

# Strategije poučavanja učenika s teškoćama na nastavi glazbene kulture

---

Gjokaj, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:251:045418>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-27**



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

STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

MIHAELA GJOKAJ

**STRATEGIJE POUČAVANJA UČENIKA S  
TEŠKOĆAMA NA NASTAVI  
GLAZBENE KULTURE**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2019

# SADRŽAJ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. TEORIJSKI DIO .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1. UVOD .....   | 1         |
| 1.2. NASTAVA GLAZBENE KULTURE .....   | 2         |
| 1.3. NASTAVNE STRATEGIJE .....  | 9         |
| 1.3.1. <i>Nastavne metode</i> .....   | 12        |
| 1.3.2. <i>Nastavni oblici</i> .....   | 16        |
| 1.4. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....   | 18        |
| 1.4.1. <i>Učenici s oštećenjem vida</i> .....   | 19        |
| 1.4.2. <i>Učenici s oštećenjem sluha</i> .....  | 22        |
| 1.4.3. <i>Učenici s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju</i> ..... | 25        |
| 1.4.4. <i>Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava</i> .....   | 30        |
| 1.4.5. <i>Učenici s intelektualnim teškoćama</i> .....  | 32        |
| 1.4.6. <i>Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja</i> .....                          | 34        |
| 1.4.7. <i>Učenici s više vrsta teškoća</i> .....  | 37        |
| <b>2. EMPIRIJSKI DIO .....</b>  | <b>38</b> |
| 2.1. CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....   | 38        |
| 2.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA .....  | 38        |
| <b>3. ZAKLJUČAK.....</b>  | <b>47</b> |
| <b>4. SAŽETAK.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>5. SUMMARY .....</b>   | <b>49</b> |
| <b>6. LITERATURA .....</b>  | <b>50</b> |

# 1. TEORIJSKI DIO

## 1.1. UVOD

Glazbeno osnovnoškolsko obrazovanje obuhvaća svih osam godina školovanja, ali se odvija kroz razrednu nastavu u prva tri ili četiri razreda osnovne škole te kroz nastavu Glazbene kulture od četvrtog do osmog razreda. Nastavu Glazbene kulture provodi magistar glazbene pedagogije te se kroz nastavne procese susreće s mnogim izazovima. Izazove čine većim nova problemi koji se javljaju otkad su učenici s teškoćama u razvoju implementirani u redovne odgojne-obrazovne procese. Inkluzija se razvila posljednjih nekoliko godina, a njezin je cilj integrirati učenike s određenim teškoćama u redovno školstvo s djecom bez teškoća te im na taj način pružiti mogućnost stjecanja znanja, razvijanja sposobnosti, vještina i radnih navika, kao i kompletnu osposobljenost i socijalizaciju potrebnu za daljnji život. Ona zagovara ista prava za sve učenike, a koja su obuhvaćena raznim dokumentima poput *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.

U radu se kroz teorijski dio opisuje presjek organizacije nastave u odgojno-obrazovnom procesu. Nude se objašnjenja zadaća i ciljeva *nastave Glazbene kulture* kao i detaljni opisi *aktivnosti* unutar nje. Potom se daje definicija *učenika s teškoćama u razvoju* te usustavljena *klasifikacija* učenika u sedam kategorija s obzirom na vrstu teškoće sve s ciljem pružanja pregleda mogućih nastavnih strategija koje su primjenjive u nastavi.

U empirijskom se dijelu daje prikaz informacija dobivenih *kvalitativnom vrstom istraživanja*. Istraživanje je obuhvaćalo intervju s pet nastavnika Glazbene kulture koji su opširno iskazali svoja iskustva u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i objasnili smatraju li se kompetentnima za rad na tom području. Osim toga, nastavnici su dali uvid u dosadašnju edukaciju o radu u inkluziji te uvid u najčešće probleme s kojima se susreću. Glavni cilj istraživanja bio je ustanoviti tko je nastavnicima glazbe u fokusu prilikom odabira strategija poučavanja te kojim metodama su nastavnici skloni. Istraživanje je dalo vrijedne rezultate i nagovještaj određenih elemenata koje je u budućnosti moguće korigirati.

## 1.2. NASTAVA GLAZBENE KULTURE

Nastava se Glazbene kulture ostvaruje u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju tijekom svih osam godina u satnici od 35 sati godišnje. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* ona se temelji na dva osnovna načela, a to su *psihološko načelo* koje tvrdi da svaki učenik u pravilu voli glazbu i ima želju aktivno se baviti njome kroz pjevanje, sviranje, ples i *kulturno-estetsko načelo* koje uzima u obzir stav da nastava glazbe mora osposobiti učenika za život te da za vrijeme školovanja i nakon školovanja bude kompetentan nositelj glazbene kulture. Cilj je nastave glazbe u osnovnoškolskom obrazovanju uvesti učenika u glazbenu kulturu, razviti kod učenika glazbenu kreativnost, upoznati ga s osnovnim elementima glazbenog jezika te ga naučiti kako kritički i estetski procjenjivati glazbu. Zadaća je nastave u osnovnoškolskom obrazovanju, prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)*, upoznavanje učenika s različitim glazbenim djelima i osnovnim elementima glazbenog jezika te poticanje učenika na samostalnu glazbenu aktivnost. Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010)* predmet Glazbena kultura pripada umjetničkom odgojno-obrazovnom području čija je svrha osposobljavanje učenika za razumijevanje umjetnosti, za aktivno sudjelovanje u umjetničkim projektima, prisustvovanje na umjetničkim događajima, za aktivno učenje umjetničkih sadržaja te za izražavanje osjećaja putem umjetnosti. Nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi može se koncipirati kroz tri osnovna modela (*Prema Rojko, 2012*). *1. model aktivnog muziciranja* koji podrazumijeva učenikovo aktivno bavljenje glazbom putem sviranja, pjevanja i pokreta, a može se ostvariti kombinacijom dvaju ili više navedenih aktivnosti ili samo kroz jednu. Model obuhvaća i upoznavanje glazbenog jezika i pisma, djelomično zato što je to oblik aktivnog muziciranja samo po sebi, a djelomično i iz razloga što se ono smatra uvjetom za ostale glazbene aktivnosti. Aktivno je muziciranje najstariji oblik rada i njegova je početna varijanta podrazumijevala *pjevanje po sluhu*, nakon čega je u ovom modelu svoje mjesto dobio niz drugih aktivnosti kao što su *upoznavanje glazbenog jezika i pisma*, a zatim i *sviranje* na čije uvođenje je utjecala koncepcija C. Orffa koji je objedinio sve aktivnosti unutar modela aktivnog muziciranja (pjevanje, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo i sviranje). *2. recepcijski model* koji stavlja umjetničko djelo kao središnju točku, a još se naziva i *orijentacijom na umjetničko djelo*. Naglasak u ovome modelu jeste u slušanju glazbenih primjera umjetničke glazbe i interpretiranju istih. Nastao je kao inicijativa stvaranja profesionalnih slušatelja u učenicima koji će moći primjereno slušati i razumjeti glazbu. Razvojem masovnih medija recepcijski model razvio se

i tumači se kroz dva osnovna pristupa: *emancipacijski pristup* koji predstavlja sadržajno proširenje modela s isključivo umjetničke glazbe na svu vrstu glazbe te se tako u nastavni sadržaj uvode, primjerice, filmska, plesna, zabavna i reklamna glazba i *odgoj auditivnog zapažanja* kao pristup koji se smatra naprednijom varijantom i koji sadržajno podrazumijeva svu glazbu s naglaskom na Novu glazbu, tzv. avangardu. Ono što čini auditivno zapažanje drugačijim modelom od emancipacijskog pristupa, osim uvođenja Nove glazbe, jest uvođenje učeničke aktivnosti poput produkcije, improvizacije i komponiranja. 3. *integrativni/kombinirani model* je model u kojem pojam *integrativni model* predstavlja kombinaciju modela aktivnog muziciranja i recepcijskog modela, odnosno predstavlja dodavanje aktivnosti *slušanja glazbe* i obrade *muzikoloških sadržaja* već postojećim aktivnostima *pjevanja, sviranja, stvaranja glazbe i glazbenog opismenjivanja*. Integrativni model karakterizira zatvorenost programa, a s druge strane kombinirani model karakterizira otvorenost programa. Otvoreni model nastao je u okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) kao oblik kombiniranog modela i prema njemu je obavezno područje *slušanje i upoznavanje glazbe*, a ostala područja *pjevanja, sviranja, glazbenog opismenjivanja i glazbenog stvaralaštva* prepuštena su na izbor nastavniku te on ima slobodu odabirati koja područja želi uvrstiti ili izbaciti iz nastave i kada (*Šulentić Begić, Begić, 2015*).

### 1.2.1. *Nastavne aktivnosti nastave Glazbene kulture*

S obzirom na ciljeve i zadaće predmetne nastave Glazbene kulture u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju u nastavi se provode različite nastavne aktivnosti kroz koje učenici dolaze u doticaj s poviješću, karakteristikama, elementima, estetskim vrednotama i ostalim informacijama o umjetničkoj vrijednoj glazbi. Za nastavne aktivnosti izrazito je važna dobra organizacijska vještina nastavnika koji će pravilnim odabirom i usmjeravanjem sadržaja kroz aktivnosti primjereno približiti i upoznati učenike s glazbom i pomoći im da ju lakše razumiju. Nastavne aktivnosti nastave Glazbene kulture mogu se podijeliti na:

- a) pjevanje
- b) sviranje
- c) slušanje i upoznavanje glazbe
- d) dječje glazbeno stvaralaštvo.

*Pjevanje* se smatra najprirodnijom i najspontanijom učeničkom glazbenom aktivnosti. U nastavi Glazbene kulture ono se ostvaruje na dva načina: kao umjetničko i kao funkcionalno. *Radočaj-Jerković (2017)* opisuje funkcionalno pjevanje kao pjevanje koje ne ostvaruje umjetničku izvedbu. Ono obuhvaća pjevanje pjesama radi postizanja pozitivnih navika te radosne, opuštene i prijateljski postavljene atmosfere u razredu. Prema *Svalina (2015)* funkcionalnim pjevanjem postiže se opuštenost, radost i optimizam, a učenici na taj način pjevaju pjesme koje će moći pjevati u raznim posebnim prilikama. Za razliku od funkcionalnog pjevanja, umjetničko pjevanje je pjevanje kakvom treba težiti na nastavi Glazbene kulture. Iako ga je teško u potpunosti postići u okviru male satnice, na nastavniku je da upozorava na sastavnice umjetničkog pjevanja i da ustraje na oblikovanju pjevačkih glasova učenika. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* umjetničko pjevanje postiže se lijepim, izražajnim pjevanjem uz jasan izgovor i razumijevanje značenja teksta s ciljem prave glazbene interpretacije. *Šulentić Begić i Birtić (2012)* podsjećaju kako je pjevanje oduvijek prisutno u nastavi te da je jedan od razloga što se pjevati može i bez glazbene edukacije i nota. Na nastavi Glazbene kulture pjesme se uče pjevati po sluhu i to u nekoliko faza, a pjesme se mogu iskoristiti i za usvajanje glazbenih sastavnica. Metoda obrade pjesme po sluhu prema *Rojko (2004)* sastoji se od nekoliko koraka, a to su: upoznavanje pjesme, obrada teksta, učenje pjesme, analiza pjesme i glazbena interpretacija. *Upoznavanje pjesme* se provodi kroz demonstraciju pjesme od strane nastavnika uz pratnju instrumenta ili reproduciranjem audio/audio-vizualnog primjera odabrane pjesme uz pomoć zvučnika, računala i projektora. Tijekom demonstracije pjesme učenici mogu i ne moraju pratiti tekst, a nakon demonstracije slijedi emocionalna pauza. *Obrada teksta* obuhvaća čitanje teksta pjesme te sadržajnu analizu pjesme. Tekst se upoznaje na način da nastavnik isprva samostalno pročita tekst pjesme, a potom zajedno s učenicima ili učenici pojedinačno čitaju tekst te nakon pročitanoj teksta nastavnik objasni učenicima nepoznate riječi i kroz razgovor, prema unaprijed osmišljenim pitanjima, pomogne učenicima zaključiti o čemu govori pjesma, koja je njezina poruka i o kojoj vrsti pjesme je riječ. *Učenje pjesme* kao cjeline ili dio po dio, što ovisi o strukturi i zahtjevnosti pjesme, a provodi se uz pratnju klavira, gitare ili nekog drugog instrumenta kojim nastavnik raspolaže. Ukoliko se pjesma uči po dijelovima, tada nastavnik samostalno odabire manje ili veće smislene cjeline koje demonstrira, a učenici ponavljanju za njim. Učenje po dijelovima postiže se višekratnim ponavljanjem manjih ili većih cjelina dok nastavnik ne uvidi da su učenici sigurni u dio koji pjevaju. Nakon naučenih dijelova, nastavnik dijelove spaja u veće cjeline, a na kraju i u cijelu pjesmu koju zatim učenici pjevaju u cijelosti. Pjesma se isprva pjeva u sporom tempu, a svakim povećanjem razine sigurnosti

tempo se približava prikladnom i naznačenom tempu pjesme koja se pjeva. *Analiza pjesme* se provodi radi retrogradnog usvajanja sadržaja glazbene pismenosti. Učenici će analizom partiture pjesme primijetiti određene ritamske figure i vrijednosti, oznake tempa, mjere, simbol violinskog ključa, taktne crte i sličnih elemenata koje su do tada naučili. *Glazbena interpretacija* obuhvaća element umjetničkog pjevanja u nastavi. Kada je pjesma u cijelosti naučena, tada se inzistira na muzikalnosti i glazbenoj interpretaciji u skladu s tempom, dinamikom, fraziranjem, jasnim izgovorom teksta i dr. Pjesme mogu biti umjetničke, popularne, dječje i narodne. Zadaća pjevanja kao glazbene aktivnosti nastave Glazbene kulture je ostvarivanje lijepog pjevanja u vidu pjevanja kao takvog i razvijanja pjevačkog glasa i sluha kod učenika, a ne samo propjevavanja pjesama (*Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006*).

*Slušanje i upoznavanje glazbe* je glazbena aktivnost koja se sve češće navodi kao najvažnija te ona zauzima središnje mjesto pri kreiranju nastave glazbe. *Rojko (2012)* ističe kako je jedino provođenjem ove glazbene aktivnosti moguće postići određeni učinak estetskog odgoja na učenike. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* zadaća slušanja i upoznavanja glazbe je razvijanje glazbenog sluha, tzv. glazbenog ukusa te upoznavanje i zapamćivanje određenog broja umjetnički vrijednih glazbenih djela. Također, aktivnost slušanja glazbe provodi se aktivnim slušanjem, što znači da se učenicima prije slušanja zadaju zadaci, a primjeri se slušaju višestruko, svaki puta s drugačijim zadacima. Razlozi aktivnog i višestrukog slušanja temelje se na činjenici da višekratnim aktivnim slušanjem istog glazbenog primjera umjetničke glazbe učenici uviđaju nove elemente u primjeru i na taj način uče shvaćati i voljeti umjetničku vrstu glazbe. Na nastavi glazbe, naročito u ovom segmentu, nastoji se izbjeći verbalizacija, jer ona stvara asocijacije i narušava koncentraciju kod učenika. Verbalizacija nastupa nakon slušanja u obliku dijaloga između nastavnika i učenika koji su tijekom slušanja primijetili zadane elemente te tako ispunili zadatke aktivnog slušanja. Otvorenim modelom, koji je uvođenjem HNOS-a u nastavi zastupljen od 2006. godine, ova se aktivnost stavlja u središte nastave te predstavlja aktivnost koju se mora provoditi na svakom satu Glazbene kulture, dok o ostalim aktivnostima te o odabiru repertoara za slušanje odlučuje nastavnik (*Begić, 2015*). Repertoar treba biti kvalitetno izveden, kvalitetno snimljen i dobro prezentiran kako bi probudio znatiželju i pažnju u učenicima, a i pomogao pri razvoju njihovog glazbenog ukusa. *Blašković i Kuliš (2017)* smatraju kako je za učenike slušanje glazbe važan integrativni postupak, jer oni slušanjem glazbe ne čuju samo harmonične zvukove, nego uče razlikovati boje i vrste



pjevačkih glasova, boje zvukova različitih instrumenata, uče razlikovati zvukove iz okoline od zvukova koje instrumenti interpretiraju te na taj način razvijaju veću osjetljivost na zvukovne promjene što je ključno za detaljno slušanje glazbe. Također, autorice dijele slušanje na dvije razine: *linearno i melodijsko slušanje* tijekom kojeg je slušatelj sposoban pratiti melodijsku liniju, a sposoban je i razlikovati melodije unutar višeglasja (npr. u višeglasju može slušno pratiti određeni glas) i *harmonijsko slušanje* kod kojeg slušatelj sluša glazbeni primjer s obzirom na harmoniju te harmonijske odnose i funkcije (npr. prepoznaje kada nastupa modulacija, prepoznaje subdominantnu funkciju s obzirom na ugođaj, prepoznaje kadencu te zna da je kraj fraze i sl.).

