamo konkretno područje. U ovom slučaju je to odgojno – obrazovno područje, odnosno, neposredni utjecaj na razvoj svojih, ali i učeničkih kompetencija (Matanović, 2018).

Složenost same nastavničke profesije ogleda se u osposobljavanju za stjecanje i usavršavanje stručnih i didaktičkih/ nastavničkih kompetencija. Znanje, sposobnost, vrijednost i motivacija kod nastavnika moraju biti na funkcionalnoj razini (Jurčić, 2014). Stupanj znanja iz didaktike, metodike i poznavanja kurikuluma, opće pedagogije te predmeta kojeg predaje uvelike doprinosi osposobljenosti nastavnika za spoznaju i razumijevanja vlastitog poziva. Kompetencije možemo podijeliti na ključne i nastavničke kompetencije. Ključne kompetencije su kompetencije koje predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji je potreban pojedincu za osobno ispunjene i razvoj. Ključne je kompetencije potrebno razviti do kraja obrazovanja i one predstavljaju osnovu za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja. One se smatraju nužnim za svakog pojedinca u društvu i trebaju biti dostupne svima. Osnovne kompetencije (Ćatić, 2012).

U suvremenoj se školi kompetencijski profil nastavnika promatra s dvije razine (Jurčić, 2014). Prva razina karakterizira dimenzije pedagoške kompetencije dok druga dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika. Pedagošku kompetenciju nastavnika moguće je svrstati u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema. Odgajati učenike znači usmjeravati i regulirati njegov razvoj zbog čega osobna kompetencija nastavnika zadobiva značajan smisao.

To je proces koji zahtjeva različite pristupe prema svakom pojedinom učeniku. Bitno je u svakom trenutku primjećivati i uvažavati osobine učenika i oprezno s njima postupati jer ako ih oprezno interpretiramo pružamo potporu njihovom razvoju. Temeljni činitelji osobne kompetencije su: empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, susretljivost, brižljivost, entuzijizam, dobro raspoloženje, smirenost, strpljenje, pravednost, objektivnost, dosljednost te sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji. Bitno je ispravno razumjeti učenikovu posebnost i razlučiti koje osobine treba poticati, a koje osobine treba ispravljati ili mijenjati. Postoje granice koje se odnose na poučljivost učenike i one snažnije utječu na njegovu individualnost (Jurčić, 2014).

Komunikacijsku kompetenciju objašnjava nastavnikovo znanje, povezano s retorikom, dijalektom i pedagoškom komunikacijom te da je to u odgojno – obrazovnom procesu iskazano tehnikom učinkovitog govora i aktivnog slušanja (Jurčić, 2014). U nju ubrajamo skup socijalnih vještina pomoću kojih održavamo dijalog s učenicima. Kroz komunikaciju učenici izvježbavaju izraziti osobne ideje, stajališta i mišljenja. Kroz nastavu u kojoj je uspostavljena međusobna komunikacija razvija se učenikova samosvijest ili osjećaj vlastite vrijednosti. Samosvijest, za razliku od samopouzdanja, govori o konkretnim sposobnostima i vještinama pojedinca, ono održava njegovu svijest o tome tko je te stvara oko sebe osjećaj ugode, a od sebe odmiče osjećaj nesigurnosti i krivnje. Emocionalnu kompetenciju predstavlja kao sposobnost učitelja da svoje privatne probleme ostavi van učionice, a da u učionicu uđe vedar i nasmijan. Isto tako, važno je da se osoba pokuša nositi sa vlastitim problemima, ali da to drugi ljudi oko nje ne primijete te da ovlada odnosima s drugim ljudima. Uz emocionalnu kompetenciju imamo i socijalnu kompetenciju koja karakterizira odgovorno ponašanje, prihvaćanje običaja i pravila te uspostavljanje odnosa sa kolegama, učenicima i roditeljima. Skup nastavnikova znanja, sposobnosti i stajališta uvelike utječe na socijalne kompetencije učenika i sve to na način da odrastaju u osobe koje se mogu brinuti o sebi i drugima. U načinu rada nastavnik očituje svoju intelektualnu kompetenciju. Usmjeren je na učenika, na njegovo stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti uporabe znanja na temeljima komunikacije, integracije i interkulturalne osjetljivosti u razredu. Dok s druge strane razvojna kompetencija je ta koja ima temelj u viziji razvoja vlastitog zvanja. Učitelj je taj koji napreduje, ne ostaje na jednoj razini stečenog znanja već kritički sagledava sve svoje pedagoške i didaktičke učinkovitosti u odgojno – obrazovnom procesu (Jurčić, 2014).

U današnje je vrijeme jako zahtjevno i odgovorno biti učitelj te ujedno i bitno da učitelj ima određene kompetencije koje će mu olakšati taj posao. Boras (2019; prema Kostović-Vranješ i Ljubetić 2008) navodi kako je kompetentan nastavnik onaj koji ima sposobnost izgradnje

kvalitetnog odnosa u školi u kojoj djeluje te kako učitelj mora prepoznati i uspješno zadovoljiti emocionalne, duhovne i druge potrebe svakog člana zajednice.

Kompetencijski profil suvremenog nastavnika sastavljen je dviju strategija, strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategiju odgoja podrazumijevaju postupci, metode i načini aktiviranja učenika u procesu razvoja individualizacije i socijalizacije. S druge strane strategiju obrazovanja podrazumijevaju postupci, metode i načini aktiviranja učenika dok uči, dok vježba i dok stvara (Boras, 2019).

3.1. Stručne kompetencije

Profesija je učitelja dinamična i složena i traži kontinuirani razvoj. Učitelj je taj koji ima ključnu ulogu u razvoju djeteta te je zbog toga vrlo važno da učitelj ima kvalitetno obrazovanje i mnogobrojne kompetencije kako bi se poboljšalo odgojno – obrazovno postignuće. U svemu tome bitna je volja učitelja. Bitne i ključne kompetencije učitelja za bolji rad su: rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te rad s ljudima, rad u zajednici i za zajednicu (Horvat, 2016).

Stručne kompetencije su u nastavi glazbe specifične u usporedbi s ostalim područjima. U stručne kompetencije ubrajamo poznavanje i učenje glazbenog jezika i razumijevanje glazbene strukture koje se treba sustavno, precizno i redovno razvijati, poznavanje glazbene literature, uporabu digitalnih glazbenih alata i sl. Ona označava sposobnosti koje su u većini slučajeva podložne promjenama što zapravo zahtjeva često usavršavanje (Barić, 2021).

