

Učenci s teškoćama u nastavi glazbe

Bubalo, Ena

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:356594>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-02**



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
PREDDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ GLAZBENA
PEDAGOGIJA

ENA BUBALO

**UČENICI S TEŠKOĆAMA U NASTAVI
GLAZBE**

ZAVRŠNI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2022.

Sadržaj

SAŽETAK.....	3
SUMMARY	4
1. UVOD.....	5
2. Učenici s teškoćama u razvoju	6
2.1. Kategorizacija djece s teškoćama.....	9
2.2. Slijepa i slabovidna djeca.....	9
2.3. Gluha i nagluha djeca.....	10
2.4. Smetnje u ponašanju.....	11
2.5. Problemi u učenju.....	13
2.6. Poremećaji u mentalnom razvoju	16
2.7. Poremećaji u govoru.....	18
2.8. Poremećaji u kretanju.....	20
3. Učenici s teškoćama u nastavi glazbe	21
3.1. Važnost nastavnika.....	25
3.2. Uloga nastavnika u inkluziji djece s teškoćama.....	26
4. Zaključak.....	30
Literatura	31

IZJAVA
O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI, PRAVU PRIJENOSA INTELEKTUALNOG
VLASNIŠTVA, SUGLASNOSTI ZA OBJAVU U INSTITUCIJSKIM
REPOZITORIJIMA I ISTOVJETNOSTI DIGITALNE I TISKANE VERZIJE RADA

1. Kojom izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je završni rad isključivo rezultat osobnoga rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu. Potvrđujem poštivanje nepovredivosti autorstva te točno citiranje radova drugih autora i referiranje na njih.
2. Kojom izjavljujem da je Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, bez naknade u vremenski i teritorijalno neograničenom opsegu, nositelj svih prava intelektualnoga vlasništva u odnosu na navedeni rad pod licencom Creative Commons Imenovanje – Nekomercijalno – Dijeli pod istim uvjetima 3.0 Hrvatska.
3. Kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i objavi moj rad u institucijskom digitalnom repozitoriju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, repozitoriju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11,94/13, 139/13, 101/14, 60/15 i 131/17.).
4. Izjavljujem da sam autor/autorica predanog rada i da je sadržaj predane elektroničke datoteke u potpunosti istovjetan s dovršenom tiskanom verzijom rada predanom u svrhu njegove obrane.

Ime i prezime studenta/studentice: Ena Bubalo

JMBAG: 0280006928

OIB: 93482923419

Adresa e-pošte za kontakt: ena.bubalo612@gmail.com

Naziv studija: Glazbena pedagogija

Naslov rada: Učenici s teškoćama u nastavi

glazbe Mentor/mentorica rada: doc.dr.sc.

Tihana Škojo

U Osijeku, 28.06.2022.

Potpis _____

SAŽETAK

Učenici s teškoćama, temeljem dosadašnjih iskustava u praksi, uspješno su uključeni u redovne razredne odjele osnovne škole. Oni mogu aktivno sudjelovati u nastavnim aktivnostima uz usklađivanje sadržaja njihovim individualnim sposobnostima, mogućnostima i obrazovnim preferencijama.

Budući da glazba nosi brojne pozitivne razvojne utjecaje na učenike, ali je ujedno i sredstvo koje zbližava ljude i zanemaruje razlike, inkluziju učenika s teškoćama u nastavi glazbe je, uz kompetentnog nastavnika, moguće uspješno ostvariti.... Prema tome, inkluziju učenika s teškoćama na nastavi glazbe moguće je oživotvoriti na brojne načine. Svako dijete s teškoćama je specifično i autentično te zahtjeva individualizirani odnos, a na nastavniku je da otkrije kako najbolje pristupiti svakome od njih.

U radu se opisuju teškoće kroz utvrđene kategorije. Nakon toga, naglasak se stavlja na inkluziju učenika s teškoćama u glazbenoj nastavi kroz prikaze istraživanja. Poseban se naglasak stavlja na važnost i ulogu nastavnika.