*Sviranje* je glazbena aktivnost koja se ne provodi tako često na nastavi Glazbene kulture, a tri su osnovna razloga za to: nedovoljna dostupnost instrumenata u vidu blok-flauta, Orffova instrumentarija i sl., nedovoljna kvaliteta dostupnih instrumenata i nedostatak vremena (Rojko, 2012). Vidulin (2016) navodi neke prednosti i ograničenja sviranja na nastavi Glazbene kulture. Prednostima smatra razvijanje stručnih kompetencija kod učenika, postizanje emocionalne stabilnosti i interakcije te poboljšanje školskog uspjeha učenika, dok ograničenjima smatra nedostupnost instrumentalne opreme, nedostatak literature, otežanu nabavku instrumenata, preveliku grupu za sviranje te nedostatak vremena. Sviranje instrumenata bilo koje vrste je vještina do koje se dolazi postepeno kontinuiranim vježbanjem i višestrukim ponavljanjem, a s obzirom na malu satnicu to ne može biti potpuno zadovoljeno. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* sviranje, kao i pjevanje, za zadaću ima uvježbavanje vještine umjetničkog sviranja kao takvog, a ne samo prosviravanje pjesama i ritamskih modela. Sviranje se u nastavi Glazbene kulture najčešće provodi kao sviranje već naučenih i otpjevanih pjesmica na blok-flauti, kao pomoć pri učenju ritamskih figura na udaraljka Orffova instrumentarija ili uz udaraljke kao pratnju pjevanju. Vidulin (2016) ističe kako učenici sviranjem postižu izvođenje i stvaranje glazbe te na taj način upoznaju i razumiju glazbu. Također navodi kako se sviranje u prva tri razreda odnosi na sviranje ritma i doba na udaraljka prilikom čega služi kao pratnja brojalicama i jednostavnim pjesmicama koje su već obrađene. Prelaskom u četvrti razred, učenicima se nudi mogućnost sviranja na jednostavnijim instrumentima. Učenici petog razreda na nastavi Glazbene kulture u mogućnosti su, ovisno o želji i planiranju programa nastavnika, proširiti znanje sviranja ljestvičnih struktura i svirati jednostavne narodne pjesmice te se u ovom periodu naglasak stavlja s umijeća sviranja na učenikovu aktivnost. U šestom razredu učenici imaju priliku produbiti vještine sviranja te učiti svirati u tercama, svirati pratnju ili

istovremeno svirati i pjevati ukoliko nastavnik prepozna učenikove mogućnosti i sposobnosti za zadovoljavanje tih koraka. U posljednja dva razreda osnovne škole sviranje instrumenta ne postaje zahtjevnije, nego se, s obzirom na mogućnosti i opremljenosti škole, učenicima mogu predstaviti drugačiji oblici instrumenata, kao što su sintisajzer, gitara, MIDI oprema i sl. *Rojko (2012)* opisuje kako je umjetničko sviranje, odnosno viša razina usvojenosti znanja i vještina sviranja, ostvariva isključivo na sviranju pravih instrumenata i to u nekim osnovnim školama koje u svom odgojno-obrazovnom procesu nude *orkestar/ansambl* kao izvannastavnu aktivnost.

*Dječje glazbeno stvaralaštvo* provodi se u nastavi Glazbene kulture kroz razne aktivnosti kao što su nastavljanje započetog ritma, smišljanje melodije na zadani ritam, smišljanje novoga teksta na zadanu melodiju, kroz glazbene igre, sviranje iste melodije/ritma na različitim instrumentima, glazbena pitanja i odgovore i sl. (*Rojko, 2012*). *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)* opisuje elemente glazbene kreativnosti koji se provode na nastavi Glazbene kulture, a to su: *improvizacija ritma* kroz izmišljanje ritamskih obrazaca, slobodno ritmiziranje rukama i nogama, tzv. tjeloglazbom, *improvizacija melodije*, *improvizacija pokretom* kroz glazbene igre uz pokret i koreografije, *tonsko slikanje* koje obuhvaća zvukovno oponašanje nekih pojava i radnji kroz razne instrumente. *Svalina (2013)* navodi neke aktivnosti glazbenog stvaralaštva s obzirom na područje melodije koje pripadaju glazbenom stvaralaštvu, kao što su *osmišljavanje kraćih melodijsko-ritamskih cjelina*, *smišljanje melodije na zadani tekst* te *improvizaciju u stilu pitanje-odgovor*. *Sušić (2018)* u svome radu ističe kako je glazbeno stvaralaštvo usađeno u život djece, jer ona svakodnevno spontano stvaraju glazbu kroz razne dnevne aktivnosti i kroz igru. Opisuje važnost i prirodnu potrebu stvaralaštva kod djece kroz činjenicu da dijete, dok stvara glazbu, potpuno sudjeluje u procesu te da se tada ponaša sasvim otvoreno, kreativno, maštovito i spontano. *Svalina (2015)* opisuje kako je u našim nastavnim programima igra *glazbenog pitanja i glazbenog odgovora* najčešća aktivnost glazbenog stvaralaštva, a provodi se na način da nastavnik izvede glazbenu cjelinu od četiri do osam taktova, a učenici nastavljaju pjevati smišljajući nastavak. Zbog sličnih karakteristika, dječje glazbeno stvaralaštvo brojni autori svrstavaju ili poistovjećuju s glazbenim igrama. Autorice *Nikčević-Milković, Rukavina i Galić (2010)* ističu važnost igre u životu mladih učenika te objašnjavaju kako one, kroz usvajanje različitih znanja i vještina, potiču razvitak i napredovanje učenika. Autorice smatraju da igre utječu na razvoj *kognitivnih aspekata* jer igre podrazumijevaju rješavanje problema, planiranje, kreativnost, kritičko mišljenje, radoznalost, evaluaciju i smisao za humor, zatim *razvoj govora*

zbog toga što su igre aktivnost verbalnih interakcija i snalaženja, razvoj *socijalno-emocionalnih elemenata* zato što učenici kroz igru kreiraju sliku o sebi, razvijaju samopoštovanje, motivaciju, samokontrolu i empatiju i razvoj *psihomotornih aspekata* iz razloga što učenici kroz igru razvijaju grubu i finu motoriku i mišićnu strukturu te je zbog svih navedenih čimbenika aktivnost igara najbolja aktivnost za rad s djecom s poteškoćama. *Milinović (2015)* objašnjava kako igre u nastavi imaju veliki značaj, jer pridonose učenikovo radoznalosti i kreativnosti te razvoju sposobnosti pamćenja i izražavanja. Autorica također smatra kako igre na nastavi potiču razvoj samopouzdanja i povjerenja te utječu na sazrijevanje učenika. U nastavi Glazbene kulture sve se češće provode aktivnosti *glazbenih igara* kroz koje učenici, osim svega navedenog, stječu još i glazbena znanja i vještine te uče aktivno slušati glazbu. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006)* nastavnici glazbe imaju pravo sami oblikovati razne glazbene igre kroz slobodno ritmiziranje, slobodno i stilizirano kretanje na glazbu te kroz sviranje na jednostavnim instrumentima. *Škojo i Žakić (2018)* u svome radu navode da glazbene igre mogu biti oblikovane kroz pjevanje, slušanje i upoznavanje glazbe te kroz izvođenje glazbe pa se tako glazbene igre dijele na *igre s ritmovima, igre s melodijama ili tonovima, igre s pjevanjem i igre uz slušanje glazbe*. *Igre s ritmovima* u početku se načelno zasnivaju na imitacijama, ali ukoliko nastavnik prepozna velik potencijal ili napredak kod učenika, tada je moguće uvesti i stvaralački element. Prema *Milinović (2015)* brojalice su odlično sredstvo razvijanja osjećaja za ritam te zbog toga trebaju biti uvrštene u igru s ritmovima. Primjer takve igre je *ritamska igra jeka* koju učitelj započinje pljeskanjem ritamske fraze, nakon čega se fraza prenosi učionicom i učenici trebaju ponoviti za njim. Nastavnik sukladno procjeni može pružiti i nekom učeniku priliku da osmisli ritamsku frazu pljeskanjem, koju će zatim ostali ponavljati. *Igre s melodijama ili tonovima* prema *Škojo i Jukić (2015)* utječu na razvoj osjećaja za visinu, trajanje, boju i jačinu tonova i metriku te na razvoj auditivne pažnje i glazbene memorije. Jedna od takvih igara je igra *Danoć* kod koje nastavnik svira dublji i viši ton na klaviru, a učenici reagiraju čučanjem ili ustajanjem te se na kraju proglašava pobjednik. *Igre s melodijama* mogu se realizirati i kroz razne glazbene kvizove temeljene na slušanju i prepoznavanju glazbenih elemenata. *Igre s pjevanjem* ujedno obuhvaćaju i pokret kojim učenici oponašaju pjevani tekst (*Milinović, 2015*). Prema *Rojko (2005)* podloga igrama s pjevanjem trebaju biti kvalitetne i atraktivne pjesme koje, prije svega, moraju biti primjerene uzrastu učenika. *Milinović (2015)* ističe kako ritam pjesme koja se primjenjuje u igrama s pjevanjem treba biti jednostavan. Primjer takve igre su *igra u kolu „Mi smo djeca vesela“* tijekom koje se učenici i nastavnik u kolu kreću i pjevaju, a jedan učenik u sredini kola osmišljava pokrete koje zatim svi iz kola ponavljaju te

*igra „Tko pjeva?“* u kojoj je jedan učenik okrenut leđima prema razredu dok istovremeno netko od ostalih učenika u razredu iza njega pjeva pjesmu, a njegov je zadatak prepoznati o kome je riječ. *Igre uz slušanje glazbe* su najčešća vrsta igara na nastavi glazbe. Prema *Škojo i Žakić (2018)* igre uz slušanje glazbe potiču razvoj na kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području. Primjer takve igre je *igra „Glazbene stolice“* za koju se u krug postave stolice te se izabiru učenici, a igri pristupa jedan učenik više u odnosu na broj stolica. Igra započinje reproduciranjem glazbenog primjera, uz koji učenici koračaju u ritmu primjera oko stolica do trenutka kada nastavnik zaustavi glazbeni primjer. Zaustavljanjem primjera učenici trebaju sjesti na stolice, a učenik koji ostane bez mjesta izlazi iz igre. S njihovim izlaskom, izbacuje se i jedna stolica itd. Osim navedenih skupina igara, postoje i suvremene digitalne igre. *Dobrota i Tomaš (2009)* objašnjavaju kako su računalne igre u nastavi dobar potez jer takva vrsta alata u učenicima stvara osobno i opušteno okruženje. Autorice navode i primjer računalne igre *Orašar* koja u svom oblikovanju nudi bazu za usvajanje činjeničnog znanja, razvoj sposobnosti i razvoj odgojnih elemenata. Ona obuhvaća četiri male igrice uz koje je priložen tekst o baletu, a pruža i mogućnost provjere znanja kroz kviz. U literaturi je ponuđen velik broj glazbenih igara koje pripadaju svim navedenim skupinama, a svaka od njih je od iznimne važnosti na nastavi glazbe, posebice u radu s učenicima s teškoćama.

### 1.3. NASTAVNE STRATEGIJE

Nastavne strategije su iznimno važan dio odgojno-obrazovnog procesa jer nastavnici pomoću njih oblikuju i organiziraju nastavu s ciljem postizanja određenih odgojno-obrazovnih ishoda. One obuhvaćaju niz metoda, oblika i postupaka koje nastavnik odabire prema nastavnom sadržaju, afinitetima i sposobnosti učenika. Nastavne strategije su pojam koji se do sada višestruko istraživao i na razne načine objašnjavao. *Cindrić, Miljković i Strugar (2016)* navode da bi se nastavne strategije trebale odabirati i primjenjivati s obzirom na: odgojno-obrazovne ciljeve i ishode, prirodu sadržaja učenja, učeničkih psihofizičkih obilježja i prethodnih iskustava, zemljopisnog položaja škole, ekonomskih uvjeta te stavova i osposobljenosti nastavnika. Mnogi stručnjaci različito definiraju *nastavne strategije*, dok se u definicijama nekih može pronaći zajednička osobina. *Stevanović (2003)* smatra da su nastavne strategije skup odnosa zasnovanih na pojedinačnoj ili skupnoj primjeni oblika, metoda i sredstava na nastavi. Također ističe kako je cilj nastavnih strategija priprema i

osposobljavanje učenika na samopodučavanje i samoučenje putem aktivne dvosmjerne komunikacije između nastavnika i učenika. *Bognar i Matijević (2005)* donose podjelu odgojno-obrazovnih strategija na temelju usmjeravanja metoda i postupaka na zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba, ali i podjelu na odgojne i obrazovne strategije. Odgojnim strategijama je cilj zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba te su usko povezane s društvenim strategijama. Za razliku od njih, obrazovne strategije za cilj imaju zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i djelatnih interesa pojedinca. Odgojne strategije autori dijele na strategije *egzistencije, socijalizacije i individuacije*, a obrazovne strategije na *strategije poučavanja, strategije učenja otkrivanjem, strategije doživljavanja, strategije izražavanja i stvaranja, strategije vježbanja i strategije stvaranja*. *Stevanović (2003)* razlikuje tradicionalne nastavne strategije od suvremenih ističući kako su tradicionalne nastavne strategije u prošlosti bile usmjerene na nastavnika i sadržaj, a suvremene su strategije fokusirane na učenika od kojega se stvaralačkim zahtjevima i izazovima očekuje samostalno postizanje kritičke interpretacije te osobni rast i razvoj. *Matijević i Radovanović (2011)* dijele strategije u dvije kategorije: *strategija usmjerena na nastavnika* u kojoj je učenik pasivan dok nastavnik predaje i demonstrira i *strategija usmjerena na učenika* u kojoj je učenik u fokusu te aktivno rješava probleme, istražuje, analizira, razgovara i konstruira.

Prema *Peko i Pintarić (1999)* nastavne strategije predstavljaju skup postupaka kojima se nastoje ostvariti ciljevi i ishodi učenja. One tumače strategije kroz dvije domene: *1. strategije poučavanja* koje se temelje na ispunjavanju ciljeva izvođenja kognitivnih struktura i *2. strategije učenja otkrivanjem* koje za cilj imaju povezati temeljne pojmove i pravila pomoću kojih će učenici biti u mogućnosti razumjeti buduća stanja te ih znati primjereno rješavati. *Cindrić, Miljković i Strugar (2016)* objašnjavaju strategije vrlo slično, opisujući ih kao skup različitih postupaka kojima se ostvaruju odgovarajući ciljevi te kao kombinaciju metoda i postupaka kojima se potiče učenikova aktivnost. Oni nastavne strategije dijele na šest strategija. *1. strategija učenja otkrivanjem i rješavanja problema* koju temelje na osposobljavanju učenika na samostalno mišljenje i rješavanje problema. Ova skupina strategija kod učenika potiče veliki angažman, inicijativu, odlučnost u donošenju odluka, kritičko mišljenje, povezivanje različitih znanja te ih osamostaljuje i pomaže im u otkrivanju potencijala i sklonosti. Ostvaruje se kroz problemsko čitanje i izlaganje, heuristički razgovor, istraživačku aktivnost te problemsko-stvaralačke zadatke i pitanja. *2. strategija interaktivnog učenja i rada na projektu* koja u fokusu ima interakciju između učenika i nastavnika te učenika i učenika. Učenici uz odabir ove strategije stječu znanja, umijeća i odgojne

vrijednosti kroz primjer iz realnog života, razvijaju sposobnosti snalaženja u različitim situacijama, razvijaju interes za istraživanje i takav pristup učenju, stječu pozitivan odnos prema radu i njegovoj vrijednosti, razvijaju stvaralačko učenje uz primjenu stečenih znanja kroz praktični rad, oblikuju osobni stav koji drugi razumiju, uče argumentirati vlastite stavove i dr. Ova strategija provodi se kroz *strukturirane zadatke* kod kojih su tema, zadatak i metodologija prikupljanja podataka već zadani od strane nastavnika, *nestrukturirane zadatke* kod kojih učenici samostalno biraju temu i zadatak te kreiraju istraživački rad i kroz *kombinirani zadatak* koji se najčešće primjenjuje u praksi. 3. *strategija integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje* u kojoj je istaknuta povezanost kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja. Prema Čudina-Obradović i Brajković (2009) pozitivne strane ove strategije su povezanost sadržaja sa stvarnim pojavama i pojmovima iz života, povezanost sadržaja učenja i stvarnog s naučenim i svladanim problemima u stvarnosti, provjera znanja koja se vrednuje kroz dobiveni rezultat i primjenu naučenoga, a ne kroz klasičnu provjeru testiranjem te poticanje učenika na intenzivno proučavanje najvažnijih pojmova. Cindrić, Miljković i Strugar (2016) nadalje opisuju kako učenici kroz ovu strategiju razvijaju kritičnost, samokritičnost i prilagodljivost različitim situacijama te razvijaju osjećaj za preuzimanje inicijative. 3. *strategija suradničkih oblika učenja* u kojoj nastavnik djeluje kroz ulogu suradnika i na taj način motivira učenike za rad, postiže interakciju s njima i koordinira odnosima u grupi. Ukoliko je suradnja kvalitetna, zajednički će se doći do novih znanja i aktivnosti. Suradničkim učenjem učenici razvijaju kritičko mišljenje te razvijaju osjećaj odgovornosti s obzirom na to da su izloženi odgovornosti za svoj uspjeh i uspjeh grupe. Također, razvijaju empatiju te osjetljivost na različitosti. 4. *strategija mentorskog rada* koja obuhvaća zajedničku aktivnost mentora i učenika radi postizanja unaprijed zadanog zajedničkog cilja. Ističu se tri temeljna uvjeta kvalitetnog mentorskog rada: odsutnost prisile na učenika, afirmativni pristup kroz pohvalu i poticanje kvalitete rada te omogućavanje samovrednovanja. Mentorske uloge mogu dobiti voditelji, nastavnici, savjetnici i sl. Pozitivan utjecaj na učenika ostvaruje se kroz bolji uspjeh i duže pamćenje, razvoj kritičkog mišljenja, veću motiviranost za daljnji rad i učenje, bolju koncentraciju u radu te pojačanu socijalizaciju, vjeru u vlastite mogućnosti i snage. 5. *strategija timskog rada* koja omogućuje razmjenu i produkciju ideja te produbljuje znanja i sposobnosti. Pri aktivnostima timskog rada treba izbjeći natjecateljski oblik i poticati suradnički oblik. Autori opisuju kako strategija timskog rada započinje raspravom i savjetovanjem te nakon prikupljenih podataka započinje timsko pronalaženje novih ideja.