Studenti preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnog studija Glazbene pedagogije, budući nastavnici glazbe, temeljem brojnih kolegija (Tablica 1) stječu opsežne kompetencije koje ih osposobljavaju za budući nastavni i umjetnički rad (Škojo, 2022: 307).

| PREDDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ | | | | DIPLOMSKI STUDIJ |
|----------------------------------|-----------------------------|--|--|---|
| I. godina studija | II. godina | III. godina | IV. godina | I. godina studija |
| Solfeggio I | Solfeggio II | Solfeggio III | Solfeggio IV | Glazbena pedagogija |
| Harmonija I | Harmonija II | Analitička harmonija | Polifonija II | Metodologija znanstvenog istraživanja |
| Harmonija na klaviru I | Harmonija na klaviru II | Glazbeni oblici i stilovi II | Priređivanje za ansamble II | Uvod u etnomuzikologiju |
| Klavir obligatno I | Glazbeni oblici i stilovi I | Polifonija I | Zbor IV | Zbor |
| Dirigiranje I | Pedagogija I | Priređivanje za ansamble I | Klavir obligatno IV | Udaraljke |
| Osnove vokalne tehnike | Zbor II | Zbor III | Dirigiranje IV | Pedagoška praksa |
| Povijest glazbe I | Klavir obligatno II | Klavir obligatno III | Sviranje partitura II | Metodika nastave solfeggia I i II |
| Poznavanje instrumenata | Dirigiranje II | Dirigiranje III | Pedagoška praksa nastave teorijskih glazbenih predmeta | Glazbena pedagogija djece s teškoćama u razvoju |
| Strani jezik I | Povijest glazbe II | Sviranje partitura I | Kulturna praksa | Poznavanje školske literature |
| Zbor I | Strani jezik II | Povijest hrv. Glazbe | Projekt odsjeka | Glazbe svijeta |
| Glazbena informatika | Tambure II | Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta | Radionica na temu glazbene pedagogije | Dječja vokalna pedagogija |

| | | | | |
|---|--------------------------------|--------------------|---|---------------------------------------|
| Tambure I | TZK II | Udaraljke | Radionica na temu izvedbenih glazbenih aktivnosti | Radionica na temu glazbene pedagogije |
| TZK I | Didaktika I i II | Glazbena radionica | Završni rad | Kulturna praksa |
| Psihologija odgoja i obrazovanja I i II | Poznavanje glazbene literature | Kulturna praksa | | Projekt odsjeka |

| PREDDIPLSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ | | | | DIPLOMSKI STUDIJ |
|--------------------------------|------------|-------------|------------|---|
| I. godina studija | II. godina | III. godina | IV. godina | I. Godina studija |
| | | | | Radionica na temu izvedbenih glazbenih aktivnosti |
| | | | | Diplomski rad |

Tablica 1. Nastavni plan za preddiplomski i diplomski studij

Glazbene pedagogije (Škojo, 2022)

Osim za izravan rad u nastavi, budući glazbeni pedagozi stječu brojna glazbena i izvođačka znanja i vještine koje im omogućuju kompetentno organiziranje i kreativno realiziranje različitih glazbenih i scenskih projekata koji se mogu ostvariti kao dio školskog kurikulumu. Stečenim kompetencija studenti mogu voditi zborove i ansamble, ali isto tako mogu uspješno realizirati izvannastavne i izvanškolske aktivnosti (Škojo, 2022). Uz stručna znanja, posebna se pozornost posvećuje implementaciji brojnih pedagoških kompetencija kako bi se studenti

glazbene pedagogije, nakon završetka studija uspješno mogli snaći u najrazličitijim glazbeno-pedagoškim situacijama.

3.2. Nastavničke i didaktičke kompetencije

Nastavničke se kompetencije mogu definirati kao „sposobnosti za učinkovito djelovanje u složenim situacijama suvremene škole, koje se temelje na znanju, vještinama, sposobnostima i praktičnom djelovanju. Realiziranje svakog predmetnog kurikuluma, organizacije i vođenja odgojno – obrazovnog procesa, oblikovanje razredno – nastavnog ozračja i utvrđivanjem učenikova postignuća u školi očituju didaktičke kompetencije nastavnika (Jurčić, 2014). Učitelj kroz traženje didaktičko – metodičkih načina ima u cilju nastavu učiniti primjerenu za učenika pojedinca ili ne primjerenu. Upravo su didaktičko-metodičke, nastavničke kompetencije kao spoj znanja, vještina, vrijednosti i sposobnosti nastavnika da u pedagoškoj situaciji primjeni sva stečena znanja najvažniji za kvalitetu nastavnog procesa (Jurčić, 2014).

4. Učenici s teškoćama

Učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja (MZOŠ, 2015).

Prema pravilniku MZŠO (2015) učenike s teškoćama dijelimo u sedam kategorija:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

1. Oštećenja vida

Oštećenje vida je svako stanje vida koje otežava izvršavanje neke aktivnosti u svakodnevnom životu (Sudar, 2015). Oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost. Sljepoćom, u smislu potrebne edukacije na Brailleovu pismu, smatra se nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu (MZŠO, 2021).

Prema pravilniku MZŠO(2015) sljepoća se dijeli na:

- Potpuni gubitak osjeta svjetla (amautoza) ili osjeta svjetla bez projekcije svjetla ili s projekcijom svjetla,
- ostatak vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,02 ili manje
- ostatak oštine vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,02 do 0,05 ili ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju do 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva
- koncentrično suženje vidnog polja oba oka s vidnim poljem širine 5 do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke.

Slabovidnošću se smatra oština vida na boljem oku s korekcijskim staklom od 0,4 (40%) i manje (MZŠO, 2021).

Prema pravilniku MZŠO (2021) slabovidnost se dijeli na:

- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,1 do 0,3 i manje,
- oštrinu vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju od 0,3 do 0,4.

Učitelj je taj koji treba prilagoditi prostor slijepom učeniku, smjestiti ga na najdostupnije mjesto te ga obavijestiti ako dođe do promijene u prostoru. Slijepim učenicima nastavnik može pomoći lakše upoznati instrument tako što će na sat donijeti izvorni instrument kojeg će oni moći opipati te na taj način uz zvuk jasnije i predočiti (Gjokaj, 2019).

2. Oštećenja sluha

Učenike s oštećenjem sluha dijelimo na nagluhe i gluhe učenike. Gubitak sluha koji je veći od 93 decibela smatra se gluhoćom.