### 1.3.1. Nastavne metode

Nastavne metode su važan dio nastavnih strategija i one čine najveći utjecaj na nastavne sate, kao i na prijenos sadržaja na učenike. Kao i nastavne strategije, nastavne metode se također razmatraju s mnogih stajališta te ih mnogi pedagozi i znanstvenici tumače na svoj način. *Jelavić (2003)* smatra da nastavne metode obuhvaćaju prostor organiziranog učenja u kojem se odvijaju dinamični procesi učenja, organiziranja, komunikacije i socijalne interakcije. *Maksimović i Stančić (2012)* opisuju nastavne metode kao put i sredstvo postizanja nastavnih ciljeva i učenja pri čemu se traži najučinkovitiji put za prenošenje sadržaja na učenike. *Diković (2016)* objašnjava kako metode predstavljaju zajednički način i suradnju nastavnika i učenika u nastavnom procesu prilikom kojeg učenici stječu nova znanja, razvijaju psihofizičke sposobnosti i odgojne vrijednosti. Prema *Bognar i Matijević (2005)* metode su dio nastavnih strategija te ih oni tumače na temelju kategorije koju strategija obuhvaća. Primjerice, kategorija strategija socijalizacije obuhvaća *metode komunikacije* (učenici uče uspostavljati kontakte, razmjenjivati informacije s drugim ljudima, uče o empatiji i međusobnom razumijevanju), *metode afirmacije* (učenici uče tražiti i vidjeti dobro u drugim ljudima, uče pridavati važnost svakoj osobi i prihvaćati različitosti), *metode kooperacije* (učenici uče o timskom radu te uče rješavati sukobe na miran način). U kategoriji strategija individuacije prevladavaju *metode slušanja* (učenici uče aktivno slušati), *metode poticanja* (učenicima se pruža podrška, suosjećanje, povjerenje, simpatija, ljubav te osjećaj uspjeha od strane nastavnika i ostalih učenika što rezultira rastom samopouzdanja i ugodnom atmosferom) i *metode terapije* (ova metoda se koristi u slučaju nastanka poremećaja ličnosti ili psihopatske/neurotske pojave, njezinom provedbom pokušavaju se rješavati nastali problemi putem postizanja toplog emocionalnog odnosa nastavnika i učenika). U obrazovnim strategijama poučavanja prevladavaju *metode problemskog poučavanja*, *heurističkog poučavanja* i *programiranog poučavanja* (učenici prilikom ovih metoda aktivno sudjeluju postavljanjem pitanja, individualnim definicijama vlastite perspektive te samostalno dolaze do zaključaka), u strategijama učenja otkrivanjem mogu se naći *metode istraživanja*, *simulacija* i *projekata* (one se temelje na iskustvenom učenju, gdje učenici kroz razna istraživanja, projekte i simulacije imaju priliku učiti o samostalnom rješavanju konflikata pri čemu ne uče samo na kognitivnoj razini, već i na motoričkoj i iskustvenoj), dok strategijama doživljavanja pripadaju *metode recepcije umjetničkog djela* (učenici slušanjem glazbe, promatranjem likovnih djela, gledanjem kvalitetnih filmova i čitanjem književnih djela razvijaju umjetnički i

estetski ukus te važne informacije za budući kulturni rast i razvoj). Kroz kategoriju strategija izražavanja i stvaranja provlače se *metode interpretacije* (učenici kroz demonstraciju recitacije, pjevanja, sviranja, plesa, scenskog izvođenja i pripovijedanja uče unositi osjećaje i karakter u djelo te se poistovjetiti s istim), *metode evaluacije* (učenici kroz različite rasprave, kritike, panel-rasprave sa suprotstavljenim grupama uče izraziti ono što osjećaju i argumentirati vlastite stavove pritom šireći obzore na temelju tuđih gledišta), *metode kreacije* (učenici se kroz kreativno stvaralaštvo u vidu komponiranja, slikanja, oblikovanja, pisanja uče kreativno i autentično izražavati). Unutar kategorije strategija vježbanja postoji nekoliko metoda, a to su *metoda učenje učenja* (učenici se ovom metodom uvježbavaju koristiti različitim izvorima literatura te se osposobljavaju za razumijevanje znanstvenih tekstova), *metoda učenje jezika* (učenici kroz razne verzije vježbi intonacije, čitanja, pisanja, likovnih i scenskih vježbi, gramatičkih vježbi povezanih s prirodnim doživljajem razvijaju istinski dodir sa sadržajem i njegovim značenjem), *metode tjelesnog vježbanja* (učenici kroz razne vježbe oblikovanja, sportske vježbe, glazbene igre pokretom, atletske vježbe zadovoljavaju svoju potrebu za kretanjem i istovremeno uče nastavni sadržaj).

*Metoda znanstvenog stvaranja* (učenici sudjelovanjem u oluji ideja, morfološkim analizama, radionicama budućnosti, izlaganju različitim scenarijima uče stvarati, smišljati, otkrivati te prihvaćati novo i nepoznato), *metoda umjetničkog stvaranja* (učenici umjetničkom reprodukcijom kroz glumu, izvođenje glazbe ili plesa te pisanjem pjesama, komponiranjem i pisanjem književnih tekstova uče umjetnički se izražavati i odagnati strah od odbijanja i neprihvatanja vlastitih vizija) i *metoda radničko-tehničkog stvaranja* (učenici putem postupaka konstruiranja, inovacija, preoblikovanja i otkrivanja razvijaju kreativnost i znanje o nastavnom sadržaju te lakše i kvalitetnije pamte sadržaj zbog njihovog prakticiranja) pripadaju strategijama stvaranja (Bognar, Matijević, 2005).

Poljak (1991), s druge strane, nudi podjelu metoda u sedam kategorija. 1. *metoda demonstracije* koja obuhvaća predstavljanje i izvođenje svega onoga što se može perceptivno doživjeti, a može se ostvariti u tri oblika (*demonstracija statičnih predmeta* kroz finalne materijalne proizvode ljudskog rada, izvorne materije u krutom, tekućem i plinovitom stanju, didaktički prerađene modele, dvodimenzionalne slike, shematske crteže i sl., *demonstracija dinamičnih prirodnih pojava* kroz eksperimente, pokuse, prezentacije kretanja, izvornu stvarnost poput klavirskog koncerta i dr., *demonstracija aktivnosti* kroz praktičan rad, kreativno izražavanje, intelektualne aktivnosti, analizom raznih sadržaja te usporedbom dvaju ili više sadržajnih pojmova). 2. *metoda praktičnih radova* koja se provodi kroz rad koji stvara



odnos između učenika i objekta rada, a za praktičan rad potrebni su oruđe, energija, materija te je potrebno poznavati svojstva materije s kojom se stupa u kontakt, znati odabrati pravo oruđe za rad poznavajući njihovu funkciju te upoznati se sa strukturom rada. 3. *metoda crtanja i ilustrativnih radova* predstavlja izražavanje pojedinih dijelova sadržaja crtežom pri čemu je potrebno koristiti sredstva u boji i određene materijale što uči učenike pravilno promatrati objekt, zadržavati slike unutar svijesti te pravilno prenositi ideje na licu mjesta. Ova metoda pojavljuje se u nekoliko već utvrđenih područja, a to su: *crtanje grafičkih znakova* (npr. željeznička pruga, rijeka, nota, violinski ključ, mjesto), *crtanje grafičkih simbola* (oni sugeriraju pojmove, misli i osjećaje, npr. oznaka za piano „p“, oznaka za zavoj na ulici, oznaka za raskrižje), *geometrijski crtež* (linije su matematički izračunate, npr. pravokutni trokut), *grafičko prikazivanje kvantitativnih odnosa* (crtanje grafikona i dijagrama), *shematsko crtanje predmeta* (crtanje osnovnih dijelova objekta, bez detalja, npr. u geografiji slijeпа karta), *shematsko prikazivanje procesa* (prikaz nekoliko slika koje opisuju faze razvoja neke situacije), *crtanje na temelju promatranja i predodžbe prirodnih predmeta, konkretizacija apstrakcije* (crtanje uz razmišljanje i maštu u vidu lakšeg shvaćanja apstraktnih pojmova (npr. prenošenje osjećaja tijekom slušanja glazbe kroz crtež i bojanje), *ilustriranje fabule* (zamišljanje i crtanje svoje verzije radnje na temelju neke priče). 4. *metoda pismenih radova* obuhvaća vezane pismene radove (prepisivanje već napisanog teksta) i poluvezane pismene radove (učenicima je unaprijed zadana tema, međutim sadržaj moraju samostalno osmisliti) koji se odvijaju kroz nekoliko postupaka, a oni mogu biti: *diktati* (zapisivanje riječi koje nastavnik verbalizira bilo u vidu provjere znanja jezika ili u vidu takvog načina predavanja), *dopunjavanje i proširivanje teksta*, *pismeni odgovori na pitanja*, *bilješke za vrijeme predavanja*, *doslovno konceptiranje*, *doslovno konceptiranje s komentarom*, *konceptiranje parafraziranjem ili slobodno konceptiranje*, *sažeto konceptiranje*, *marginalije* te kao samostalni rad (učenici sami odabiru temu i osmišljavaju sadržaj na tu temu). 5. *metoda čitanja i rada na tekstu* u kojoj se čitanje ostvaruje kao *fragmentarno čitanje* (čitanje kratkih ulomaka teksta u svrhu argumentiranja i potvrđivanja vlastitih stavova i točnih podataka), *opširno čitanje* (čitanje cijeloga teksta napisanog u obliku pjesme, poglavlja u udžbeniku, znanstvenog teksta i sl.), *glasno/tiho čitanje*, *brzo čitanje* (kada se iz većeg teksta želi istaknuti pojedina misao). Kod ove metode rad na tekstu se ostvaruje u nekoliko stupnjeva. *Prvi je stupanj - čitanje* (najjednostavniji stupanj, učenici će u maloj količini moći prezentirati sadržaj), *drugi stupanj - čitanje i misaona aktivnost* (stupanj u kojem učenik intenzivno razmišlja o pročitanome i analizira ga te uspoređuje), *treći stupanj - čitanje, razmišljanje i izražavanje* (učenici mogu verbalno izraziti pročitanu sadržaj s razumijevanjem), *četvrti*

*stupanj – čitanje, mišljenje, izražavanje i promatranje* (dodavanjem senzorne aktivnosti učenici počinju prepoznavati kako nisu svi dijelovi teksta jednako naglašeni) i *peti stupanj – čitanje, mišljenje, izražavanje, promatranje i praktični rad* (zadnji stupanj kojem je pridodan i praktični element zbog kojeg se stvara aktivan odnos pročitanoj sadržaja i učenika). 6. *metoda razgovora* koja predstavlja dijalog između nastavnika i učenika, a ostvaruje se kroz *pitanja* (ona mogu biti *aperceptivna* koja od učenika traže mišljenje o sadržajima naše svijesti, *alternativna/disjunktivna* koja učeniku nude izbor između dvije mogućnosti, *jednoznačna* koja se opisuju kao konkretna činjenična pitanja, *višeznačna* koja su sadržajno neprecizna, *kaverzna* ili pitanja koja zbunjuju učenika, a traže točan odgovor, *koncentraciona* koja za cilj imaju povećati učenikovu koncentraciju na sadržaj koji se obrađuje, *kategorička* ili pitanja koja su univerzalna i svi ih shvaćaju, kao npr. „Kada?Kako?“, *pomoćna* (tzv. „podpitanja“, „dopunska pitanja“), *razvojna* koja se sastoje od niza pitanja, *retorička* koja ne zahtijevaju odgovor od učenika, već nastavnik sam na njih odgovara, *skraćena* koja unaprijed sugeriraju odgovore i *višestruka* kada se iz jednog pitanja može izvući nekoliko njih) i *odgovore*. Metode razgovora mogu se podijeliti i prema obliku pa tako postoje: *katehetskí oblik razgovora* (sastoji se od kratkih pitanja i kratkih odgovora te je moguće njegovo ostvarivanje u etapi produktivnog ponavljanja ili tijekom provjere znanja u nastavnom procesu), *sokratovski oblik razgovora* (sastoji se od alternativnih/disjunktivnih pitanja te je čest u svim etapama nastavnog procesa) i *heuristički oblik razgovora* (sastoji se od heurističkih/razvojnih/lančanih pitanja te je prikladan za etape obrade novih sadržaja i etape produktivnog ponavljanja u nastavnom procesu). 7. je *metoda usmenog izlaganja*.

Prema *Peko i Pintarić (1999)* nastavne metode su osmišljeni načini kojima se potiču procesi učenja, a dijele se na tri skupine s obzirom na dominantne osjetilne kanale kojima se primaju nastavni sadržaji, tj. na verbalne, zorne i djelatne. *Verbalne* metode tumače se kao metode usmjerene na aktivnosti čitanja i razmišljanja, a provode se kroz postupke predviđanja na osnovu pojmova i tablica predviđanja koji za cilj imaju stalnu aktivnost učenika. *Zorne* metode opisuju se kao metode koje obuhvaćaju demonstraciju shema, crteža, eksperimenata, neposredne stvarnosti, pojava i sl., a *djelatne* metode obuhvaćaju svaku vrstu praktičnog rada.

### 1.3.2. Nastavni oblici

Nastavni oblici mogu se definirati kao način konstruiranja nastave i dijaloga u nastavi s obzirom na razinu uključenosti učenika i/ili nastavnika u nastavne odgojno-obrazovne procese. Unatoč brojnim stručnim razmatranjima, većina autora slaže se oko toga da se socijalni/društveni oblici rada učenika, s obzirom na broj učenika koji su uključeni u nastavni sat, mogu podijeliti u četiri skupine (*Prema Bognar i Matijević, 1993, Peko i Pintarić, 1999*): 1. čelni/frontalni oblik, 2. skupni/grupni oblik, 3. rad u paru/aktivnosti u paru i 4. individualni i individualizirani oblik.

*Frontalni oblik* je oblik rada u kojemu su učenici poprilično pasivni. Za ovaj oblik je karakteristično to da je nastavnik pozicioniran ispred učenika odakle im predaje sadržaj usmenim putem ili putem suvremenih digitalnih medija, a učenici prate aktivnosti i reagiraju na poticaje nastavnika. Dominantno je prisutna jednosmjerna komunikacija koja pokatkad bude prekinuta ili nadopunjena kratkim razgovorom ili povratnom informacijom. Kao najvažnija prednost frontalnog oblika rada može se istaknuti ekonomičnost jer se takvim načinom može istovremeno poučavati velik broj učenika sličnih razina znanja. Međutim, ovakvim oblikovanjem rada nastavnik ne uvažava individualne razlike među učenicima te zanemaruje duhovni element poučavanja. Također, nedostatak je i to što učenici koji su slabijeg predznanja nisu u mogućnosti pratiti neprestan tijek nastavnikova predavanja, a to dovodi i do nazadovanja rezultata učenika jer nastavnik u ovom obliku rada ne posvećuje pažnju onima koji nisu shvatili sadržaj. Prisutan je i negativan element pasivnosti učenika zbog koje učenici upamte vrlo malo od onoga što im se pripóci na nastavi. Unatoč nedostacima, ovaj oblik rada je potreban na nastavi, samo u puno manjem postotku u odnosu na druge, efikasnije oblike rada.

*Skupni/grupni oblik* rada predstavlja za većinu učenika pozitivan oblik rada jer najčešće uključuje tri do šest učenika. Grupni oblik nastaje početkom 20. stoljeća i predstavlja kombinaciju individualnog rada s grupnim aktivnostima. Ovakav rad uvelike pridonosi razvoju socijalizacije te socijalne i emocionalne zrelosti učenika. Pozitivne strane grupnog rada su intenzivnija komunikacija među učenicima, razvoj osjetljivosti na individualne razlike učenika u grupi, poticanje pozitivnih osobina kao što su suradnja, kultura, samostalnost i odgovornost, velika uključenost učenika u odluke i rješavanje problema te razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja. Grupni se rad ostvaruje tako da svaka grupa dobije usmeni ili pismeni

zadatak, a realizacija može trajati od dvadesetak minuta do cijelog školskog sata. Ovakav način rada većinom ima pozitivne karakteristike, a kao negativni element može se eventualno izdvojiti nedovoljna uključenost svih učenika unutar grupe.

*Rad u paru/aktivnosti u paru* su aktivnosti koje potiču motivaciju jer se učenici međusobno kontroliraju, podržavaju i potiču na rad. Osim što potiču i kontroliraju jedan drugog, isti takav utjecaj imaju i na sebe i na svoje djelovanje. Prilikom svrstavanja učenike u parove, dobra je praksa upariti introvertiranog i ekstrovertiranog učenika jer će na taj način ekstrovertirani učenik možda i dugoročno pozitivno utjecati na introvertiranog učenika u vidu uključenosti i smanjenja sramežljivosti u radu i prezentiranju. Rad u paru pomaže da učenici uče jedan od drugoga te svi moraju aktivno sudjelovati. Također, postiže se i intenzivnija komunikacija među učenicima, nego u grupnom radu. Na ovaj način svi parovi dobivaju identičan zadatak ili svaki par dobiva jedan zaseban dio veće nastavne cjeline koji se zatim obrađuje.

*Individualni oblik* rada je oblik u kojem učenik ima potpunu slobodu, samostalnost i inicijativu te ostvaruje direktan doticaj s nastavnim sadržajem. Individualni zadaci mogu biti razne intelektualne, senzorne, praktične ili izražajne prirode. Posebnost ovog oblika rada je u tome što je svaki učenik individualnih sposobnosti i zanimanja za sadržaj te nastavnik treba prihvatiti razlike među učenicima koje će sigurno utjecati na rezultat njihovog samostalnog rada. Individualnim oblikom svaki učenik, osim intenzivnijeg upoznavanja sa sadržajem, istovremeno razvija i osjećaj odgovornosti, samostalnosti, snalažljivosti te otkriva kakav mu način učenja i rada odgovara.