Prema pravilniku MZŠO (2021) gluhoću dijelimo na:

- gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja,
- gubitak sluha s usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja.

Naglušost je oštećenje sluha od 26 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i kada je glasovni govor djelomično ili skoro potpuno razvijen (MZŠO, 2021).

Prema pravilniku MZŠO (2021) naglušost dijelimo na

- lakše oštećenje sluha od 26 do 40 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, a pod prirodno povoljnim uvjetima slušanja spontano je usvojen glasovni govor bez značajnih odstupanja,
- umjereno oštećenje sluha od 41 do 60 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, a prije oštećenja sluha usvojena je vještina glasovnog sporazumijevanja,
- teže oštećenje sluha od 61 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha u govornim frekvencijama, a spontani razvoj glasovnoga govora značajno je otežan, zbog čega je potreban sustavan rehabilitacijski rad na razvoju slušanja i govora te usvajanju jezika.

Učenici s oštećenjem vida mogu biti u sve glazbene aktivnosti: aktivnosti pjevanja, slušanja, sviranja i stvaralaštva. Potrebno je prilagoditi strategije poučavanja za učenike s oštećenim sluhom putem smanjenih ili nekih drugačijih oblikovanih zahtjeva vezanih za nastavne sadržaje koji se usvajaju auditivnim putem. Učenike s oštećenim sluhom nastavnik mora smjestiti na mjesto bliže njemu te treba voditi računa da cijelo vrijeme dok priča bude okrenut prema učeniku i da u isto vrijeme ne priča i ne zapisuje na ploču. Također, nastavnik je taj koji treba voditi brigu o slušnom aparatiću učenika s teškoćama te pratiti nosi li ga i jesu li mu baterije pune (Gjokaj, 2019).

3. Oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Učenike s oštećenjem jezično – govorno – glasovne komunikacije možemo podijeliti u dvije skupine: učenike s poremećajem glasa kod kojih su visine, kvaliteta, glasnoća, rezonacija ili trajanje glasa neprimjereni i na učenike s poremećajem govora kod kojih se prisutni artikulacijski poremećaji, mucanje i brzopletost. Strategije poučavanja za učenike s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije potrebno je provoditi uz individualizirane didaktičko-metodičke metode i postupke. Teškoće u učenju neurološki su poremećaji koji imaju utjecaj na jednu ili više značajki psiholoških procesa koji su ključni za korištenje govornog jezika. U nastavi Glazbene kulture učenike s teškoćama u učenju lako se može uključiti u aktivnosti glazbenog stvaralaštva i glazbenih igara, ali i u aktivnosti slušanja i sviranja (Gjokaj, 2019).

Prema pravilniku MZŠO (2021) dijelimo ih na:

- poremećaji glasa
- jezične teškoće
- poremećaji govora
- komunikacijske teškoće

Prema pravilniku MZŠO (2021) specifične teškoće u učenju su:

- čitanje (disleksija, aleksija)
- pisanje (disgrafija, agrafija),
- računanje (diskalkulija, akalkulija),
- specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)
- mješovite teškoće u učenju,
- ostale teškoće u učenju.

4. Oštećenja organa i organskih sustava

Učenici s oštećenjem organa i organskog sustava su svi učenici koji pate od prirodnih ili stečenih oštećenja, deformacije ili anomalije funkcije organa i organskog sustava. Potrebno ih je provoditi kroz različite strategije poučavanja. Prilagoditi sadržaj aktivnosti u kojima oni zbog

motoričkih sposobnosti ne mogu sudjelovati. Nastavnik Glazben kulture je taj koji treba više inzistirati na aktivnostima slušanja glazbe i pjevanja (Gjokaj, 2019).

Prema pravilniku MZŠO(2021) takva oštećenja dijelimo na:

- oštećenja mišićno-koštanoga sustava,
- oštećenja središnjega živčanog sustava,
- oštećenja perifernoga živčanog sustava,
- oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni)

5. Intelektualne teškoće

U ovu kategoriju možemo smjestiti učenike kojima je znatno otežano uključivanje u socijalni i društveni život. Strategije poučavanja potrebno je provoditi kroz prilagodbu programa, ali i kroz prilagodbu didaktičko – metodičkih postupaka koji su povezani s područjem mišljenja, percepcije, patnje itd. Nastavnik je taj koji može uspješno uključiti učenike kroz aktivnosti u kojima će pojednostaviti glazbene igre uz pokret, uz slušanje glazbe, uz pjevanje itd. (Gjokaj, 2019).

Prema pravilniku MZŠO (2021) intelektualne teškoće dijelimo na:

- lake intelektualne teškoće zbog kojih treba, radi postizanja odgovarajućega socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje. Kvocijent inteligencije približno je u rasponu od 50 do 69,
- umjerene intelektualne teškoća zbog kojih treba, radi postizanja djelomičnoga socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje u zadovoljavanju jednostavnih radnih aktivnosti. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 35 do 49,
- teže intelektualne teškoće zbog kojih treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 20 do 34,
- teške intelektualne teškoće zbog kojih treba, radi zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba, komuniciranja s okolinom i obavljanja najjednostavnijih

radnih aktivnosti, osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć. Kvocijent inteligencije približno se kreće u rasponu od 0 do 19.

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

Ova vrsta teškoće kod učenika očituje se kroz oštećenje intelektualnih, emocionalnih ili socijalnih funkcija. Takva je učenike potrebno provoditi kroz podršku didaktičko – metodičkih postupaka koji će im omogućiti lakšu usmjerenost prema aktivnostima u nastavnom procesu. Na nastavi Glazbene kulture potrebno ih je uključiti u što više aktivnosti glazbenog stvaralaštva koje će im omogućiti kretanje, ali i kroz koje će istovremeno nešto i naučiti (Gjokaj, 2019).

Prema pravilniku MZŠO (2021) takve poremećaje dijelimo na:

- Organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj,
- Poremećaji raspoloženja,
- Neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
- Shizofrenija, shizotipni i sumanuti poremećaji,
- Poremećaji iz autističnoga spektra,
- Poremećaji aktivnosti i pažnje,
- Poremećaji u ponašanju i osjećanju.

7. Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju

Učenici s više vrsta teškoća imaju primjerene uvjete školovanja i osposobljavanja. Temeljem utvrđenih teškoća potrebno je planirati glazbene aktivnosti, ali u isto vrijeme poštujući utvrđene glazbene zadatke i načela humanistički orijentirane nastave (Gjokaj, 2019). Prema pravilniku MZŠO (2021) prisutnost više vrsta i stupnjeva teškoća promatra se kroz tri razine:

- postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju koje uključuju teškoće iz dvije ili više skupina koje su predviđene u Orijentacijskoj listi vrsta teškoća
- postojanje više vrsta teškoća koja uključuje jednu od njih izraženu u stupnju predviđenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća i jednu ili više onih koje nisu izražene u stupnju određenom ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje daje novu kvalitetu teškoća.

- postojanje više vrsta teškoća koje uključuju dvije ili više njih, od kojih ni jedna nije izražena u stupnju određenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća, ali njihovo istodobno postojanje zahtijeva primjerene uvjete za školovanje i osposobljavanje.

Djeca s teškoćama, kao i sva ostala djeca, imaju jednaka prava i slobodu koja ima pripada. Djeci s teškoćama potrebna je veća pozornost društva s obzirom na to da im je potrebna podrška okruženja u kojem žive. Orijentacija odgojno – obrazovne politike usmjerena je prema aktivnom učenju u kojemu je učenik izravno uključen u sve školske aktivnosti, ali u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima. Jedini način koji izjednačava prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na različitosti u sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju jest inkluzivno obrazovanje.

Primjereni se programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju ostvaruju uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu. Bitno je naglasiti kako se odgoj i obrazovanje učenika temelji na načelima prihvatanja različitosti učenika, prihvatanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.

U Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) primjenjuju program odgoja i obrazovanja koji predstavlja kurikulum koji omogućuje odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove teškoće, njegova funkcioniranja i odgojno-obrazovne potrebe. Primjerene programe za djecu s poteškoćama u razvoju dijelimo na: redovite programe uz individualizirane postupke, redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebne programe uz individualizirane postupke te posebne programe za stjecanje kompetencija u aktivnosti svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.

Redoviti program uz individualne postupke isključivo je namijenjen učenicima koji u pravilu mogu savladati redovni nastavni plan i program bez nekog sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. S druge strane imamo redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, što znači da takvu vrstu programa prate učenici koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati nastavni plan i program bez dodatnog sadržajnog ograničavanja te im je uz sve to potrebna individualizirana pomoć u radu uz prilagodbu sadržaja učenja. U tom se programu učeniku smanjuje opseg

nastavnog sadržaja u odnosu na njegove sposobnosti. Sljedeći po redu je posebni program uz individualizirane postupke koje čine posebno osmišljeni sadržaji koji su izrađeni prema učenikovim sposobnostima. Program se obrađuje s učenicima koji ne mogu savladati prethodno navedena dva programa te može biti u svim ili u samo nekim predmetima. Na kraju potrebno je spomenuti i posebni program koji se provodi u odgojno – obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje i kojemu je cilj osposobiti učenike za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnog života i rada, a provodi se od 7. do 21. godine. Program se odnosi na učenike koji nakon osnovnoškolskog obrazovanja nisu u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu. (MZO, 2021).

Veliku ulogu u inkluzivnom odgoju i obrazovanju ima interdisciplinarnost tima koji podrazumijeva međusobnu suradnju učitelja/nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te stvaranje partnerstva s roditeljima (MZO, 2021). Temeljna načela odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama su: etičnost, profesionalnost, interdisciplinarnost struka te timski rad. Vrlo je važan međusobni odnos učitelja i roditelja. Takav kvalitetan odnos uvelike utječe na razvoj učenikovih sposobnosti, kompetencija, životnih vještina, navika i pozitivnih osobina ličnosti. Kako se razvija inkluzivna odgojno – obrazovna praksa time nastaje potreba za isključivanjem učenika s teškoćama u razvoju koji ne mogu svladati nastavni sadržaj na istoj razini kao ostali učenici. Učitelji/nastavnici su ti koji planiraju i provode odgojno – obrazovne aktivnosti. Stvaranje poticajnog okruženja za učenje znatno doprinosi u radu sa svim učenicima. Time se osiguravaju jednake obrazovne mogućnosti za učenike s teškoćama. Uloga učitelja je pratiti i uočavati moguća odstupanja u psihofizičkom razvoju, ponašanju i/ili životnim okolnostima učenika, njihove odgojno-obrazovne potrebe, postignuća i ponašanje u školskom kontekstu, upoznavati stručne suradnike škole s uočenim odstupanjima i surađivati s roditeljima/skrbnicima radi zajedničkog upućivanja vanjskom stručnjaku, ovisno o vrsti teškoće i izraženosti odstupanja, proučiti dostupnu dokumentaciju o učeniku s teškoćama i upoznati se s važnim informacijama roditelja/skrbnika i/ili stručnih suradnika škole, u skladu sa specifičnim potrebama učenika i u suradnji sa stručnim suradnicima škole prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje, sudjelovati sa stručnim suradnicima škole u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika te stvaranju stručnoga mišljenja i prijedloga najprimjerenije vrste i oblika podrške za učenika s teškoćama, prilagođavati aktivnosti, vrednovanje, metode i strategije učenja i poučavanja odgojno obrazovnim potrebama učenika s teškoćama, stvarati povoljno razredno ozračje za uključivanje učenika s teškoćama (MZO, 2021).

5. Inkluzija

Inkluzija u prijevodu "umreženje" je proces koji poštuje individualnost svakog pojedinog djeteta, njegovu osobnost i različitosti. Inkluzija je mrežasta forma u kojoj se svaka osoba prihvaća baš onakva kakva je i u kojoj imaju potpunu slobodu izbora međusobnog druženja, prema svojim sposobnostima ili interesima (Kobešćak, 2000).

Ona uvelike zahtjeva razvoj osjetljivosti i stvaranje uvjeta za artikulaciju i zadovoljavanje različitih individualnih potreba, a ne samo potreba osoba sa oštećenjem. Bez obzira na sve čovjekove različitosti svi želimo biti voljeni, osjećati pripadnost, želimo raditi i biti poštovani. Zadovoljstvo vlastitim životom i prihvaćenost od ljudi kojima smo okruženi neosporno čine ključne elemente kvalitete života. Inkluzija teži ka promjeni cjelokupnog školskog sustava te zbog toga edukacijski planovi i programi trebaju biti vrlo fleksibilni. Tamo se provodi program za sve učenike uz maksimalno individualizirano prilagođavanje sadržaja i metoda rada svakom učeniku. Takav rad uključuje kreativnost i učenje kroz suradnju. Zbog toga je takav rad omogućio inventivno i efikasnije učenje pojedinca. Učenik je postao središte nastavnog procesa. U takvom je procesu vrlo bitan koordinirani rad i komunikacija između učitelja, stručnog osoblja, roditelja i učenika. Učeniku se time omogućava razvoj osobnosti i stjecanje znanja, vještina i iskustva potrebnih za život (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000).

Inkluzija je u obrazovanju proces koji se provodi kontinuirano i usmjeren je ka upotrebi novih metoda i oblika rada koji su usmjereni na uvažavanjem svakog djeteta (Karamatić Brčić, 2013). Sva se djeca razlikuju po sposobnostima koje su im potrebne za proces učenja. Pod tim misli se na senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Različitost kod svakog djeteta uviđa se onda kada ona dosegne svoj krajnji oblik. Kada se to dogodi, govori se o učenicima s posebnim potrebama. Puno se novih zadataka stavlja pred učitelje i nastavnike koji u svom razredu imaju učenika s posebnim potrebama. Nastavnik je taj koji ključan za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. Kako bi učenje bilo što uspješnije to ovisi o primjerenoj prilagodbi strategije poučavanja tako da se njihovom primjenom zadovolje posebne potrebe učenika. Odabirom prikladnih didaktičko - motoričkih postupaka, učitelj znatno može utjecati na uspješnosti i prihvaćenost učenika s posebnim potrebama u razrednom okruženju. Takvi postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija i postupaka koji su prilagođeni sadržajem u poučavanju učenika s posebnim potrebama (Karamatić Brčić, 2013).

Epistemološki pristupu inkluziji navodi kako se inkluzija najčešće tumači na dva načina – individualnu i socijalnu. Na individualnoj razini ona se bavi kvalitetom života pojedinca, dok socijalna propitkuje njezin učinak na život zajednice. Individualnu perspektivu inkluzije objašnjavaju kao priliku za poboljšanje komunikacijskih i socijalnih vještina pojedinca. Inkluzija je prema Europskoj komisiji (2006) proces koji osigurava jednake odgojno – obrazovne mogućnosti za svu djecu bez obzira na njihovu sposobnost, kronološku dobi i spol. Djeca s teškoćama dugo su vremena bila percipirana kao neproduktivno društvo te je zbog toga ovakav pristup vrlo važan za njih jer pomoću njega mogu ostvariti autonomiju i građanska prava. Također navodi kako epistemološki pristup omogućuje viđenje inkluzije kao vrijednost, a ne kao normativni cilj. Posebno je važno kada se inkluzija tumači kao socijalni ideal, jer ako nije, onda je svako njezino kritičko propitivanje nepoželjno. Podizanjem kvalitete života djece s posebnim potrebama/teškoćama i kvalitete inkluzije moguće je u uvjetima svakodnevnog propitivanja značenja te promišljanja o značenju i postupcima pojedinca. Različito tumačenje posebne potrebe/teškoće kao zaključak dovodi do toga da je svrha dekonstrukcija aktualne terminologije zapravo dekonstrukcija značenja i socijalnih relacija (Romsein, 2010).

Bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni su za što bolje prilagođavanje učenika. To je pogotovo bitno kod učenika s razvojnim teškoćama kao i kod onih s problemima u ponašanju. Čimbenici koji mogu utjecati na stavove učitelja su: dob i teškoća djeteta, duljina radnog staža učitelja te školski čimbenici. Vrsta teškoće kod učenika također utječe na njihovo prihvaćanje od strane drugih učenika. Posebno je značajna inkluzivna educiranost učitelj. Kvaliteta diplomatske edukacije učitelja, cjeloživotno profesionalno usavršavanje te edukacijsko – rehabilitacijska potpora uz osobine njihove ličnosti znatno utječu na stavove prema odgojno – obrazovnoj integraciji. Velik broj učitelja smatra kako nisu dovoljno dobro educirani za rad s djecom s teškoćama te zbog toga kro žele naučiti nešto više o radu s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju (Ivančić, Stančić, 2013).

Inkluzivno obrazovanje omogućuje učenicima s teškoćama da prema svojim mogućnostima i sposobnostima sudjeluju i surađuju s drugom djecom te se takvo obrazovanje temelji na pravu kvalitetnog obrazovanja svih učenika podjednako. Takva vrsta obrazovanja omogućuje svim učenicima da uče zajedno. Naglasak se stavlja na stvaranje promjena u obrazovnom sustavu sve s ciljem prilagodbe odgojno – obrazovnim potrebama svakog učenika. Bitno je naglasiti kako se inkluzivno obrazovanje veže s promjenama u obrazovanju učitelja i nastavnika te je

bitno steći kompetencije kojima će doprinijeti u inkluzivnom okruženju. Uvjeti za svakog učenika moraju odgovarati njegovim individualnim interesima i potrebama u učenju. Učenici s poteškoćama trebaju stalnu dodatnu odgojno – obrazovnu potporu na području učenja. Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ostvaruje pravo na inkluzivno i kvalitetno obrazovanje. Potrebno je kontinuirano pratiti njihov razvoj kako bi im se osigurali odgovarajući oblici podrške. Cilj je pružanje podrške svim učenicima, a takva promijene, koje zahtjeve inkluzivna škola složene su i obuhvaćaju sve razine funkcioniranja u školi. Njezini su nositelji učitelji i nastavnici, stručni suradnici škole, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova. Kako bi rad u inkluzivnom razredu funkcionirao dobro, potrebno je prošiti tradicionalnu ulogu učitelj/nastavnika. Četiri temeljna područja kompetencija koje treba imati profil inkluzivnog učitelja su: vrednovanje različitosti učenika, pružanje podrške svim učenicima, suradnja s drugima i vlastito stručno usavršavanje. Inkluzivnim načinom rada učenicima se omogućuje fleksibilno učenje što znači upotrebu priklatih nastavnih materijala, tehnika i strategija poučavanja kojima se mogu zadovoljiti različite odgojno – obrazovne potrebe učenika. Učenik uvelike postaje aktivan sudionik nastavnog procesa. Uloga je učitelja/nastavnika da, uz podršku stručnog suradnika škole, osigura kvalitetno provođenje individualiziranoga i diferenciranoga učenja i poučavanja.