*Bognar i Matijević (1993)* u svome radu donose i pregled oblika rada nastavnika koji se također mogu promatrati s obzirom na broj sudionika. Oni navode kako su zastupljena dva oblika rada nastavnika, a to su: 1. *individualni oblik rada nastavnika* koji je ujedno i zastupljeniji. On od nastavnika podrazumijeva organiziranje pedagoških situacija i preuzimanje brojnih pedagoških zaduženja i pedagoških terapijskih postupaka, snalaženje u programiranju, planiranju, suradnji, organizaciji, mentorstvu, savjetništvu, vođenju, informiranju i evaluaciji i 2. *rad nastavnika u tandemu i u timu* koji predstavlja „noviju“ praksu koja je puno bogatija, dinamičnija, atraktivnija i raznovrsnija u odnosu na individualni oblik rada nastavnika. Timska nastava može se opisati kao rad skupine nastavničkog kolektiva koja za cilj ima unaprijediti nastavu te prilikom koje se odgovornost za pripremanje, planiranje, realizaciju i evaluaciju prenosi na više nastavnika. U ovom načinu rada dinamično

se izmjenjuju mnogi socijalni oblici rada učenika. Osim dinamike, ovakav oblik rada nastavnika donosi i mnogo bogatiju i širu sliku sadržaja učenicima te oni na taj način lakše i bolje pamte činjenice povezane s više predmeta.

#### 1.4. UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2010) učenici s teškoćama su učenici s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* (2018) učenike s teškoćama svrstava u tri kategorije: 1. učenici s teškoćama u razvoju, 2. učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i 3. učenici s teškoćama koje su uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Važno je razlikovati pojam *učenici s teškoćama* od pojma *učenici s posebnim potrebama*. Učenici s posebnim potrebama čine širi pojam od učenika s teškoćama. Učenici s posebnim potrebama obuhvaćaju učenike s teškoćama, ali podrazumijevaju i darovite učenike. *Zrilić* (2011) opisuje učenike s posebnim potrebama kao učenike kojima je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška u kontekstu teškoća i kontekstu darovitosti.

Brojni autori opisuju kako je uloga nastavnika u ovom procesu od iznimne važnosti. U inkluzivnom obrazovanju nastavnik dobiva još veću dužnost, kako stručnu, tako i odgojnu, što je u velikom broju u praksi još uvijek zanemareno. Ulogu nastavnika u svome radu ističu *Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak* (2002) objašnjavajući kako nastavnik u razrednoj komunikaciji s učenicima s teškoćama i onima bez teškoća treba biti uzor učeniku iz razloga što učenici često imitiraju ponašanje nastavnika smatrajući ga ispravnim. Svi će učenici, oni s teškoćama i oni bez teškoća, u nastavniku vidjeti primjer ispravnog ponašanja u integriranoj nastavi te mogu od njega učiti o simpatiji, empatiji, razumijevanju i osjetljivosti prema različitosti između ljudi i osjećajima drugih. *Zrilić* (2011) opisuje kako su nastavnici vrlo značajan faktor u radu s djecom s teškoćama u razvoju jer oni istovremeno promatraju, planiraju rad, evidentiraju napredak i zapažanja te često budu prve osobe koje detektiraju problem. Autorica ističe i kako kompetentan nastavnik mora imati razvijenu ljubav prema djeci, socijalne kompetencije, osnovno stručno znanje o djeci s teškoćama, spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje te emotivnu uravnoteženost. Posebnu ulogu u odgoju i obrazovanju djece bez teškoća i s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju imaju upravo nastavnici glazbe. Glazbena umjetnost predstavlja omiljeno područje iz razloga što sva djeca vole i mogu doživjeti glazbu bez obzira

na vrstu, razinu, intenzitet i rasprostranjenost teškoće. U nastavi Glazbene kulture učenici s teškoćama su uključeni u *redoviti program uz individualizirane postupke* kroz koji oni, unatoč teškoći, mogu pratiti i svladati redoviti plan i program nastave bez sadržajnog ograničavanja, ali im se zbog specifičnosti teškoće treba prilagoditi postupak u radu. Individualizirani postupci pomažu i mogu se oblikovati kao dulji vremenski period za pisani zadatak, didaktička i rehabilitacijska pomagala i oprema, primjerena prostorna organizacija, preoblikovane metode rada, prilagodbe provjere znanja i sl.

#### *1.4.1. Učenici s oštećenjem vida*

Učenici s oštećenjem vida dijele se na slabovidne i slijepe učenike. Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* slabovidnim učenicima smatraju se učenici s oštrinom vida na boljem oku uz korekcijsko staklo od 40% i manje, dok se slijepim učenicima smatraju oni koji boljim okom, uz najbolju moguću korekciju, postižu oštrinu vida od 0,05. Sljepoća se još može razmatrati i dijeliti na podskupine s obzirom na stupanj oštećenja. *Zrilić (2011)* navodi neke od najčešćih poremećaja vida, a to su: *myopia ili kratkovidnost* (poteškoća smanjenja oštrine vida pri gledanju udaljenih objekata koja nastaje izduženjem očne jabučice tijekom djetinjstva zbog kojeg se paralelne zrake svjetla ne sastaju u središtu mrežnice, nego ispod nje), *hypermetropia ili dalekovidnost* (poteškoća smanjenja oštrine vida pri gledanju i u bliže i u udaljene objekte, a nastaje kada se zrake svjetla lome te se spajaju iza mrežnice (kod učenika uzrokuje teškoće čitanja, prepisivanja, kao i glavobolje te svrbež očiju), *astigmatizam* (poteškoća u kojoj se zrake lome te se sastaju u dva žarišta, kod učenika uzrokuje vrtoglavicu i glavobolju), *strabizam* (poteškoća pri kojoj očne jabučice, gledajući u daljinu, ne stoje proporcionalno i skladno), *dikromazija* (poteškoća sljepoće na boje koju karakterizira gubitak sposobnosti raspoznavanja jednog para boja), *monokromazija* (poteškoća sljepoće na boje koju karakterizira gubitak raspoznavanja svih boja te učenici vide samo nijanse svjetlosti i tame) i *daltonizam* (poteškoća sljepoće na boje koju karakterizira odsutnost ili vrlo malen doživljaj crvene i zelene boje).

Postoji niz simptoma po kojima se učenici oštećenog vida mogu prepoznati. *Ivančić (2010)* navodi simptome natečenih kapaka, crvenih i suznih očiju, osjetljivosti na jako i prigušeno svjetlo, mrštenje/škiljenje/treptanje pri radu, zatvaranje ili prekrivanje jednog oka,

trljanje očiju, njihanje gornjim dijelom tijela i tiskanje očnih jabučica. Prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* još neki simptomi su teškoće u pismenom radu zbog otežanog pisanja po linijama ili unutar redova te izbjegavanje igrališta ili zahtjevnih motoričkih aktivnosti zbog teškoće kratkovidnosti. *Zrilić (2011)* opisuje i pokušaj uklanjanja „mrlje“ ili „zamagljenja“ iz oka, držanje tijela u napetom stanju, guranje glave prema naprijed, razdražljivost ili plač pri gledanju u udaljene predmete, zamjenu padeža i znakova interpunkcije i držanje knjige predaleko/preblizu očiju pri čitanju kao još neke od simptoma teškoće slabovidnosti.

Strategije poučavanja za učenike s oštećenjem vida potrebno je prilagoditi kroz izostavljanje ili smanjenje opsega samo onih sadržaja koji se mogu svladati isključivo vizualnim percipiranjem (*Ivančić, 2010*). *Zrilić (2011)* objašnjava, ističući ulogu nastavnika, kako svaki nastavnik koji sudjeluje u integraciji učenika s oštećenjem vida mora imati razvijene stručne kompetencije, socijalne kompetencije te poznavati specifične metode rada. Socijalne kompetencije su vrlo važne jer pomažu u stvaranju pozitivne atmosfere u razredu i potiču prihvaćenost svih učenika. Pohađanjem takve nastave, slijepi se učenici neće povlačiti u sebe te će razvijati osjećaj samopouzdanja. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* naglašavaju kako pri radu sa slijepim učenicima nastavnik treba učeniku olakšati kretanje, treba koristiti verbalne pohvale ili dodire u svrhu ohrabrivanja učenika. Osim toga, nastavnik se treba maksimalno služiti verbalnim opisima, predmetima i igračkama koje motiviraju učenika te je poželjno upotrebljavati prilagođene slikovnice i knjige s malo detalja na kontrastnoj podlozi. Nastavnik, također, treba koristiti uvijek iste predmete prilikom ponavljanja i vježbanja, treba koristiti velike natpise, razmake i fontove prilikom pisanja na ploči i sastavljanja radnih listića. Kako bi maksimalno pomogao učeniku, nastavnik može snimiti predavanje koje će kasnije olakšati učeniku učenje kod kuće, treba upariti učenika bez teškoće i učenika s teškoćom što rezultira boljom socijalizacijom u oba slučaja te autorice ističu kako je važno da nastavnik oslovi svakog učenika tijekom sata, jer na taj način uključuje slijepog učenika u tijek nastave. *Velki i Romstein (2015)* imenuju nekoliko primjerenih metoda za rad sa slijepim učenicima: *metoda usmenog izražavanja* kod koje je važno da nastavnik provjerava je li ga učenik razumio te da pravilno, gramatički točno, intonativno čisto i mirno izgovara rečenice, *metoda razgovora* kod koje je važno da nastavnik izdaje kratke i jasne upute bez kompliciranja i složenosti rečenica, *metoda pisanih i ilustrativnih radova* koja se ostvaruje kroz Braillovo pismo te uz učenikova specifična sredstva i pomagala u radu i *metoda demonstracije* koja podrazumijeva korištenje stvarnih predmeta o kojima se na nastavi govori

u mjeri u kojoj je to moguće te korištenje reljefa ili slika bez detalja, a ukoliko su u fokusu aktivnosti pokreta, tada učenik treba biti model.

U Glazbenoj kulturi kroz metodu demonstracije nastavnik može načiniti predmete reljefne strukture koji će pomoći da učenici s oštećenjem vida percipiraju sadržaj koji trebaju svladati. Predmeti mogu biti načinjeni od papira, kartona, gume, glinamola, stakla, drveta, metala i sl., a mogu biti oblikovani kao ritamske notne vrijednosti (osminka, četvrtinka, polovinka, cijela nota), oznake za tempo, dinamiku, artikulaciju i sl. (t, p, crescendo, >, <), pauze (osminska, četvrtinska, polovinska itd.), sheme instrumenata (npr. violina s naznačenim glavnim karakteristikama, bez pretjeranih detalja, harfa, bubanj i sl.) i tome slično. U nastavi Glazbene kulture metoda demonstracije s učenicima s oštećenjem vida ostvariva je i u obliku pokreta kroz jednostavne glazbene igre u kojima nema pretjeranog kretanja, kao što je dan noć (nastavnik svira dublji i viši ton, učenici slušno prate te se ustanu na zvuk višeg, a čučnu na zvuk dubljeg tona) ili kroz samoosmišljavanje jednostavnih pokreta uz slušanje glazbe. U radu s učenicima s oštećenjem vida ostvarive su i glazbene igre s pjevanjem (uz jednostavne pokrete ili smanjene pokrete), igre uz slušanje glazbe i igre s ritmovima.

*Škojo (2011)* navodi kako nastavnik treba smjestiti slijepog učenika na najdostupnije mjesto te ga obavijestiti ukoliko se organizacija prostora promijeni, treba prilagoditi potrebna nastavna sredstva i pomagala i omogućiti njihovu primjenu. Osim toga, učeniku treba omogućiti dovoljno vremena za realizaciju zadataka kroz specifična nastavna sredstva i pomagala te jasno, precizno, konkretno, mirno i čisto izgovarati upute, ali sadržaj ne treba oslanjati previše verbalizaciji i vizualizaciji, nego u fokusu treba biti opisivanje sadržaja predmetima koje slijepi učenik može taktilno upoznati. Slijepim učenicima na nastavi Glazbene kulture, pri učenju o instrumentima, nastavnik može pomoći donošenjem izvornih instrumenata na sat koje će oni onda moći opipati te na taj način uz zvuk upoznati i oblik instrumenta. *Velki i Romstein (2015)* ukazuju na to kako slijepi učenici najbolje uče opipavanjem i razlikovanjem materijala, oblika i struktura, manipuliranjem predmeta i uočavanjem odnosa dijelova i cjeline, vježbanjem grube i fine motorike te razvijanjem svijesti o zvuku, mirisu i okusu. Prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* prostor učionice treba biti prilagođen, jednostavan i nepromijenjen, a to vrijedi i za potrebne predmete i materijale za nastavu, vrata trebaju biti krajnje otvorena ili zatvorena te nastavnik treba upozoriti ukoliko izlazi iz razreda, nastavnik treba paziti na refleksiju svjetla o ploču te učenika koji je osjetljiv na svjetlost odmaknuti od prozora i dozvoliti mu da se na svoj način štiti od svjetlosnih zraka te smjestiti učenike s oštećenjem vida što bliže ploči. Učenici s oštećenjem vida mogu biti



uključeni u nastavu Glazbene kulture kroz sve aktivnosti: aktivnosti pjevanja, slušanja, sviranja i stvaralaštva. S obzirom na to da aktivnost pjevanja sadrži tekstualne obrasce i partituru, slijepom učeniku nastavnik, prije početka učenja nove pjesme, može pročitati tekst koji će učenik zatim zapisati Braillovim pismom te ga pratiti dok nastavnik demonstrira pjesmu. Samo pjevanje ne bi trebalo predstavljati problem jer se pjevanje na nastavi Glazbene kulture uči metodom pjevanja po sluhu. Aktivnosti slušanja predstavljaju najjaču stranu učenika s teškoćama vida jer oni mogu izvrsno percipirati zvuk i na njoj treba inzistirati. Glede aktivnosti sviranja, ukoliko nastavnik raspolaže Orffovim instrumentarijem, tada prvo treba upoznati slijepog učenika s udaraljka, nakon čega će on kao i ostali učenici u razredu moći sudjelovati ritmičkom ili melodijskom pratnjom. Glazbeno stvaralaštvo je skup aktivnosti u kojima sva djeca, bez obzira na teškoću, mogu sudjelovati, bilo to kroz određene glazbene igre ili kroz improvizaciju ritma, melodije ili pokreta.

#### 1.4.2. Učenici s oštećenjem sluha

*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* dijeli učenike s oštećenjem sluha na nagluhe i gluhe učenike. Nagluhi učenici su oni kod kojih je prisutno oštećenje sluha od 26 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i u kojih je glasovni govor djelomično ili gotovo potpuno razvijen. Naglušost se dodatno dijeli na lakše, umjereno i teže oštećenje sluha s obzirom na razinu oštećenosti. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* navode kako nagluhi učenici za komunikaciju koriste prvenstveno jezik i govor, međutim ukoliko je intenzitet naglušosti veći tada kao sredstvo komunikacije koriste znakovni jezik. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* nadalje gluhim učenicima opisuje učenike kod kojih je gubitak sluha veći od 93 decibela u govornim frekvencijama i koji ni uz pomoć slušnih pomagala ne mogu potpuno percipirati govor. Gluhoću još dijeli na dvije podskupine s obzirom na razvijenost vještine glasovnog sporazumijevanja: gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja i gubitak sluha s usvojenom vještinom istog. *Zrilić (2011)* ukazuje na to kako se percepcija gluhih učenika ponajviše odvija putem vizualizacije kao što je čitanje s usana ili lica i putem znakovnog jezika.

Uzroci oštećenja sluha mogu biti urođeni te su oni u većem postotku (70-80%) ili stečeni koji se pojavljuju najčešće u obliku posljedica nekih kroničnih bolesti ili traumatskih

ozljeda glave. Uzroci gubitka sluha, osim nasljednih bolesti, mogu se podijeliti u tri kategorije (Zrilić, 2011): 1. *prenatalni* (prije rođenja, rasprostranjenost 60%, na koje 50% utječu genetski uvjeti, a 10% bolesti i trovanje majke tijekom trudnoće), 2. *perinatalni* (za vrijeme poroda i 2 tjedna nakon rođenja, rasprostranjenost 10%) na koje utječu oštećenja nastala za vrijeme poroda i 3. *postnatalni* (poslije rođenja u svim životnim dobima, rasprostranjenost 30%) na koje mogu utjecati gnojne upale srednjeg uha, gnojni meningitisi, mehaničke povrede, izloženost buci i sl.

Najčešći simptomi teškoće sluha kod učenika prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* su slaba pažnja ili teško održavanje pažnje, slab razvoj govora, preglasan/pretih govor, teškoće u praćenju uputa, bolja reakcija učenika na zadatke koji su im zadani iz neposredne blizine ili pismene zadatke, okretanje ili nagib glave u stranu, česti upiti za ponavljanje već rečenoga, oklijevanje sudjelovanja u govornim aktivnostima, odsutnost smijeha na rečene šale, bol u ušima, učestalost upale krajnika, učenikovo samoinicijativno izdvajanje iz društvenih aktivnosti, jedna od krajnosti u ponašanju: stidljivost i povučenost ili tvrdoglavost i neposlušnost. *Zrilić (2011)* kao simptome teškoće sluha još navodi i naginjanje učenika prema izvoru zvuka, čestu prisutnost nepovezanih odgovora zbog nemogućnosti shvaćanja točnog pitanja, teže usvajanje pojma roda kao i jednine i množine te česta depresivna stanja zbog osjećaja manje vrijednosti. Autorica ističe kako učenici s oštećenjem sluha često imaju izražene likovne sposobnosti i preferencije. Simptomi se još mogu pojaviti i u obliku zaostalog usvajanja govornog i pisanog jezika, u obliku vrlo oskudnog rječnika, za razliku od prosječnog te u obliku problema prilikom pisanih zadataka i razumijevanja pročitanaoga (*Ivančić, 2010*).