Dobit od inkluzije za djecu s poteškoćama i vršnjake očituje u njihovu prepoznavanju dobiti inkluzije za djecu s poteškoćama zbog veće prihvaćenosti i pomaganja učitelj. To dovodi do napretka djece s poteškoćama u redovnim školama. Učitelji ističu kako inkluzija znači uvažavanje prava svakog pojedinog djeteta na obrazovanje te da svako dijete treba dobiti jednaku priliku i mogućnost za obrazovanje. Vršnjaci su prema djeci s poteškoćama dosta brižni i u velikoj mjeri pokazuju empatiju. Inkluzija djece s poteškoćama u redovnoj školi predstavlja prvi korak pri njihovom uključivanju u veće društvo i time se smanjuje njihovo etiketiranje kao drugačijih od drugih, a s druge ih se strane prihvaća kao „normalne“ članove društva. Inkluzija doprinosi i nju prepoznaju i vršnjaci koji kroz druženja i prijateljstva uče prihvaćati različite od sebe i kroz to razvijaju toleranciju, ali i suradnju (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016).

Kroz stav učitelja o inkluziji i motivaciji za rad sam učitelj prepoznaje barijere u provođenju procesa inkluzije. Ističu kako je potrebno da sustav prepozna napore koje učitelji imaju u provedbi inkluzije. Kada bi vrednovanje učitelja bilo veće tada bi i njihova motiviranost za kvalitetniji rad bila veća. Učitelj koji nema znanje, koji osjeća nelagodu i strah te gubi

motivaciju za rad on neće biti dovoljno dobar za rad s djecom s poteškoćama. Stručna podrška učiteljima u provođenju inkluzije vrlo je bitna, kao i stručni edukativni materijal koji mogu koristiti u svakodnevnom nastavnom radu. Također, bitna je međusobna suradnja stručnog tima te suradnja s roditeljima jer time doprinose boljem provođenju inkluzije u školi. Učitelji često nisu zadovoljni materijalima i prostorom koji im je namijenjen te često nisu zadovoljeni osnovni standardi što stvara veliki problem u provedbi inkluzije. Prostorni uvjeti u školama mogu biti problem ako uključuju veći broj djece i ako među njima ima djece s poteškoćama. Navode kako nastavni plan i uvjeti za rad mogu biti barijera u provedbi inkluzije u školama. Potrebno je učiteljima omogućiti fleksibilan nastavni plan i program pomoću kojeg će se moći individualno posvetiti potrebama svakog djeteta te bi bilo praktičnije kada bi se više vremena posvetilo sustavnom radu i praćenju djeteta. Sve to s ciljem bolje i učinkovitije provedbe inkluzije (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016).

5.1. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj redovan sustav odgoja i obrazovanja obuhvaća predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Redovno obrazovanje djece s teškoćama u razvoju nije načinjeno od jedne cjeline, nego je sastavni dio različitih zakonskih dokumenata, a to su:

1. Ustav RH (NN 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14)
2. Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/07, 5/08)
3. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11)
4. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/14)
5. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine
(NN 42/17)
6. Zakon o suzbijanju diskriminacije (NN 85/08, 112/12)

7. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20)
8. Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (NN 16/18)
9. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10)
10. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10)
11. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)
12. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20)
13. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN 112/10, 94/15, 82/19) 11
14. Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19)
15. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10)
16. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18, 59/19, 22/20)
17. Pravilnik o polaganju državne mature (NN 01/13, 41/19)
18. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/15, 3/17)
19. Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima (NN 132/13)
20. Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama (NN 47/17, 41/19, 76/19)

21. Odluka o donošenju nastavnog plana za osnovnu školu (NN 66/19)
22. Odluka o donošenju nastavnog plana za gimnazijske programe (NN 66/19)
23. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavne predmete i međupredmetne teme (NN 7/19 i 10/19)
24. Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik (NN 151/11).
25. <https://mzo.gov.hr/pristup-informacijama/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-2080/2080>.

5.2. Kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama

Rad s učenicima s teškoćama predstavljaju dodatan izazov učiteljima. Bitno je da učitelj razvije kompetencije koje će mu pomoći da što bolje prepozna posebnosti svakog učenika te da izbor najprikladnijeg oblika rada, didaktičko – metodičkih pristupa i načina vrednovanja bude što bolji. Od učitelja koji rade u inkluzivnom obrazovanju očekuje se da imaju izgrađen dobar odnos s roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim suradnicima te da su jednako tako spremni na timski rad i primjenu noviteta u nastavi. Poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje specifične su kompetencije za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama (Boras, 2019).

Učiteljeve kompetencije za rad s učenicima s teškoćama su: primjena različitih strategija u poučavanju i učenju te sposobnost savjetovanja roditelja i učitelja o različitim pitanjima koja se mogu javiti u procesu obrazovanja te o razvojnim problemima. Suradničko učenje je također vrlo bitna stavka u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji su ti koji imaju značajnu ulogu u odgojno – obrazovnom procesu učenika te su oni prvi koji otkrivaju problem kod djeteta, ako on od ranije nije poznat. Kompetentnost u metodičkom pristupu također je vrlo važna, jer mora zadovoljavati niz uvjeta, a oni su: imati osnovno znanje o različitim kategorijama posebnih potreba, biti spreman na cjeloživotno obrazovanje, biti sposoban

ustaviti emotivan kontakt s djecom, voljeti djecu, održavati kontakt s roditeljima i socijalnom sredinom u kojoj dijete živi te imati razvijene socijalne kompetencije za rad u timu. Učitelj, radi lakšeg rada u inkluzivnoj školi, treba imati sposobnost spoznaje problema iz perspektive učenika, ali pri tome mora uvažavati njegove karakteristike (dob, podrijetlo, razinu obrazovanja), poštivati prava učenika, biti spreman na obradu kontroverznih tema te biti sposoban suočiti se sa složenim i nejasnim situacijama u školi. Učitelj bi zbog boljeg rada trebao imati dobar teorijski temelj te je bitno da poznaje uzrok oštećenja, obiteljske situacije, i dr. Također, mora biti stručan i precizan u poznavanju pedagoških, didaktičkih, metodičkih i psiholoških načela. Metodički pristup u radu s učenicima s teškoćama od učitelja zahtjeva otvorenost i spremnost na suradnju, kreativni rad i socijalnu kompetenciju, empatiju i prihvaćanje različitosti. Učitelj treba raditi na sebi, stjecati potrebne vještine i znanja te težiti ka novim izazovima te primjenjivati stečena znanja u neposrednom odgojno – obrazovnom radu. Tijekom fakultetskog obrazovanja učitelj stječe osnovne kompetencije u radu s učenicima s teškoćama, ali u praksi se uočava potreba za proširenjem postojećeg znanja. Važno je da se učitelj sustavno i temeljito usavršavanju području odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici u osnovnim školama smatraju kako imaju dovoljno pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencije za rad s djecom koja nemaju smetnje u razvoju, ali također smatraju kako nemaju dovoljno znanja u radu s djecom koja imaju razvojnu smetnju i prepreku u učenju i sudjelovanju u nastavi. U većini zemalja nije obavezno specijalno obrazovanje kao predmet, tako da studenti nemaju priliku steći znanje u određenim kategorijama za rad s djecom s poteškoćama. Nastavnik je taj koji mora željeti uspjeh u radu i mora željeti primjenjivati inkluziju u svom razredu, on je taj koji mora biti stručan i imati potrebne kompetencije te vjerovati u ono što radi (Boras, 2019).