Strategije poučavanja za učenike s oštećenjem sluha potrebno je prilagoditi putem smanjenih ili drugačije oblikovanih zahtjeva vezanih za nastavne sadržaje koji se usvajaju isključivo auditivnim putem (*Ivančić, 2010*). *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* objašnjavaju kako učenika s oštećenjem sluha nastavnik treba smjestiti na mjesto koje je blizu njemu te treba voditi računa da bude okrenut prema učeniku s teškoćama, kao i ostali učenici u razredu, te da ne treba pokrivati lice knjigom tijekom čitanja niti govoriti tijekom pisanja na ploču. Nastavnik još ima obvezu i voditi brigu o slušnom aparatiću učenika s teškoćom te pratiti nosi li ga i jesu li mu baterije pune. Poželjno je i da se nastava odvija u učionici smještenoj u tišem dijelu škole. Prema *Zrilić (2011)* nastavnik može pomoći gluhom učeniku tako što će uspostaviti komunikaciju s njim na najprihvatljiviji način te često provjeravati je li ga učenik razumio. Nastavnik treba paziti na osvjetljenje lica s obzirom da slijepi učenici često čitaju s

usana, treba govoriti razgovijetno i umjereno naglašavajući ritam i intonaciju te paziti na to da uvijek bude licem okrenut prema gluhom učeniku. Poželjno je gestikulirati prilikom govora, ali i pratiti da pokreti prate sadržaj o kojem se govori. Nastavnik naglasak treba staviti na korištenje vizualnih nastavnih sredstava i prakticiranje crtanja te na praktični rad jer će na taj način poticati socijalizaciju učenika. Iznimno je važno da nastavnik redovno prati emocionalni i socijalni razvoj učenika. *Velki i Romstein (2015)* još ističu i upotrebu bojica i flomastera kao način za isticanje važnoga u nastavnom sadržaju, jer nagluhi i gluhi učenici imaju izvrsnu vizualnu percepciju. *Imširagić (2011)* također ističe razvijene vizualne kapacitete gluhih te navodi mogućnost uključivanja tumača za znakovni jezik u nastavni proces te objašnjava kako on uvelike može olakšati nastavne postupke. Tumač za znakovni jezik djelovao bi kao dio stručnog tima i pomagao bi pri prenošenju informacija između učenika i nastavnika te na taj način ubrzao proces učenja i poučavanja. *Velki i Romstein (2015)* nude i mogućnost učenja jednoručne i dvoručne abecede kao dva načina znakovnog komuniciranja nastavnika i učenika s učenicima oštećene slušne percepcije. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* navode znakovni jezik kao dobar način pristupa potpuno gluhim učenicima te tvrde kako je važno učenike poticati na čitanje ukoliko je primjetan napredak u jezičnim vještinama.

*Škojo (2018)* tvrdi kako su nagluhi i gluhi učenici sposobni percipirati ritam u velikoj mjeri te da to treba biti središnja aktivnost na nastavi glazbe. To je ostvarivo kroz korištenje udaraljki ili Orffova instrumentarija te kroz nastavne aktivnosti osmišljene u obliku glazbenih igara. Kroz glazbene igre učenici će se opustiti, bit će maksimalno uključeni i osjećat će pripadnost skupini, a pritom će svladati i gradivo. Autorica navodi kako su učenici s oštećenjem vida sposobni ritamski pratiti pjesme i sudjelovati u glazbenim igrama koje se temelje na ritamskoj imitaciji. Treba posebno pristupiti učenicima prilikom aktivnosti pjevanja, jer oni generalno imaju teškoću reproduciranja melodije, a nastavnici tome mogu doskočiti odabirom pjesama manjeg glasovnog opsega te poticanjem učenikove aktivnosti i imitacije pjevanja na primjeru ostalih u razredu. Vezano za aktivnosti slušanja glazbe, autorica tvrdi kako nastavnik treba postupno voditi učenike kroz višekratno slušanje kraćih dijelova jednostavnijih glazbenih primjera koje je nastavnik prethodno odsvirao na instrumentu.

### 1.4.3. Učenici s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* učenike s oštećenjem jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju opisuje kao one učenike kod kojih je komunikacija govorom otežana ili izostaje zbog raznih organskih i funkcionalnih oštećenja. *Ivančić (2010)* tvrdi da se učenici s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije mogu klasificirati u dvije skupine: 1. učenici s poremećajem *glasa* kod kojih su visina, kvaliteta, glasnoća, rezonancija ili trajanje glasa neprimjereni i 2. učenici s poremećajem *govora* kod kojih su prisutni artikulacijski poremećaji, jezični poremećaji i poremećaji fluentnosti kao što su mucanje i brzopletost. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)* ove teškoće dijeli na više podskupina, a to su: poremećaji glasa, jezične teškoće, poremećaji govora, komunikacijske teškoće, specifične teškoće u učenju kao smetnje pri čitanju (disleksija), pisanju (disgrafija) i računanju (diskalkulija), mješovite teškoće u učenju, specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija) i ostale teškoće u učenju.

Najpregledniju podjelu teškoća koje obuhvaćaju *jezično-govorno-glasovne* poteškoće nudi *Zrilić (2011)*, a to su: poremećaji govora, poremećaji glasa, jezični poremećaji i PJT (posebne jezične teškoće). Pojam poremećaja govora najčešće se pojavljuje u obliku artikulacijskih poremećaja (teškoće pri izgovoru ili povezivanju glasova) i poremećaja fluentnosti unutar kojih se najviše učenika susreće s *mucanjem* (ono obuhvaća najsloženiji i najdugotrajniji poremećaj govora u kojem je normalan tijek govora višekratno prekinut ponavljanjem ili produljenjem slogova riječi i neadekvatnim pauzama, a mucanje još karakterizira i praskav ili eksplozivan početak govora, zamjena riječi, tikovi, neugodne fiziološke reakcije kao što su znoj, crvenilo, ubrzan puls, poremećaj disanja te emocionalna nestabilnost) i *brzopletosti* (nju obilježavaju kaotičnost, brz prijelaz s jedne misli na drugu, ubrzan tempo govora, nedovoljna ograničenost osnovne ideje i nemogućnost njezine razrade te kratak raspon pažnje). Pojam poremećaja glasa podrazumijeva odsutnost ili odstupanje u zvučnosti govora, a najčešće su karakteristike previsok ili prenizak glas te hrapav, škripav, promukao, nazalan ili šuškv glas. *Ivančić (2010)* kao simptome poremećaja glasa navodi još i neprimjerenu glasnoću, rezonanciju ili trajnost glasa. S druge strane, jezične teškoće razmatraju se kroz dvije dimenzije, a to su: izražavanje (obuhvaća ekspresivne teškoće) i

razumijevanje (obuhvaća receptivne teškoće). Ekspresivne teškoće prepoznaju se po siromašnom rječniku, teškoći imenovanja, oskudnoj gramatici i čestim gramatičkim pogreškama te po teškoći čitanja, pisanja i učenja, a receptivne jezične teškoće se prepoznaju po nerazumijevanju ili djelomičnom razumijevanju i praćenju verbalnih uputa i pisanog teksta (Zrilić, 2011). Autorica objašnjava i skupinu PJT (posebnih jezičnih teškoća) koje obuhvaćaju poremećaje u usvajanju jezičnog sustava, a za koje za sada nije poznat uzrok. Navodi i neke od čestih poremećaja govora kao što su: *tahifemija* (govorni poremećaj kod kojeg brzina protoka riječi onemogućava ili usporava razumljivost, odnosno kada učenik izgovara 14 ili više riječi u sekundi), *bradilalija* (govorni poremećaj u kojem je govor produžen i usporavajući, u ovom slučaju svi se glasovi produžuju, posebice samoglasnici), *afonija* (govorni poremećaj u kojem se događa gubitak stvaranja osnovnoga glasa, a ona se dijeli na više podvrsta: *sigmatizam* – neispravan izgovor glasova s,z,c,š,ž,č,dž,đ i njihova zamjena slovima t/d, *rotaizam* – poremećen izgovor slova r, *lambdacizam* – neispravan izgovor glasova l i lj, *kapacizam/gemacizam* – poremećen izgovor slova k i g tijekom kojeg su ovi glasovi izostavljeni, a rijetko zamijenjeni glasovima t i d, *tetacizam/deltacizam* – poremećen izgovor glasova t/d, *etacizam* – poremećen izgovor samoglasnika e).

Strategije poučavanja za učenike s poremećajima jezično-govorno-glasovne komunikacije potrebno je provoditi uz individualizirane didaktičko-metodičke postupke sukladno vrsti teškoće (Ivančić, 2010). Zrilić (2011) ističe sljedeće upute: nastavnik ne treba prekidati mucanje kod učenika niti ga oponašati ili mu se izrugivati te na isti način ne treba dozvoliti drugima da to čine. Također, ne treba inzistirati da dijete govori ukoliko ono to ne želi niti mu sugerirati korištenje lakših riječi. Nastavnik ne smije dopustiti da, učeniku koji muca, mucanje postane izgovor za izbjegavanje odgovornosti. Prema autorici, nastavnik se treba obraćati pravilnim i mirnim govornim modelom učeniku s teškoćom mucanja, fokusirati se na pismene provjere znanja te pružiti učeniku strukturu i redosljed obavljanja zadataka. Prema Krampač-Grljušić i Marinić (2007) nastavnik u radu s učenicima jezično-govorno-glasovnih teškoća treba gledati u dijete dok govori i pokazivati zanimanje za ono što dijete govori, a ne kako govori. Također treba i zainteresirati učenika na razgovor i inzistirati na razgovijetnom govoru sporijeg tempa te smanjiti stresne situacije u razredu.

Na nastavi Glazbene kulture učenici s poteškoćom mucanja mogu se lako integrirati kada je u pitanju aktivnost pjevanja jer dok pjevaju, učenici koji mucaju pravilno dišu, imaju svijest o neprekidnoj melodiji, neprekidnom tempu i prestanu razmišljati o teškoći te zbog toga simptomi nestaju. Pri razgovoru u bilo kojem kontekstu sata nastave Glazbene kulture,

nastavnik glazbe može pomoći učeniku koji muca tako što će mu zadati tempo govorenja i na taj način ga osloboditi nervoze i neadekvatnih pauza tijekom govora. Učenik koji muca, tijekom sata glazbe, može bez problema sudjelovati i u aktivnostima glazbenog stvaralaštva, sviranja i slušanja glazbe, a isto vrijedi i za ostale jezično-govorno-glasovne teškoće. Učenike ovih teškoća moguće je integrirati u sve vrste glazbenih igara, kao što su igre s ritmovima, igre s pjevanjem, igre uz slušanje glazbe, igre s melodijom te igre uz pokrete.

Specifične teškoće u učenju po prirodi su neurološki poremećaji koji imaju utjecaj na jedan ili više značajnih psiholoških procesa koji su ključni za razumijevanje ili korištenje govornog i pismenog jezika (*Hallahan i Kaufman, 1994*). *Zrilić (2011)* smatra kako su učenici sa specifičnim poremećajem učenja oni koji pokazuju jak poremećaj u jednom ili više psihičkih procesa u segmentu upotrebe jezika, govora ili pisma. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* kao najčešće specifične teškoće navode teškoće u čitanju (disleksija), teškoće u pisanju (disgrafija) i teškoće pri usvajanju matematičkih vještina (diskalkulija), a navodi kako je zastupljena i pojava kombinacija više teškoća ili čak svih teškoća istovremeno. Prema *Zrilić (2011)*, disleksija je poremećaj čitanja kojeg karakterizira skup simptoma, a koji se manifestira sporim i netočnim čitanjem te slovkanjem. S obzirom na intenzitet moguće ju je podijeliti u dva osnovna oblika: *površinska disleksija* (ona opisuje blaži poremećaj koji se često ni ne definira kao disleksija, nego kao blago zaostajanje u glasovnoj osjetljivosti) i *fonološka disleksija* (ona opisuje duboku neosjetljivost na glasovnu strukturu riječi). Simptomi disleksije prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* su teško povezivanje slova i glasova, teško povezivanje glasova i slogova u riječi, premještanje ili umetanje glasova (npr. umjesto *vrata*, učenik pročita *trava*), zamjena grafički sličnih slova (npr. umjesto *dobar*, učenik pročita *bodar*), dodavanje slova i slogova (npr. umjesto *brada*, učenik pročita *barada*), ponavljanje dijelova riječi (npr. umjesto *ramena*, učenik pročita *ramemena*), izostavljanje riječi ili cijelih redova, vraćanje na već pročitani red, čitanje iste riječi na više različitih pogrešnih načina, teškoća pri istovremenom pisanju i slušanju, brzo umaranje i teško pamćenje uputa. *Zrilić (2011)* kao simptome još navodi i nepoznavanje i nerazlikovanje malih i velikih slova te pisanih i tiskanih slova, preskakanje malih riječi, neadekvatnu brzinu čitanja, neodgovarajuću intonaciju i naglašavanje pogrešnih riječi u rečenici. Autorica opisuje disgrafiju kao nesposobnost uvježbavanja vještine pisanja koja obiluje mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama koje nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa, već su trajno prisutne bez obzira na razinu intelektualnog i govornog razvoja kod učenika. Disgrafija se može podijeliti na više tipova s obzirom na neurološki dio kod kojeg je prisutno zaostajanje.

Vizualna (optička) disgrafija je nastala izmjenom vizualne percepcije i poremećajem prostorne orijentacije, a očituje se u nesnalaženju prilikom verbaliziranja prostorno-vremenskih odnosa (npr. učenici ne koriste riječi *ispred/iza/iznad/između* te teško shvaćaju značenje riječi *nizak, visok, debeo, mršav i sl.*). Kod učenika se ovaj tip disgrafije može prepoznati po zrcalnom pisanju, po teškoći zapamćivanja oblika slova, po zamjeni grafički sličnih slova i znakova (npr. m/n, b/p). *Auditivna (fonološka) disgrafija* - kod koje nema jasne percepcije o glasovima niti dobre auditivne memorije, a najčešći simptomi su zamjena fonemski sličnih slova (npr. d/t, lj/nj), izostanak interpunkcijskih znakova, nedovršeno pisanje riječi i rečenica te spojeno napisane riječi. Kod *jezične* je disgrafije prisutan i slabiji jezični razvoj te razvoj govora, a prepoznaje se po siromašnom rječniku i fondu stečenih pojmova, po slaboj uporabi pravopisnih pravila, disgramatičnosti i sl. *Grafomotorička disgrafija* je povezana s koordinacijom pokreta ruku te je kod nje prisutan poremećaj u vidu rukopisa, a ne sadržaja i pravopisa. Simptomi su nervoza, grčevi, isprekidani pokreti, variranje nagiba i veličine slova. Opće karakteristike disgrafije prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* su sporo pisanje, odvojenost napisanih grafičkih elemenata, duge pauze pri pisanju i suvišni pokreti, neurednost, nepravilno držanje olovke, premještanje/umetanje/izostavljanje slova i slogova pri pisanju, neujednačena linija slova te nepoštivanje crtovlja, a *Zrilić (2011)* navodi još i inverziju slova, preskakanje riječi te pisanje zdesna na lijevo. Autorica *Zrilić (2011)* definira diskalkuliju kao poremećaj matematičkih sposobnosti koji se izražava kroz teškoće u svladavanju gradiva aritmetike i rješavanja matematičkih i aritmetičkih zadataka. *Sharma (2000)* smatra da je diskalkulija djelomičan poremećaj pri usvajanju matematičkoga gradiva pri čemu učenik sporije napreduje od prosjeka, a ističe kako je *alkalkulija* teži poremećaj jer ga karakterizira potpuna nesposobost usvajanja matematičkog gradiva te nemogućnost napretka učenika. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* tvrde da je o diskalkuliji riječ u slučajevima kada učenik kasno počne koristiti brojeve, krivo koristi brojeve pri čitanju, pisanju i računanju bez obzira na njihov izgled, kada višekratno ponavlja istu radnju i teško mu je prijeći na sljedeći korak, kada teško pamti brojevni niz (npr. telefonski broj, OIB i sl.), kada teško shvaća izgovoreni pojam broja i izostavlja jedan ili više koraka pri rješavanju zadataka, kada teško analizira zadatak prije rješavanja, ne razumije pojam vremena i novca i kada teško rješava zadatke zadane riječima ili slikama.

Strategije poučavanja za učenike sa specifičnim teškoćama u učenju potrebno je provoditi kroz individualizaciju pristupa koja podrazumijeva podršku u primjeni metoda, zahtjeva, sredstava i oblika koje će učenicima pomoći svladati gradivo (*Ivančić, 2010*). Prema

*Zrilić (2011)* nastavnik treba učenicima specifičnih teškoća pružiti duži vremenski rok za usvajanje nekih tema, treba koristiti različite vrste podražaja prilikom obrade sadržaja (vidne, slušne, taktilne), fokusirati se na usmene oblike poučavanja i vrednovanja znanja, često provjeravati je li ga učenik razumio te izbjegavati prozivanje učenika i prisiljavanje učenika na glasno čitanje ili pisanje po ploči. Nastavnik, također, treba koristiti kraće tekstove i mnogo konkretnih primjera, slika i pokusa, zadavati manje zadataka različite težine, ne treba ispravljati greške u pisanju, nego ih samo naznačiti kako bi učenik sam naučio i ispravio grešku te treba ohrabrivati učenika za spontano izražavanje i samostalnost u radu. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* još ističu i prilagodbu prostora i postupaka kao važan element, a nju nastavnik vrši tako što određuje najbolje mjesto i kut gledanja na ploču za učenika sa specifičnim teškoćama, ističe osnove informacije, ispisuje sve dodatne sadržaje i to, ako je moguće, u boji te smješta učenika u klupu što bližu ploči i nastavniku. *Velki i Romstein (2015)* još navode i korištenje bilježnice većeg formata od A4, formuliranje zadataka u nastavi u obliku kratkih natuknica ili poredanih informacija u stupcu, objašnjavanje svih kratica i dijalektnih riječi te uokvirivanje važnog teksta fluorescentnim markerima kao dobru praksu u radu s učenicima specifičnih teškoća u učenju.

U nastavi Glazbene kulture učenike specifičnih teškoća u učenju može se potpuno uključiti u aktivnosti glazbenog stvaralaštva i glazbenih igara (moguće ih je integrirati uz sve vrste glazbenih igara kao što su igre s ritmovima, igre s pjevanjem, igre uz slušanje glazbe, igre s melodijom i igre uz pokrete) te u aktivnosti sviranja i slušanja. Aktivnost pjevanja treba prilagoditi ovisno o teškoći. Samo pjevanje nema dodir s teškoćama disleksije, disgrafije ili diskalkulije, međutim shvaćanje sadržaja pjesme ili brojalice te čitanje teksta učeniku treba predočiti drugačije. Ukoliko je učenikova teškoća jako izražena i ne može pjevati tekst pjesme, nastavnik može pripremiti sličice koje opisuju ključne pojmove sadržaja pjesme te zadati zadatak učeniku da tijekom pjevanja podigne odgovarajuću sličicu u zrak, a za to vrijeme učenik može pjevati melodiju pjesme neutralnim slogom „na“. Pri obradi muzikoloških sadržaja, nastavnik glazbe treba izbjegavati pretjeranu verbalizaciju. Treba njegovati grupne radove uz koje može osmisliti određene kvizove i aktivnosti u kojima neće prevladavati tekst, nego vizualna sredstva (npr. učenici su podijeljeni u grupe, svaka grupa ima zadanu određenu skupinu instrumenata, a za stolom su poredane sličice instrumenata svih skupina - učenici imaju zadatak izdvojiti samo one instrumente koji pripadaju skupini koja im je zadana). Također, nastavnik može svaki sat pripremiti učeniku ispisan plan ploče koji će učenik zalijepiti u bilježnicu na kraju sata ukoliko tijekom sata nije uspio zapisati sve što je



potrebno. Treba napomenuti kako u radu s učenicima ovih teškoća nisu poželjni usmeni i pismeni testovi, nego je potrebno pronaći odgovarajući oblik vrednovanja znanja i napretka s obzirom na teškoću.

#### *1.4.4. Učenici s oštećenjem organa i organskih sustava*

Ovoj skupini pripadaju svi učenici koji pate od prirođenih ili stečenih oštećenja, deformacije ili anomalije funkcije organa i organskih sustava, a takve teškoće se dijele na podskupine: oštećenja mišićno-koštanoga sustava, oštećenja središnjega živčanog sustava, oštećenja perifernoga živčanoga sustava i oštećenja drugih sustava (dišni, krvožilni, probavni, endokrini, kožni, mokraćni i spolni) (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*). *Ivančić (2010)* ova oštećenja naziva motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, a dijeli ih na: oštećenja lokomotornog sustava (kosti, zglobovi i mišići), oštećenja središnjeg živčanog sustava, oštećenja perifernog živčanog sustava i na kronične bolesti. Neke od kroničnih bolesti koje pripadaju ovoj kategoriji su bolesti srca i krvožilnog sustava, bolesti probavnog sustava, bolesti mokraćnog sustava, bolesti dišnog sustava, bolesti žlijezda s unutarnjim lučenjem kao što su srčane bolesti, leukemija, tumor, hepatitis, astma, tuberkuloza, alergija, AIDS i dijabetes (*Ivančić, 2010*). *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* navode kako su učenici s navedenim poteškoćama promjenjivog zdravstvenog stanja te često izostaju s nastave zbog potreba liječenja. *Ivančić (2010)* objašnjava kako zbog čestog izostajanja ili hospitaliziranja učenika nastavnik treba biti u kontaktu i dogovoru sa stručnom službom škole i učiteljima koji rade na bolničkom odjelu gdje se učenik liječi. Kod učenika s teškoćama ove kategorije simptomi su najčešće vrlo očiti i vidljivi, a to su najčešće smanjenje ili onemogućenost funkcije pojedinih dijelova tijela (u najviše slučajeva to su ruke, noge ili kralježnica), razni oblici poremećaja pokreta i položaja tijela i nepostojanje nekog dijela tijela (npr. amputacija oboljelog/ozlijeđenog ekstremiteta ili urođena nerazvijenost dijelova ruku/nogu). Tim učenicima nije potrebna prilagodba sadržaja, nego im je potrebna prilagodba načina poučavanja.

Strategije poučavanja za učenike s oštećenjem organa i organskih sustava potrebno je provoditi kroz prilagodbu sadržaja onih aktivnosti u kojima oni zbog motoričkih ograničenja ne mogu sudjelovati. U nastavnom radu treba provoditi individualizirane didaktičko-metodičke postupke uz upotrebu specifičnih sredstava i pomagala kao što su npr. prilagođen

stol i stolica (*Ivančić, 2010*). *Zrilić (2011)* razmatra prilagodbu učenika s poremećajima organa i organskih sustava s aspekta pisanja, čitanja, praktičnih radova i izvan-učioničkog rada. S aspekta pisanja navodi kako nastavnik treba osigurati primjereno radno mjesto potrebama učenika te mu osigurati ugradnju rukohvata na stolu radi održavanja i kontroliranja tijela. Također, treba mu omogućiti korištenje bilježnica većih formata te fiksiranje istih na radnu podlogu, korištenje drugih oblika rada i pomagala ukoliko učenik ne može samostalno pisati (npr. snimanje pismene obveze) te im osigurati više vremena za izvođenje grafičkih aktivnosti. Nastavnik treba omogućiti učenicima ovih teškoća pisanje isključivo velikih tiskanih slova ukoliko drugačije nije moguće te mu kopirati i nalijepiti predviđen plan ploče u bilježnicu. S aspekta čitanja, nastavnik treba omogućiti pomagalo za držanje knjige u optimalnom položaju te pomagalo za okretanje stranica. S aspekta praktičnih radova, treba omogućiti korištenje specifičnih pomagala u radu ili pomoć drugih učenika, a s aspekta izvan-učioničkog rada - nastavnik treba omogućiti prijevoz ili pratnju druge osobe za učenike s ovim teškoćama. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* opisuju kako nastavnik, također, treba isplanirati alternativna sredstva komunikacije ukoliko učenik nerazumljivo govori, treba ohrabrivati učenika na uključivanje u razgovor, dovoditi učenika u situacije u kojima će biti uspješan te izostaviti vrednovanje kod zadataka koji zahtijevaju preciznost, ali treba ocijeniti aktivnost, trud i motivaciju učenika i poticati interakciju među vršnjacima. Prema *Velki i Romstein (2015)* uloga nastavnika prema učeniku ovih teškoća očituje se kroz omogućivanje sigurnog boravka u školi, postizanje rezultata sličnih vršnjačkim rezultatima te omogućavanje uključivanja u nastavne aktivnosti. Također, autorice navode kako nastavnik mora pomoći učenicima s motoričkim teškoćama pri kretanju, učenicima koji su pokretni ili koriste pomagalo pomoći fizičkim pridržavanjem, a učenicima u invalidskim kolicima omogućiti adekvatan pristup učionici, kao i pomoć pri ustajanju iz kolica s vremena na vrijeme radi izbjegavanja rana i grčenja mišića koje učenik može zadobiti od dugotrajnog sjedenja.

U pogledu nastave Glazbene kulture, nastavnik glazbe treba svesti fizičke aktivnosti na minimalnu razinu te inzistirati više na aktivnostima slušanja glazbe i pjevanja, ukoliko učenici ovih teškoća nemaju i neke dodatne teškoće koje im otežavaju govor. Dakle, učenici s oštećenjem organa i organskih sustava mogu bez problema sudjelovati u aktivnostima slušanja glazbe i aktivnostima pjevanja, a aktivnosti pokreta i sviranja treba ili prilagoditi ili izbjegavati, ovisno o vrsti i intenzitetu teškoće. Učenike ovih teškoća poželjno je integrirati uz mnoge vrste glazbenih igara, kao što su igre s ritmovima, igre s pjevanjem (uz smanjen ili izbjegnuto pokret), igre uz slušanje glazbe te igre s melodijom.

#### 1.4.5. Učenici s intelektualnim teškoćama

Ova kategorija obuhvaća stanja u kojima je značajno otežano uključivanje učenika u socijalni i društveni život, a nastala su zbog zaustavljenog ili nedovršenog razvoja intelektualnog funkcioniranja. Prisutnost intelektualnih teškoća mora biti medicinski, psihologijski, edukacijsko-rehabilitacijski i socijalno utvrđena, da bi se razmatrala kao takva. Intelektualne teškoće se dijele na četiri podskupine s obzirom na intenzitet teškoće: 1. *Laka intelektualna teškoća* (IQ = približno 50-69) za koju se osiguravaju primjereni uvjeti s ciljem postizanja odgovarajućeg socijalnog funkcioniranja, 2. *umjerena intelektualna teškoća* (IQ = približno 35-49) za koju se osiguravaju primjereni uvjeti s ciljem postizanja djelomičnog socijalnog funkcioniranja i zadovoljavanja jednostavnih radnih aktivnosti, 3. *teža intelektualna teškoća* (IQ = približno 20-34) za koju se osiguravaju primjereni uvjeti za rehabilitaciju, njegu i pomoć s ciljem zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba i radnih aktivnosti te komuniciranja s okolinom i 4. *teška intelektualna teškoća* (IQ = približno 0-19) za koju se osiguravaju primjereni uvjeti za rehabilitaciju, njegu i pomoć s ciljem zadovoljavanja najjednostavnijih osnovnih osobnih potreba i radnih aktivnosti te komuniciranja s okolinom kao što je to bio slučaj i s težom podskupinom (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*). *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* ističu kako snižena intelektualna sposobnost nije bolest, nego naziv za skup genetskih, medicinskih i socijalnih stanja zbog kojih učenici imaju ispodprosječne intelektualne sposobnosti te navode kako se ova stanja ne mogu liječiti, ali im se može prilagoditi. Predlažu i popis od šest kategorija u kojima se mogu prepoznati smetnje kao indikator simptoma snižene intelektualne sposobnosti, a to su: *govor* (učenici neispravno izgovaraju glasove i imaju oskudan rječnik), *razumijevanje* (učenici imaju poteškoće s razumijevanjem), *igra* (učenici se igraju na razini djece mlađe dobi), *motorika* (učenici imaju slabu motoriku i koordinaciju, neobično hodaju i imaju ponavljajuće pokrete), *ponašanje* (učenici imaju slabu koncentraciju i pamćenje, a mogu biti i hiperaktivni, agresivni i apatični), *čitanje i pisanje* (nakon prvog razreda osnovne škole učenici nisu svladali osnovno gradivo te ne znaju precrtati ni osnovne oblike poput kruga i kvadrata, imaju teškoće s rješavanjem slagalica, zamjenjuju slična slova te ne znaju izrecitirati pet brojeva ili točnim redoslijedom ponoviti izgovorene riječi). *Ivančić (2010)* navodi kako se snižene intelektualne sposobnosti najčešće prepoznaju kroz teškoće u izvođenju misaonih operacija.

Strategije poučavanja za učenike s intelektualnim teškoćama potrebno je provoditi kroz prilagodbu programa te kroz primjenu individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka povezanih s područjem mišljenja, percepcije, pažnje, praćenja, govora i ponašanja (*Ivančić, 2010*). Prema *Zrilić (2011)* nastavnik u radu s učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti treba usmjeriti poduku na stjecanje temeljnih vještina, omogućiti učeniku vježbanje na konkretnim primjerima, gradivo izlagati kroz male cjeline i uz kratke upute za rad te pružati česte povratne informacije i jasne signale u komunikaciji. Također, treba ukloniti izvore ometanja iz okoline, otkriti vrstu igre primjerenu učeničkim sposobnostima i afinitetima te pratiti i komentirati aktivnost koju je učenik odabrao. Što se tiče ocjenjivanja i vrednovanja, nastavnik treba ocjenjivati i opisno i brojčano s obzirom na zahtjeve prilagođenog programa te omogućiti učeniku onaj način provjere koji je za njega lakši. Nastavnik bi, također, trebao koristiti stvarne predmete koje učenik može opipati, omogućiti učeniku dulje vrijeme za rad te koristiti metodu demonstracije, crtanja i praktičnih radova. Nadalje, treba potvrditi završetak jedne aktivnosti i početak nove, omogućiti rad u paru ili skupni rad, usporiti tempo diktiranja i prilagoditi tekst kada su u pitanju diktati te raditi individualno s učenikom sniženih intelektualnih sposobnosti za vrijeme dok su ostala djeca zauzeta drugim zadacima (*Krampač-Grljušić, Marinić, 2007*).

U nastavi Glazbene kulture učenik sniženih intelektualnih sposobnosti može sudjelovati u aktivnostima pjevanja i slušanja glazbe, međutim - nastavnik mu treba zadati prilagođena pitanja za aktivno slušanje, treba omogućiti višekratno slušanje kraćih dijelova skladbi te prilagoditi učenje nove pjesme (npr. pjevanje po sluhu kroz najmanje moguće cjeline i to višestrukim ponavljanjima) ili smanjiti broj pjesama koje učenik mora svladati. Nastavnik glazbe može uspješno uključiti učenika kroz aktivnosti pojednostavljenih glazbenih igara uz pokret, uz slušanje glazbe, uz pjevanje, uz melodiju i uz ritmiziranje (npr. nastavnik i učenici sjede u krugu, nastavnik zaplješće ritam, a svi učenici redom ponavljaju taj isti ritam ili u grupaciji po dva učenika, ukoliko je učenik s teškoćom povučen). Potrebno je primjenjivati dominantno skupne aktivnosti u kojima će učenik moći doživjeti uspjeh i osjećati se jednako važnim dijelom razredne grupe.

#### 1.4.6. Učenici s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja obuhvaćaju stanja koja se očituju kroz oštećenja intelektualnih, emocionalnih ili socijalnih funkcija. Mjerilo prisutnosti navedenih poremećaja su medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize koje ukazuju na postojanost progredirajućeg psihopatološkog stanja. Poremećaji ove skupine dijele se na podskupine, a to su: 1. *organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj*, 2. *poremećaji raspoloženja*, 3. *neurotski poremećaji, somatoformni i oni vezani za stres*, 4. *shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji*, 5. *poremećaji iz autističnoga spektra*, 6. *poremećaji aktivnosti i pažnje*, 7. *poremećaji u ponašanju i osjećanju* (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*). Poremećaji u ponašanju obično se mogu kategorizirati u dvije skupine poremećaja s obzirom na aktivnost ili pasivnost. Aktivni poremećaji u ponašanju pojavljuju se u vidu impulzivnosti, hiperaktivnosti, nepažnje, neposlušnosti, nametljivosti, prkosa, svađanja, varanja, verbalne i fizičke agresije i delikvencije, dok se pasivni poremećaji u ponašanju pojavljuju u vidu plašljivosti, povučenosti, sramežljivosti, niskog samopouzdanja, lijenosti, plačljivosti, srama, potištenosti, depresije, razmaženosti i neurotskih smetnji (*Krampač-Grljušić i Marinić, 2007, Ivančić, 2010*).

Jedna od čestih teškoća s kojima se nastavnici na nastavi susreću su upravo ADHD i ADD koji pripadaju podskupini poremećaja aktivnosti i pažnje. Prema *Kudek Milošević i Opić (2010)* ADHD je jedan od najčešćih poremećaja današnje djece, a može se nastaviti i kroz pubertet i adolescenciju pa i zrele dob. Poremećaj može obuhvaćati hiperaktivnost, ali i ne mora. Najzastupljeniji simptomi su teškoće pri fokusiranju pažnje te prekomjerna aktivnost i impulzivnost u ponašanju. Učenicima s ovom teškoćom potrebno je sastaviti jednostavan plan kojega može pratiti te uključivati ih u aktivnosti. *Velki (2015)* definira ADHD kao razvojni poremećaj čijim je djelovanjem dominantno narušena samokontrola učenika. Također, navodi kako je nužno rano otkrivanje ovog poremećaja i njegova kontrola tretmanima jer u suprotnom njegov razvoj može dovesti do nastajanja i drugih kompleksnih poremećaja u ponašanju. *Ivančić (2010)* dijeli poremećaj pažnje na dvije vrste, a to su: ADD ili poremećaj pažnje bez hiperaktivnosti i ADHD ili poremećaj pažnje s hiperaktivnošću. Navodi i neke od najčešćih simptoma poremećaja pažnje kao što su nestrpljivost, nedovršavanje započetih aktivnosti, zaboravljanje zadaća i dogovora, razdražljivost, ustajanje

s mjesta, upadanje u riječ, pretjerano govorenje, lupkanje nogama, vrpoljenje, prekidanje tuđih aktivnosti te epizode bijesa i pretjeranih reakcija. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* simptome dijele s obzirom na deficit pažnje, hiperaktivnost i na impulzivnost. Kao teškoće deficita pažnje navode nedostatak posvete pažnje detaljima i česte pogreške zbog nepažnje, krivo prepisane podatke s ploče, zaboravljanje dolaženja u školu u suprotnoj smjeni, izbjegavanje aktivnosti koje zahtijevaju trajniji mentalni napor, izbjegavanje pokazivanja onoga što znaju te zaboravnost i često gubljenje stvari. Teškoćama hiperaktivnosti smatraju nemirnost tijela (lupkanje, vrpoljenje), teškoće u vidu aktivnosti koje zahtijevaju mirnoću i sjedenje na mjestu, pretjerano i neprikladno trčanje ili penjanje, teškoće pri slobodnim aktivnostima kao što su slušanje priče, pisanje i crtanje. Simptomima impulzivnosti smatraju: neprikladno i nestrpljivo odgovaranje na pitanja (odgovor na pitanje prije završetka pitanja, upadice), često prekidanje, diranje i gubljenje tuđih i posuđenih stvari, socijalno povlačenje i osamljivanje, pretjerana osjetljivost na kritiku i niska tolerancija na frustracije.