Učitelji cjeloživotno trebaju dodatno profesionalno razvijati te stjecati nove kompetencije, kako bi učinkovito mogli odgovoriti na sve izazove odgojno-obrazovnog procesa. Učitelj bi trebao u svom radu posjedovati kompetencije kojima će stvarati pozitivno ozračje u razredu, a djetetu s teškoćama u razvoju pružiti osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti. Autori naglašavaju kako bi učitelji koji su završili određene dodatne metodičke edukacije za inkluzivni oblik rada, koji su motivirani, imaju znanje, sposobnost, strpljenje i razboritost, samo bi oni trebali raditi s djecom s teškoćama u razvoju (Zuckerman, 2016). Od takvih se učitelji očekuje i dobra suradnja s roditeljima, asistentima u nastavi i svim stručnim suradnicima, a poželjna je i otvorenost za timski rad te uvođenje noviteta u nastavi (Zrilić, 2013).

Najčešće dileme i strahovi nastavnika u školskoj inkluziji su: (a) nedostatak profesionalne kompetencije (nastavnici smatraju da nisu pripremljeni za rad s djecom ometenom u razvoju), (b) nedostatak motivacije (nastavnici su se školovali za rad s djecom koja imaju uobičajeni razvoj i ne vide svoje mjesto u procesu obrazovanja djece ometene u razvoju), (c) strahovanje da neće imati adekvatnu podršku stručnog tima ili vanjskih suradnika za rješavanje problema u okviru rada u razredu, (d) smatraju da već rade u razredima koji su prekobrojni i da je to značajan ometajući faktor za uključivanje djece ometene u razvoju, (e) strahovanje da će roditelji djece koja nemaju smetnje i prepreke u razvoju pokazati otpor i nezadovoljstvo u vezi s uključivanjem djece ometene u razvoju, (f) strahovanje da će djeca ometena u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju nastavnika i individualni rad tokom cijelog dana što neće ostaviti vrijeme za realizaciju programa i rad sa razredom u cjelini, (g) strahovanje da će djeca koja nemaju smetnje i prepreke u razvoju prihvatiti model ponašanja djece ometene u razvoju, za koji se pretpostavlja da je ometajući za realizaciju programa i težak za kontrolu, (h) strahovanje da dijete ometeno u razvoju neće biti prihvaćeno od strane vršnjaka, (i) strahovanje da dijete ometeno u razvoju neće dobivati stimulaciju koja mu je potrebna u okviru redovnog razreda i dr. Nastavnici su ti koji svojom profesionalnošću pravdaju otpor koji je stvoren prema promjenama i provođenju inkluzije u školama. Otpor je donekle povezan i s pogrešnim shvaćanjem pojma djece s posebnim obrazovnim potrebama. U prošlosti je taj pojam u većini slučajeva bio povezan s djecom sa smetnjama i preprekama u razvoju i djecom koja imaju prepreke u učenju i sudjelovanju u redovnoj nastavi. Danas je to drugačije jer danas se pod tim pojmom podrazumijevaju darovita, nadarena i talentirana djeca. Pod tim su sva ta djeca, djeca s posebnim obrazovnim potrebama. Kako bi nastavnik nesmetano radio u inkluzivnoj nastavi, potrebno je ispuniti neke nove zahtjeve. Pod tim se podrazumijeva stručnost, poznavanje pedagoških vještina, poznavanje suvremene obrazovne tehnologije, posjedovanje organizacijskih kompetencija te fleksibilnost i otvorenost u radu. Potrebno je da nastavnici imaju didaktičko – metodičke kompetencije koje će im uvelike pomoći u što boljem radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnom razredu. Nastavnici, uz poznavanje teorijskog dijela inkluzivne nastave, jačaju i određene profesionalne kompetencije kao što su: metodološku osposobljenost za identifikaciju razine i strukture znanja, razvojnih karakteristika i ostalih individualnih razlika učenika i metodičku osposobljenost za razvijanje, implementaciju i evaluaciju programa i individualiziranog učenja i modela inkluzivne nastave“ (Ilić, 2009, str. 91). Da bi se što bolje proveo plan i program interaktivnog obrazovanja nastavnika za individualizaciju učenja u inkluzivnoj nastavi ovisi o mjeri poznavanja teorijskog, metodološko – pedagoškog i stručnog usavršavanja, od ispitivanja i utvrđivanja kakvo je stanje i koji su

problemi u nastavi itd.. Nastavnik je taj koji se mora dobro pripremiti za rad s djecom koja imaju posebne potrebe te mora imati pozitivan stav prema svom radu, jer ako nastavnik ima sve to, biti će sposoban razviti osjetljivost i na najmanje znakove koji će mu pokazivati da je dijete počelo uspješnije razvijati svoje potencijale. Nastavnik će pomoći djetetu ako s njim bude strpljivi ako bude imao dobru volju u prevladavanju teškoća i problema koji neposredno proizlaze iz već postojećeg problema. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi dalje treba imati: znanja iz predmeta koji proučava ali i drugih njemu srodnih, pedagoško-psihološka, vještine, razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja škole. Didaktičko – metodičke kompetencije koje mora imati nastavnik inkluzivne nastave mogu se svrstati u nekoliko cjelina. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi ima sve kompetencije kao i nastavnik tradicionalne nastave. U inkluzivnoj nastavi nastavnik je taj koji mora imati kritičko, kreativno, pro socijalno mišljenje te mišljenje usmjereno na društvo, ali i na budućnost (Milenović, 2006, prema Downingu, 2000).