Sve su češći poremećaji iz autističnog spektra. Autizam je razvojni poremećaj koji počinje u ranim godinama djetinjstva, a vrlo se rano može prepoznati te u skladu s njim i djelovati. Kao simptome autizma *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* navode teškoće u komunikaciji i razumijevanju zbog čega se kod učenika javlja zlovolja, odbojnost i agresija, nisku razinu intelektualnog funkcioniranja, nedostatak vještine percipiranja, nemogućnost sinteze, generalizacije i organiziranja vremena, odsutnost pozornosti i osjetljivost na podražaje. Također, teškoćama autizma smatraju i prebrzo odrađivanje zadataka i nestrpljivost, prelazak s jedne aktivnosti na drugu te nespretnost. *Ivančić (2010)* autizam opisuje kao skup oštećenja socijalne interakcije, komunikacije i imaginacije. Osim toga, autističnim učenicima često nedostaje razumijevanje emocija i mogu se neobjašnjivo povezati s određenim objektima, pojavama i ljudima, a često su i posebno nadareni na nekom određenom području kao što su likovni, glazbeni, matematika i sl.

Strategije poučavanja učenika s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja potrebno je provoditi kroz podršku didaktičko-metodičkih postupaka koji će učenicima omogućiti usmjerenu aktivnost u nastavnom procesu (*Ivančić, 2010*). Na nastavi Glazbene kulture učenike s poremećajima u ponašanju i psihosomatskim poremećajima treba uključiti u što više grupnih aktivnosti i u aktivnosti glazbenih igara, jer im je takva vrsta socijalizacije i pripadnosti potrebna. S aspekta učenika s ADD-om/ADHD-om prema *Zrilić (2011)* nastavnik treba ocjenjivati sadržaj, a ne rukopis te omogućiti alternativne načine provjere znanja i načine rješavanja zadataka kroz reduciranje potreba za pisanjem. Nastavnik,

također, treba privući pažnju pri davanju uputa (dodir, ponavljanje upute i sl.), kombinirati govorne, vizualne i pisane metode, omogućiti dodatno vrijeme za obavljanje zadataka, nabrojati, napisati i izreći sve korake izvršavanja zadanog zadatka, smjestiti učenika s ovom teškoćom što bliže njemu, omogućiti česte prilike za ustajanje i kretanje kroz aktivnosti, nagraditi pažnju te podučiti učenika samokontroli. *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* navode kako nastavnik treba smjestiti učenika dalje od oglasne ploče jer mu odvraća pozornost, treba osigurati stol u kutu učionice koji će predstavljati „tiho mjesto“ i na koje će učenik moći otići odmoriti se. Također, treba postaviti jasna pravila u razredu, dati učeniku dnevnu listu zadataka i uspostaviti dnevnu rutinu koja će pomoći učeniku s ADD/ADHD poremećajem sustavno izvršavanje zadataka. Autorice navode kako tempo predavanja treba biti miran, a nastavnik treba biti aktivan, šetati, gestikulirati te naglašavati važno. Osim toga, treba se potruditi predstaviti gradivo i nastavne listiće na zanimljiv način, pripremiti učeniku već napisani tekst s ključnim činjenicama koje treba naučiti, prilagoditi i skratiti pismene zadatke u odnosu na drugu djecu te dinamično izmjenjivati teže i lakše, kao i zabavne i manje zabavne zadatke.

Na nastavi Glazbene kulture djecu s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti treba uključiti u što više aktivnosti glazbenog stvaralaštva koje će im omogućiti kretanje, kao što su brojne glazbene igre uz pjevanje, pokret, slušanje glazbe, uz melodiju i ritmiziranje kroz koje će hiperaktivan učenik potrošiti energiju i istovremeno učiti. Oni mogu sudjelovati u aktivnostima pjevanja, sviranja i slušanja. Kod slušanja bit će potrebno višekratno slušanje kraćih ulomaka (zbog nedostatka pažnje učenika te radi razvijanja učenikove memorije) između kojih će biti uklopljeni razgovori o djelu, zapisi shematskog prikaza i druge metode. S aspekta učenika autističnog spektra, prema *Zrilić (2011)*, nastavnik treba podučavati upotrebom slikovne podrške, naučeno gradivo vježbati u različitim situacijama i u kontekstima različitih osoba, ukoliko je potrebno koristiti alternativna sredstva i metode kao zamjenu za područja u kojima učenik ima teškoće, nabaviti potrebna sredstva za vizualno-kognitivnu podršku, omogućiti kratkotrajno isključivanje i odmor učenika, smjestiti učenika na primjereno mjesto te omogućiti asistenta učeniku autističnog spektra teškoća. Prema *Krampač-Grljušić i Marinić (2007)* uenicima autističnog spektra nastavnik treba napraviti raspored odgojno-obrazovnih aktivnosti i postaviti ga na svima vidljivo mjesto, treba postaviti pred učenika potreban pribor te mu treba omogućiti rješavanje praktičnih zadataka i situacijsko učenje. Također, nastavnik treba pronaći alternativne načine komuniciranja kroz elektroničke uređaje, govor tijela, geste, slike, simbole i sl., treba pronaći poticaj pomoću

kojeg će učenici izvršiti i razumjeti zadatak, govoriti manje, jednostavnije i sporije, koristiti česte i kratke pauze, omogućiti čestu promjenu aktivnosti kroz zaduženja te pohvaliti uspješno odrađene zadatke. Autistični učenici na nastavi Glazbene kulture mogu sudjelovati u svim aktivnostima uz prilagodbu načina rada. Nastavnici glazbe trebaju inzistirati na radovima u paru i grupnim radovima, čestim i dinamičnim promjenama aktivnosti te uvesti u nastavu glazbe digitalne medije i aktivnosti glazbenih igara. U svim aktivnostima treba pružiti više vremena učeniku autističnog spektra. Učenike ovih teškoća moguće je integrirati uz sve vrste glazbenih igara (igre s ritmovima, igre s pjevanjem, igre uz slušanje glazbe, igre s melodijom te igre uz pokrete) koje su prethodno pojednostavljene.

#### *1.4.7. Učenici s više vrsta teškoća*

Prisutnost više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju učenika promatra se kroz tri razine: 1. prisutnost više vrsta i intenziteta teškoća koja uključuje teškoće iz dviju ili više skupina koje su predviđene Orijentacijskom listom vrsta teškoća, 2. prisutnost više vrsta teškoća pri kojoj je jedna od njih predviđena Orijentacijskom listom vrsta teškoća, a jedna ili više njih nisu izražene ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje otežava stanje i 3. prisutnost više vrsta teškoća pri kojoj niti jedna nije izražena Orijentacijskom listom vrsta teškoća, ali njihovo istodobno postojanje zahtijeva primjerene uvjete školovanja i osposobljavanja (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*). Temeljem utvrđenih teškoća i mogućnosti potrebno je planirati glazbene aktivnosti kod ovih učenika poštujući utvrđene glazbene zadatke i načela humanistički orijentirane nastave.



## **2. EMPIRIJSKI DIO**

### **2.1. CILJEVI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

U radu se opisuje istraživanje provedeno s ciljem utvrđivanja strategija poučavanja djece s teškoćama na nastavi Glazbene kulture. U skladu s formuliranim ciljem izdvojeni su sljedeći zadatci:

- ispitati mišljenja o dosadašnjim iskustvima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju
- istražiti načine stjecanja znanja o učenicima s teškoćama u razvoju i radu s njima
- ispitati probleme s kojima se nastavnici susreću u radu s učenicima s teškoćama
- istražiti strategije koje se primjenjuju u radu na nastavi Glazbene kulture u kojoj se nalaze učenicima s teškoćama
- utvrditi koje su potrebne promjene u nastavi kako bi bila uspješnija inkluzija učenika s teškoćama u nastavu Glazbene kulture.

U istraživanju je sudjelovalo pet nastavnika. Svi ispitanici su ženskog spola, visoke stručne spreme sa završenim akademijama u Republici Hrvatskoj. Raspon godina radnog staža se kreće od 20 do 39 godina.

Korišten je polustrukturirani intervju koji se provodio individualno. Primijenjena su pitanja vezanog tipa, a odgovori su snimljeni na diktafon u svrhu daljnje obrade. Istraživanje je realizirano tijekom lipnja 2019. godine. Sudjelovanje je u istraživanju bilo dobrovoljno.

### **2.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA**

Intervju s nastavnicima započeo je iskazivanjem mišljenja o dosadašnjim iskustvima vezanim uz rad s učenicima s teškoćama.

Kvalitativna je obrada podataka ukazala na zaključak da nastavnici imaju podijeljena mišljenja vezana za dosadašnja iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Iskustva su većinom u jednakoj mjeri i pozitivna i negativna. Najzastupljenije teškoće su *specifične teškoće u učenju, ADHD te problemi u ponašanju*.

Nastavnici navode razne odgovore:

- *U svoje 22 godine rada susretala sam se s raznim oblicima teškoća, a najčešće su to bile teškoće u učenju, problemi u ponašanju, emocionalni problemi, motoričke teškoće, nerijetko oštećenja vida i sluha, a ponekad i autizam.*
- *Već dugo godina radim u školi gdje imamo i posebne odjele iz kojih učenici s teškoćama dolaze na redovnu nastavu u razrede s učenicima bez teškoća, a najzastupljenije teškoće su jezično-govorno-glasovne teškoće i specifične teškoće u učenju.*
- *U svim generacijama kojima sam do sada predavala bilo je djece s raznim teškoćama, nedostacima i problemima i nikakvu pomoć nisam imala do unazad par godina kada su počeli raditi asistenti u nastavi. Najčešći problemi su disleksija i disgrafija te poremećaji pažnje i ADHD.*
- *Moja iskustva su različita, ovisno o djetetu i tipu teškoće. S nekom je djecom suradnja bila izvrsna unatoč težoj dijagnozi, a s nekom čak sasvim suprotno. Predajem učenicima sa sniženim kognitivnim sposobnostima i specifičnim teškoćama.*
- *Moje iskustvo je s jedne strane pozitivno jer je naš predmet zanimljiv, kreativan i uvijek možemo osmisliti nešto što to dijete može odraditi! S druge strane je i negativno jer nisam baš upućena na koji način raditi s tom djecom. Najčešće teškoće su nepažnja, slaba koncentracija i ADHD, disleksija i dislalija, a od drugih poteškoća češći su šećerna bolest i epilepsija.*

Nakon kraćeg razgovora o iskustvima u radu s učenicima s teškoćama i zastupljenosti teškoća, nastavnici su upitani o dosadašnjem stjecanju znanja o učenicima s teškoćama u razvoju te o radu s njima. Iz odgovora se može utvrditi kako su svi nastavnici dosadašnja znanja o inkluzivnom radu razvijali najvećim dijelom *kroz nastavni rad*. Četiri nastavnika se izjasnilo kako gotovo nikakvo znanje nisu stekli *kroz stručna usavršavanja*, dok se svi

nastavnici slažu kako *kroz fakultetsko obrazovanje* nisu stekli nikakvo znanje o radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

- *Kroz fakultetsko obrazovanje gotovo nikako jer se tijekom studija jako slabo govorilo o tome. Kroz stručno usavršavanje je educiranje isto bilo dosta slabo i nedostatno, a kroz nastavni rad sam naučila sve! Samostalno sam proučavala literaturu te sam imala veliku pomoć stručne službe.*
- *Na fakultetu nas nisu educirali za rad s učenicima s teškoćama. Znanja sam stekla uglavnom kroz nastavni rad. Također, kroz stručna usavršavanja sam imala priliku čuti o tome jer je naša stručna služba organizirala predavanja na stručnim vijećima.*
- *U tom slučaju, tijekom studija nije postojao nijedan kolegij vezan za ove probleme. Stručna usavršavanja postoje te se nekad provode u školi, ali to je premalo i prerijetko. Na terenu smo se snalazili sami kako možemo i znamo!*
- *Sama sam tapkala u mraku metodom pokušaja i pogrešaka! Kroz fakultet se nije spominjala ova tema niti jednom riječju, a također ni kroz stručna usavršavanja.*
- *Na fakultetu, nažalost, nikada nismo imali kolegij o ovoj temi. Kroz stručna usavršavanja smo dobili jako malo. Znanja stječem kroz nastavni rad, svojom inicijativom. Raspitujem se i informiram uglavnom putem interneta i kolega.*

Sljedećim pitanjem namjera je bila utvrditi s kojim se problemima nastavnici glazbe susreću u radu s učenicima s teškoćama i jesu li češći problemi s aspekta učenika s teškoćama, s aspekta ostalih učenika u razredu ili s aspekta škole. Iz odgovora se može utvrditi da svi nastavnici smatraju kako su najčešći problemi s aspekta učenika s teškoćama *nepažnja, nezainteresiranost i potreba za jako glasnom komunikacijom.*

Ističu sljedeće primjere:

- *Predajem djevojčici koja je izuzetno inteligentna i ona sve može naučiti za ocjenu odličan, ali jako emotivno i burno reagira te joj često zasmeta i glasna glazba.*
- *Predajem učenici koja ima oštećenje sluha, a svima je jasno da netko tko ima umjetnu pužnicu ne može čuti te da mu je Glazbena kultura problem.*

- *Jedan učenik nerazgovjetno komunicira pa ga zamolim da mi napiše što je htio reći, a on samo odmahne rukom.*
- *Imam u razredu učenicu koja nema ni asistenta ni prilagodbu, a uopće ne govori zbog nekih trauma i psihičkog zlostavljanja. Ona još uvijek nije izustila niti riječ te s njom komuniciram rukama*
- *Predajem djetetu s kojim sam se dogovorila da će pjevati idući sat, nakon čega je dijete naučilo pjevati pjesmicu uz pomoć asistenta, međutim, kada je došlo na sat i stalo uz klavir, umjesto pjevati –počelo je plakati.*

Nastavnici, također, ističu poseban problem u *neznanju i nepripremljenosti za sastavljanje IOOP-a*. Naglašavaju posebice kako nisu imali tijekom svog dodiplomskog studija mogućnost stjecati praktična znanja pa tako niti oko izrade IOOP-a. Od ostalih problema nastavnici navode *nedovoljnu pomoć asistenata* te potkrepljuju slijedećim navodima:

- *Učenici koji, nažalost, nemaju asistenta, njima je puno teže.*
- *Asistenti su jako različiti, mnogi od njih ni nemaju neke pedagoške naobrazbe i iz raznih su profila.*
- *Nažalost, neki asistenti su nedovoljno stručni za takav rad.*
- *Djeca se često zbliže s asistentom, a navodno asistenti trebaju voditi brigu o tome da se ne približe previše djetetu.*
- *Uglavnom se to svodi na to da oni manje-više rješavaju zadatke umjesto njih.*

Nastavnici su posebno razočarani zbog *nedostatnog vremena za rad*, a nezadovoljstvo su iskazivali ovako:

- *Problem je što nemam vremena za njih, to je prvenstveno problem!*
- *Što se može napraviti u 45 minuta gledano s aspekta redovne nastave Glazbene kulture uopće, a pogotovo kad su u nju integrirani i učenici s teškoćama?*
- *Mi se učitelji ne stignemo njima puno posvetiti tijekom nastave.*

Osim toga, mnogi nastavnici navode *prevelik broj učenika* u razrednim odjelima kao značajnu otežavajuću okolnost i opisuju kako im je ponekad teško posebno se posvetiti

učenicima s teškoćama, a istovremeno upravljati satom i ostalim učenicima te kako je najveći problem to što su integracije u redovnu nastavu sve češće, a učenika s raznolikim teškoćama je sve više unutar odjela. Tijekom razgovora, jedan je ispitanik istaknuo problem u *izostanku podrške školske stručne službe* navodeći primjer psihologinje koja provede testiranje učenika te mu priloži određene upute, no to i dalje nije dovoljno za potpunu prilagodbu učenika. Ostali nastavnici su zadovoljni školskom stručnom podrškom navodeći kako imaju odgovarajuću službu i podršku defektologa, psihologa, pedagoga i edukacijskog rehabilitatora.

Vrlo malo nastavnika je navelo probleme s aspekta *ostalih učenika*, kroz primjere:

- *Učenici iz posebnih odjela su dosta neprihvaćeni, posebno u višim razredima gdje ponestane osjetljivosti za njih*
- *Ima učenika s ADHD-om koji ometaju i miniraju sat, što nakon nekog vremena ostale učenike počne iritirati.*

Kod većine nastavnika ostali učenici prihvaćaju učenike s teškoćama u razredu, a najistaknutija su dva odgovora: jedan ispitanik u razgovoru otkriva kako niti jednom nije primijetio odbacivanje učenika, a drugi ispitanik ističe da su ostali učenici naučeni od prvog razreda prihvaćati djecu s teškoćama.

Nakon razgovora o mnogobrojnim problemima na nastavi, uslijedilo je pitanje kojim se doznaje na koji način nastavnici odabiru određene strategije poučavanja za nastavne sate. Na pitanje: „Jesu li vam pri izboru strategija poučavanja u fokusu učenici s teškoćama ili nastavni sadržaj?“ nastavnici su odgovorili različito. Najveći broj nastavnika u fokus postavlja učenika s teškoćama te prilagođava metode i postupke njegovim potrebama i mogućnostima, a ne nastavni sadržaj. S druge strane, dva profesora su se izjasnila kako im je u fokusu nastavni sadržaj pri kreiranju nastavnih strategija. Posebno zanimljiv odgovor, kao argument fokusiranja na djecu s teškoćama prilikom odabira strategija, pružila je jedna nastavnica citiravši kinesku poslovicu „*Darujete li čovjeku ribu – nahranili ste ga za taj dan, ali ako ga naučite loviti ribu – nahranili ste ga za cijeli život*“. Nastavnicima je, također, postavljeno pitanje „Utvrdjujete li nastavne strategije na temelju prijašnjih iskustava ili s obzirom na cilj poučavanja?“ na što su se svi izjasnili gotovo jednako. Na sve nastavnike utječu prijašnja iskustva, ali su prvenstveno orijentirani na cilj poučavanja te prema tome pronalaze nova rješenja.