5.3. Istraživanja o kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama su iznimno bitne i iako se u novije vrijeme stječu tijekom akademskog obrazovanja, istraživanja su pokazala kako se učitelji osjećaju da im nedostaje znanja o učenicima s teškoćama i njihovom obrazovanju i zato nisu u mogućnosti adekvatno ostvariti inkluzivno ozračje (Boras, 2019). Učitelji u načelu potiču i podržavaju inkluziju, ali nezadovoljni uvjetima u kojima rade i nisu dovoljno dobro pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su također ukazala i na potrebu razvijanja specifičnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnim uvjetima kako tijekom studija, tako i kroz njihovo cjeloživotno stručno usavršavanje. Naglašavaju kako je potrebno putem seminara, konferencija i radionica koje provode različite agencije, udruge, fakulteti i učilišta organizirati dodatnu poduku (Dulčić i Bakota, 2008).

Istraživanje koje je imalo cilj utvrđivanja strategija poučavanja djece s teškoćama na nastavi Glazbene kulture, ukazalo je kako se nastavnici svake nastavne godine nalaze pred novim izazovima i to zbog sve većeg broja učenika s teškoćama u razvoju koji su implementirati u

redovnu nastavu. Nastavnici su ti koji su naveli neke određene probleme s kojima se susreću, a najveća količina problema proizlazi iz nedovoljnog znanja o pristupu prema učenicima s teškoćama. Također su naglasili kako kroz svoje fakultetsko obrazovanje nisu bili dovoljno educirani za rad s učenicima s teškoćama, nego su se samostalno educirali uz pomoć razne stručne literature, te uz pomoć interneta i radnih kolega. Smatraju kako je za rad s učenicima s teškoćama potrebna dodatna edukacija. Jedan od problema je i mala satnica i nedovoljno vremena za sve aktivnosti i adekvatnu posvetu svim učenicima na satu Glazbene kulture. Nastava Glazbene kulture na tragu je suvremene nastave i od nje je dijeli vrlo mali broj ključnih elemenata na koje se može utjecati i koje se mogu mijenjati, ali sve u svrhu adekvatnog obrazovanja i osobnih ljudskih prava koja se trebaju pružiti svim osobama, imale one teškoću ili ne (Gjokaj, 2019).

6. Zaključak

Suvremeno obrazovanje sa sobom je u školstvo donijelo i mnoštvo novih izazova s kojima se nastavnici moraju suočiti. Takvo suvremeno obrazovanje obuhvaća brigu o učenicima s teškoćama, a to od posebne važnosti dolazi u predmetima kao što je Glazbena kultura. Sukladno navedenim istraživanjima mali broj nastavnika je tijekom svog studija dobilo dovoljno znanja o radu s učenicima s teškoćama. Nastavnici su upućeni da kroz trenutni rad uviđaju metode koje će im pomoći u pristupu svakom pojedinom djetetu s teškoćama. Prilikom postupka prilagodbe i individualizacije pružaju se različite strategije pomoću kojih će se učenici s teškoćama na lakši način prilagoditi i ostvariti kvalitetan uspjeh.

Učenike s teškoćama kao i učenike koji odstupaju od redovitih psihofizičkih aspekata potrebno je inkluzivno uključivati u sve aktivnosti koje im pruža nastava Glazbene kulture. U nastavi glazbe, kao i u svakom drugom predmetu, najvažnije je u razredu stvoriti ugodnu atmosferu te u aktivnosti uključiti sve učenike. Ugodna, vedra i pozitivna atmosfera jako je bitna za učenike s teškoćama jer im time ukazujemo kako su sigurni i prihvaćeni od strane drugih učenika u razredu. Kako bi obrazovanje učenika s teškoćama bilo što kvalitetnije, jako je bitna kompetentnost samog učitelja. Suradnja s ostalim djelatnicima škole, ali i s roditeljima djeteta s teškoćama, učitelju će donijeti sigurnost i potporu u radu. Kako bi si olakšali učitelji su ti koji moraju na godišnjoj razini usavršavati svoje znanje kako bi im bilo lakše suočiti se s izazovom koji ima svaka školska godina donosi. Uloga učitelja u inkluziji učenika s teškoćama igra veliku ulogu u daljnjem učenikovom razvijanju i sazrijevanju.

Literatura

1. Boras, A. (2019). Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:838726>
2. Barić, Z. (2021). Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta (Disertacija). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:186792>
3. Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. Diskrepancija, 1 (1), 24-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20562>
4. Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. Pedagogijska istraživanja, 9 (1/2), 175-187. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113448>
5. DIDAKTIČKO-METODIČKE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U INKLUZIVNOJ NASTAVI Živorad M. DUVNJAK, I. , 1. SOUDIL-PROKOPEC J. , 2. ŠKROBO S. (2015). Učimo zajedno : priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek: Osječko-baranjska županija.
6. Gjokaj, M. (2019). Strategije poučavanja učenika s teškoćama na nastavi glazbene kulture (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:045418>
7. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), 139-157. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112818>
8. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija?. Dijete, vrtić, obitelj, 6 (21), 23-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/183411>
9. Kovačević, M. (2011). Nastavničke kompetencije. Vaspitanje i obrazovanje, 143.
10. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. Školski vjesnik, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>
11. Karamatić Brčić, M. (2013). PRETPOSTAVKE INKLUZIJE U ŠKOLI. Život i škola, LIX (30), 67-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131844>
12. Milenović Učiteljski fakultet, Leposavić, Serbia
13. Milenović, Ž. (2011). STIL VODSTVA NASTAVNIKA INKLUZIVNE NASTAVE. Život i škola, LVII (25), Matanović, J. (2018). Kompetencije učitelja u poučavanju glazbene kulture u osnovnoj školi (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:037753>
14. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-obrazovanje/umjetnicko-obrazovanje/glazbene-skole/465> (6.9.2023.)

15. Nebosenko, M. (2018). GLAZBA I INKLUZIJA U RANOM I REDŠKOLSKOM ODGOJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:936755>
16. Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. Pedagogijska istraživanja, 7 (1), 85-92. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118380>
17. Sudar, S. (2015). Učenici s oštećenjem vida (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:374720>
18. Škojo, T. (2018). Nastavnički izazov: individualizacija poučavanja usmjerena prema uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u nastavu glazbene kulture s naglaskom na učenike s oštećenjem sluha U: Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija Zbornik s prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije, Marković, V., Martinović-Bogojević, J. (ur.). Cetinje: Univerzitet Crne Gore Muzička akademija, Cetinje, 153-169.
19. Zrilić, S. (2013). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru. 154-166. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71649>
20. Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). PROMJENE U PRISTUPIMA ODGOJU I OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA. Magistra Iadertina, 8. (1.), 141-153. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/122647>