- *Ako dijete ne može učiti na način kako ga poučavamo, trebamo ga poučavati na način kako može učiti i na taj način se prilagoditi. U fokusu mi je uvijek učenik, a ne nastavnik ni nastavni sadržaj.*
- *Fokus prilikom određivanja strategija je na nastavnom sadržaju, iako učenici utječu na tijek sata i na to hoće li se određena strategija provesti uspješno ili ne.*
- *Prilikom odabira pripremanja sata ne mislim samo o učenicima s teškoćama, nego mi je uglavnom cilj ispuniti ono što je propisano planom i realizirati ono što se od mene očekuje, bez obzira mogu li se učenici s teškoćama uključiti u taj sat ili ne.*
- *Svakom djetetu se posebno prilagođavam. U fokusu su mi djeca s teškoćama i općenito učenici. Naravno da mi je sadržaj važan, ali važnije mi je prilagoditi ga na način da učenici to mogu shvatiti.*
- *Meni je u radu prvenstveno učenik na prvom mjestu i na taj način prilagođavam sadržaje i sve one metode rada koje ja primjenjujem baziraju se isključivo prema djeci.*

Usljedila su pitanja „Kako biste opisali vaš rad s učenicima s teškoćama, s obzirom na metode i oblike rada koje primjenjujete?“ i „Koliko prilikom izbora strategije razmišljate o aktivnom sudjelovanju učenika s teškoćama u nastavi?“. Nastavnici su opisali razne *metode* te gotovo sve metode pogoduju uključivanju učenika s teškoćama u nastavni sat, a ovo su neki primjeri:

- *Metode prilagodbe ovise o teškoći, nekad budu grafičke, jezične, sadržajne.*
- *Učeniku s blagom retardacijom i oštećenjem sluha prije sata cijeli sadržaj koji ćemo obraditi uvećam i ne razmišljam o nekim posebnim metodama, nego o onome što to dijete može na satu napraviti.*
- *Učeniku koji jako sporo piše ispišem plan ploče koji si on na kraju sata zalijepi u bilježnicu.*
- *Ako je potrebno, smanjim sadržaj i ostavim samo ono što je bitno*
- *Prilagodim prostor s obzirom na teškoću.*
- *U radu prilikom obrade trodijelnog/dvodijelnog oblika provodim igre s papirićima u boji koje oni onda podignu kada čuju i prepoznaju zadane zadatke, a ponekad umjesto papirića podignu ruke ili naprave neki stav.*

- *Pri obradi dvije skladbe koje se njima sviđaju znam ih podijeliti u dvije skupine koje sami odabiru s obzirom na to koja im se skladba više sviđela te onda kao skupina surađuju, iznose i argumentiraju što im se u toj skladbi sviđelo, a što nije*

S druge strane, zanimljivo je bilo otkriti da kod većine nastavnika prevladava *frontalni oblik rada*, a isti nastavnici, odnosno njih troje, ističu kako se svaki napredak i interes nagrađuje te kako je, unatoč frontalnom radu, prisutna posebna individualna provjera stanja i napretka učenika. Jedna nastavnica je opisala kako grupiranje učenika u grupne radove često krene u krivom smjeru te učenici s teškoćama ostanu odbačeni i to je navela kao glavni razlog izbjegavanja grupnih radova. Dva ispitanika su istaknula kako na njihovom satu prevladavaju *rad u paru i grupni rad* objasnivši kako nastoje da frontalnog rada bude što manje. Ispitanici ističu kako nastoje što više uključiti učenike na način da je nastavnik koordinator, a oni ti koji vode nastavu te da se frontalni oblik pojavljuje jedino u obliku obrade pjesmice, premda to nije pravi frontalni oblik jer je prisutna velika količina interakcije.

S obzirom na to da su se nastavnici izjasnili oko mnogih problema u radu s učenicima s teškoćama, htjeli smo provjeriti koji su njihovi prijedlozi za poboljšanje inkluzije učenika s teškoćama u nastavu Glazbene kulture. Odgovori su bili razni, ali svi se nastavnici slažu s činjenicom da je potrebno više **edukacije** nastavnika. Čak svih pet ispitanika navelo je kako je dodatna edukacija učitelja od strane stručnih službi neophodna i nužna. Realizaciju dodatne edukacije predlažu *kroz stručna usavršavanja*, a ovo su neki primjeri:

- *Voljela bih da nam predavači dođu češće u školu te da nas malo više poduče u obliku seminara i radionica.*
- *Bila bih sretna kad bismo imali edukacije na konkretnim primjerima gdje će nas naučiti što konkretno napraviti u kojem slučaju.*

Sljedeći primjeri su primjeri realizacije edukacije kroz fakultet:

- *Kroz fakultet bi trebala postojati praksa ovakvoga rada.*
- *Mislim da je općenito premalo praktičnog rada tijekom studija.*
- *Bila bi odlična praksa kojom bi studente dovodili u razrede gdje su takvi problemi ili, bez obzira - i da nisu problemi, jer ima djece sa slabom koncentracijom koja nisu došla s dijagnozom ni prilagodbom.*

- *Na fakultetu bi se to sada zaista trebalo uvesti jer je sada to jako izraženo.*

O praksi pripreme programa ispitanici navode kako bi voljeli kad bi se u kurikulumu našla stavka koja bi pomagala učitelju složiti IOOP. Osim edukacije, jedna nastavnica navodi **veću opremljenost** učionice glazbenog kao nešto što se treba promijeniti jer je njoj otežan rad zbog nedostatka udaraljki i Orffova instrumentarija. Dva su ispitanika u odgovorima posebno istaknula **mogućnost smanjenja odjela** gdje jedan ispitanik navodi kako bi bilo više vremena posvetiti se djeci teškoćama kada bi odjeli bili manji, a drugi ispitanik navodi kako smatra da u razrednom odjelu u današnje vrijeme sa svim prisutnim teškoćama ne bi trebalo biti preko 20 učenika. Jedan ispitanik izjasnio se u pogledu **uvođenja posebnog odjela i komunikacije s posebnim školama** u sve škole, a spomenuo je i mogućnost komunikacije i povezivanja sa specijaliziranim školama poput škole „Ivan Štark“ u Osijeku. Nekoliko nastavnika požalilo se na **malu satnicu** uzrujano navodeći slijedeće:

- *Voljela bih da imamo veću satnicu, jer bi se na taj način mogla više posvetiti toj djeci.*
- *Mislim, što se može napraviti u 45 minuta tjedno?*
- *Što bih ja još trebala napraviti u tih 45 minuta?*
- *U principu ja nemam vremena za to dijete u tih 45 minuta.*

Bilo je i odgovora koji su upućivali na želju za **većim zapošljavanjem stručnih asistenata** u nastavi gdje su ispitanici iskazali kako smatraju da se u školi trebaju zapošljavati stručni asistenti i kako bi se trebala pratiti njihova komunikacija s djetetom te ih mijenjati ili ne mijenjati sukladno s rezultatom njihovog odnosa. Jedan ispitanik požalio se na kratko radno vrijeme asistenata te je naveo da automatski „zaposli“ ostatak razreda ukoliko asistenta nema na određenom satu.

Rezultati kvalitativne analize intervjua provedenih s nastavnicima Glazbene kulture koji u redovnoj nastavi glazbe poučavaju i djecu s teškoćama pokazuju da je za njih praksa inkluzije i dalje poprilično novo i tek djelomice istraženo područje. Nastavnici se svake nastavne godine susreću sa sve većim brojem učenika s teškoćama integriranih u redovnu nastavu. Osim toga, teškoće su raznovrsne, što dodatno otežava njihovu integraciju. Kao najčešći problemi pokazali su se ADHD, problemi u ponašanju i specifične teškoće u učenju. Poseban problem nastaje kada u razredu postoje učenici koji, unatoč tome što imaju simptome mnogih teškoća, nemaju potvrdu dijagnoze niti omogućenu individualizaciju. Nastavnici se,



osim s problemima s aspekta učenika s teškoćama, susreću i s problemima s aspekta ostalih učenika u razredu i s aspekta škole. S aspekta ostalih učenika u razredu ističu situaciju neprihvatanja učenika s teškoćama te činjenicu da je vrlo teško posvetiti se artikulaciji sata, učenicima s teškoćama te ostalim učenicima istovremeno. Ponegdje još postoji i problem nedovoljne stručnosti asistenata te nedovoljne podrške stručne službe škole. Nastavnici su svoja dosadašnja iskustva uglavnom stjecali kroz nastavni rad te iskazuju želju za napredovanjem i praktičnim radionicama kroz koje bi stekli potrebnu edukaciju za rad u inkluzivnom obrazovanju.

### 3. ZAKLJUČAK

Rezultati kvalitativnog istraživanja ukazali su kako se nastavnici svake nastavne godine nalaze pred novim izazovima zbog sve većeg broja učenika s teškoćama u razvoju koji su implementirani u redovnu nastavu. Rasprostranjene su mnoge teškoće, a neke od najzastupljenijih su ADHD, specifične teškoće te problemi u ponašanju. Nastavnici su naveli određene probleme s kojima se svakodnevno susreću, a najveća količina problema vezana za rad s učenicima s teškoćama proizlazi iz nedostatnog znanja o pristupu učenicima raznih teškoća, a naročito kroz specifičnost svake teškoće te različitih oblika ponašanja, čak i kod učenika s istom teškoćom. Poneki nastavnici ističu probleme s aspekta asistenata koji najčešće ne izvršavaju u potpunosti svoju zadaću niti dolaze stručno osposobljeni za takav rad.

Nastavnici nisu bili educirani za rad s učenicima s teškoćama na fakultetima koje su pohađali, nego su se svih godina radnoga staža samostalno educirali uz pomoć razne stručne literature te uz pomoć interneta, kolega i stručne službe škole, ukoliko je ona dostupna i aktivna. Potom navode kako smatraju da je za rad u današnje vrijeme izuzetno potrebna dodatna edukacija nastavnika za rad s učenicima raznih oštećenja, a da može biti ostvarena kroz fakultet za buduće nastavnike glazbe i kroz stručna usavršavanja za sadašnje nastavnike glazbe. Osim toga, nastavnici ističu problem male satnice i nedovoljnog vremena za sve aktivnosti i adekvatnu posvetu svim učenicima na satima Glazbene kulture. Kroz razgovor o strategijama, metodama i oblicima rada, došlo se do različitih informacija.

U konačnici se smatra da su strategije dominantno usmjerene prema učeniku i njegovom uključivanju u razred i nastavne aktivnosti, a poneke metode su vrlo primjerene i usmjerene prema učeniku s teškoćama, unatoč nedovoljnoj edukaciji nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju. Sve navedeno pripada suvremenim nastavnim strategijama pa se može zaključiti da je nastava Glazbene kulture na tragu suvremene nastave te je od nje dijeli vrlo mali broj elemenata na koje se može utjecati i koje je poželjno mijenjati kako bi se adekvatno obrazovanje i osnovna ljudska prava mogla pružiti svim osobama, imale one neku teškoću ili ne.

## 4. SAŽETAK

Učenici s teškoćama u razvoju sve se više integriraju u redovni odgojno-obrazovni proces te im se na taj način pružaju jednake mogućnosti kao i ostalim polaznicima redovnih školskih programa. Inkluzija je sve češće tema raznih teorijskih i znanstvenih radova, no je li ona ispunila svoje potencijale i koji su potezi potrebni kako bi se pospješili inkluzivni procesi pokazuje upravo praksa. Uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju širi se u nekoliko sfera te se osuvremenjuje, kao i nastavne strategije, metode i postupci u radu. Nastavnik više nije samo netko tko podučava, već on postaje netko tko druge uči kako učiti. Ovim radom htjelo se istražiti na koji način nastavnici Glazbene kulture s područja Republike Hrvatske kreiraju nastavne strategije pri osmišljavanju nastave. Cilj je bio istražiti tko im je u fokusu prilikom odabira nastavnih strategija i s kojim se problemima susreću. Također, htjelo se provjeriti je li obrazovanje sadašnjih osnovnoškolskih nastavnika glazbe bilo usmjereno prema razvijanju kompetencija za rad u inkluziji te procjenjuju li se kompetentnima za rad na tom području. Istraživanje provedeno intervjuom obuhvatilo je pet nastavnika Glazbene kulture zaposlenih u Osijeku. Većina nastavnika odgovorila je kako im je učenik s teškoćama u fokusu prilikom odabira strategija, a dosadašnja su znanja stjecali isključivo kroz nastavni rad te se i dalje ne smatraju dovoljno kompetentnima. Zaključuje se kako je potrebno organizirati dodatne edukacije nastavnika glazbe za rad s učenicima s teškoćama kroz razne praktične radionice i seminare te organizirati kolegij na akademijama koji će pripremiti buduće nastavnike glazbe na rad u inkluziji.

**Ključne riječi:** učenici s teškoćama, Glazbena kultura, uloga nastavnika, nastavne strategije

## 5. SUMMARY

Students with disabilities are increasingly integrated into a regular educational process. In that way, they are offered equal opportunities as other participants in regular school programs. Inclusion is increasingly becoming the subject of various theoretical and scientific papers but in order to know whether it has fulfilled its potential and what steps are needed to promote inclusive processes it is necessary to explore the practical work. The role of teachers in inclusive education is expanding into several spheres and is being updated as well as teaching strategies, methods and procedures in work. The teacher is no longer just someone who teaches content but becomes someone who teaches others how to learn. This paper sought to explore how music teachers from Republic of Croatia create teaching strategies for teaching music. The goal was to find out who was the focus of their choice in teaching strategies and what problems they encountered. It also sought to investigate whether the education of current elementary music teachers was geared toward developing competence for inclusive work as well as whether they considered themselves competent to work in that area. Research was conducted with interview and it involved five music teachers working in Osijek. Most of the teachers answered that they put the students with disabilities in focus when choosing strategies. They have gained previous knowledge only through teaching and they still do not consider themselves competent enough. It is concluded that it is necessary to organize additional music teacher education for working with students with disabilities through various practical workshops and seminars. It is also necessary to organize a college degree that will prepare future music teachers to work in inclusion.

**Keywords:** students with disabilities, music class, the role of teacher, teaching strategies

## 6. LITERATURA

1. Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo, stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 25 (1), str. 63-83.
2. Blašković, J., Kuliš, A. (2017). Reakcije djece na aktivno slušanje glazbe kroz pokret, likovnost i verbalizam. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (3), str. 273-292.
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Duvnjak, I., Soudil-Prokopec, J., Škrobo, S. (2015). Učimo zajedno. U: Velki, T., Romstein, K. (Ur.), *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
5. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
6. Čudina-Obradović, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
7. Dobrota, S., Tomaš, S. (2009). Računalna igra u glazbenoj nastavi: Glazbena igra Orašar. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(21), str. 29-39.
8. Duvnjak, I., Soudil-Prokopec, J., Škrobo, S. (2015). *Učimo zajedno – priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s teškoćama u razvoju*. U: T. Velki i K. Romstein (Ur.). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
9. Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (1994). *Exceptional Child*. Boston: Allynand Bacon.
10. Imširagić, A. (2011). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, 27 (1), str. 94-103.

11. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi – procjena, proučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script d.o.o.
12. Jelavić, F. (2003). Nastavna metoda u obrazovno-odgojnom procesu. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 25 (4), str. 277-287.
13. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama – priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.
14. Kudek Mirošević, J., Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, 12 (1), str. 167-183.
15. Maksimović, A., Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, 7 (1), str. 69-82.
16. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine d.o.o.
17. Milinović, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. *Artos: časopis za znanost, umjetnost i kulturu*, 3.
18. MZO (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja, <https://mzo.hr/hr/ucenici-s-teskocama>
19. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
20. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
21. Nikčević-Milković, A., Rukavina, M., Galić, M. (2010). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57 (25), str. 108-121.
22. Peko, A., Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

23. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
24. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
25. Radičević, B., Šulentić Begić, J. (2010). Pjevanje u prvim trima razredima osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (24), str. 243-252.
26. Radočaj-Jerković, A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Osijek: Arsacademica.
27. Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
28. Rojko, P. (2004). *Metodika glazbene nastave: praksa I.dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.
29. Rojko, P. (2005). *Metodika glazbene nastave – praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.
30. Sharma, M.C. (2000). *Matematika bez suza: kako pomoći djetetu u učenju matematike*. Lekanik: Ostvarenje.
31. Skupnjak, B. (2015). Strategije poučavanja učenika s umjetnom pužnicom uz osvrt na početnu nastavu glazbene kulture. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), str. 71-79
32. Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Znanje d.d.
33. Svalina, V. (2013). Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (29), str. 270-287.
34. Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
35. Škojo, T. (2011). Personalizirano učenje kao sastavni dio nastave solfeggia slijepih učenika. Neobjavljeni znanstveni rad. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.). (str. 237-254) Pula: Sveučilište Jurja Dobrile – Odjel za glazbu.

36. Škojo, T., Jukić, R. (2015). Iskazivanje kreativnosti nastavnika primjenom igara u nastavi glazbe, U: M. Orel (ur.) *Modern Approaches to Teaching Coming Generation*, str. 432-443. Ljubljana: EDU vision.
37. Škojo, T. (2018). Individualizirano poučavanje i inkluzija učenika s oštećenjem sluha u nastavi glazbene kulture – nastavnički izazov. Neobjavljeno predavanje. U: V. Marković i J. Martinović-Bogojević (Ur.), str. 46-47. Crna Gora: Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore.
38. Škojo, T., Žakić, K. (2018). Uporaba igara u nastavi Glazbene kulture. *The journal of education*, 28 (1), str. 51-60.
39. Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015), Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64 (1), str. 112-130.
40. Šulentić Begić, J., Birtić, V. (2012). Otvoreni model nastave glazbene kulture. *Tonovi*, 27 (2), str. 72-84.
41. Šulentić Begić, J., Birtić, V. (2012). Otvoreni model nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju u nekim osječkim osnovnim školama. *Tonovi*, 60 (2), str. 72-84.
42. Vidulin, S. (2016). Sviranje u redovitoj nastavi Glazbene kulture. Glazbeno-pedagoške i metodičke implikacije. U: A. Bosnić i N. Hukić (Ur.), *Muzika u društvu* (str. 128-144). Sarajevo: Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine.
43. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.