Ključne riječi: integracija, inkluzija, učenici s teškoćama, nastava glazbe, uloga nastavnika

SUMMARY

Students with disabilities, based on their previous experience in practice, are successfully included in the regular classrooms of primary school. They actively participate in school activities with the possibility of aligning the content with their individual abilities, capabilities and educational preferences.

Since music has many positive developmental effects on students, and it is also a tool that brings people together and ignores differences, the inclusion of students with disabilities in music teaching can be successfully achieved with a competent teacher. Therefore, the inclusion of students with disabilities in music teaching can be brought to life in many ways. Every child with disabilities is specific and authentic, and requires an individualized relationship. So, it is up to the teacher to discover how to approach each of them.

This work describes the difficulties through the identified categories. After that, the emphasis is placed on the inclusion of students with disabilities in music teaching through research presentations. Special emphasis is placed on the importance and role of teachers.

Keywords: integration, inclusion, students with disabilities, music class, the role of teacher

1. UVOD

Glazba je u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske prepoznata i priznata kao neizostavan čimbenik u oblikovanju kompetencija učenika pa se tako u školstvu opredijelila u dva pravca, to su Glazbena kultura i umjetnost te nastava u sklopu glazbene škole. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* predmeti Glazbena kultura / Glazbena umjetnost unaprjeđuju estetski i kreativni razvoj učenika, razvijaju glazbene sposobnosti i interese među učenicima te osposobljavaju učenike za život u multikulturnom svijetu. Uz ulogu nastave glazbe kurikulum navodi i značaj izborne i fakultativne nastave te izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u okviru kojih učenici mogu proširiti znanje i vještine. Navodi se kako će, uz opću naobrazbu koju pruža nastava glazbe u osnovnim i srednjim školama, učenici stečenim znanjem iz područja glazbe biti kompetentni korisnici kulture koji će moći aktivno sudjelovati u glazbenom životu svoje sredine. Glazbene škole s druge strane, kako navodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja, imaju cilj oblikovati glazbene profesionalce te na taj način obogatiti društvo glazbenom umjetnošću. Navode se sljedeći zadaci glazbenih škola: promicanje glazbe putem javne djelatnosti, omogućavanje stjecanja glazbenih vještina i unapređivanje glazbene kulture u sredini u kojoj škola djeluje.

Cilj odgojno-obrazovne inkluzije usmjeren je na praksu na svim razinama odgojno obrazovnog procesa sa svrhom stvaranja inkluzivne kulture u cijelom društvu (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Kao glavnu karakteristiku inkluzije autori navode osjećaj pripadanja koji nužno podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovni sustav i aktivnosti škole. Autori navode kako je prvi i najznačajniji korak prema inkluziji svih učenika u odgojno-obrazovni sustav stav i angažman nastavnika te da je to i osnovni preduvjet za promjenu na bolje.

2. Učenici s teškoćama u razvoju

Učenici s teškoćama u razvoju često imaju smanjenu sposobnost samostalnog učenja, komunikacije i praćenja klasičnog načina poučavanja. Učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta navedenih oštećenja i poremećaja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Pojmovi inkluzija i integracija javljaju se u procesu obrazovanja djece s teškoćama. Prema Karamatić Brčić (2013) obrazovnu inkluziju možemo promatrati u užem i širem smislu. U širem smislu ona podrazumijeva uključivanje djece i odraslih koji su zbog etničkih, odgojno-obrazovnih, kulturnih ili socijalnih razlika podložni isključenosti. U užem smislu navodi kako se obrazovna inkluzija javlja kao zahtjev koji naglašava da se svako dijete treba obrazovati u skladu s njegovim individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj ustanovi. Budući da je svako dijete u određenom smislu posebno, svi bi učenici imali koristi od nastavnih programa prilagođenih njihovim individualnim potrebama. Međutim, kako škole zbog materijalnih i organizacijskih ograničenja ne mogu udovoljiti tom zahtjevu, učenici se svrstavaju, najčešće prema dobi, u skupine koje dobivaju istu vrstu poduke, što je s obzirom na društvene mogućnosti i najekonomičnije. Takav je pristup razmjerno prihvatljiv za većinu učenika, ali ipak se određen broj djece ne može lako uklopiti u taj sustav. (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković 2014).

Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski ograničene i kontrolirane od djece bez teškoća u razvoju. No, na taj način ne dolazi do istinskog uključivanja i prihvaćanja. (Zrilić 2013). Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava (Zrilić 2013).

Prema Karamatić Brčić (2013) na prihvaćanje i uspješnost učenika s teškoćama, u velikoj mjeri može utjecati nastavnik odabirom prikladnih didaktičko-metodičkih metoda, a to podrazumijeva odabir primjerenih strategija rada i prilagođavanje sadržaja u procesu poučavanja učenika s teškoćama.

Inkluzija u obrazovnim ustanovama unutar Republike Hrvatske zasniva se primarno na pravima djeteta, poštovanju i slobodi. *Konvencija UN-a o pravima djeteta*, kao međunarodni dokument, u Republici Hrvatskoj ratificiran je 1991. godine. Prema navedenom dokumentu, svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje koje je u skladu s njegovim mogućnostima. Također, ističe pravo na obrazovanje i inkluzivni odgoj koji će dovesti do optimalnog obrazovnog cilja i maksimalnog uključivanja u društvo. Zakonski je po prvi put integracija učenika s teškoćama regulirana Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980), potom Zakonom o odgoju i obrazovanju djece u osnovnoj i srednjoj školi (2008) te Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015).

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) istaknut je središnji interes odgojno-obrazovne politike Republike Hrvatske koji se odnosi na aktivno uključivanje svih učenika u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima. Prema Konvenciji o pravima djeteta UN-a 1989. godine, koju je Republika Hrvatska potpisala 1991., svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje, a potpisivanjem Konvencije o pravima osoba s invaliditetom UN-a 2007. Republika Hrvatska obvezala se na ravnopravan pristup obrazovanju osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju (Velki, Ramstein, 2015).

U Republici Hrvatskoj, brojni nacionalni strateški te opći i provedbeni dokumenti reguliraju odgoj i obrazovanje djece/učenika s teškoćama (Tablica 1).

<p>1. Ustav RH (NN 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14)</p> <p>2. Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/07, 5/08)</p> <p>3. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS/11)</p> <p>4. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/14)</p> <p>5. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17)</p> <p>6. Zakon o suzbijanju diskriminacije (NN 85/08, 112/12)</p> <p>7. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20)</p> <p>8. Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (NN 16/18)</p> <p>9. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10)</p> <p>10. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10)</p> <p>11. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)</p> <p>12. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20)</p>	<p>13. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN 112/10, 94/15, 82/19)</p> <p>14. Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19)</p> <p>15. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10)</p> <p>16. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18, 59/19, 22/20)</p> <p>17. Pravilnik o polaganju državne mature (NN 01/13, 41/19)</p> <p>18. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/15, 3/17)</p> <p>19. Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima (NN 132/13)</p> <p>20. Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama (NN 47/17, 41/19, 76/19)</p> <p>21. Odluka o donošenju nastavnog plana za osnovnu školu (NN 66/19)</p> <p>22. Odluka o donošenju nastavnog plana za gimnazijske programe (NN 66/19)</p> <p>23. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavne predmete i međupredmetne teme (NN 7/19 i 10/19)</p> <p>24. Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik (NN 151/11).</p> <p>25. https://mzo.gov.hr/pristup-informacijama/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-2080/2080.¹</p>
--	--

Tablica 1.²

¹ Preuzeto iz dokumenta Ministarstva znanosti i obrazovanja, Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021:10)

Pravilnik Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju navodi nekoliko različitih vrsta primjerenih programa unutar nastavnog plana i programa koji omogućavaju napredak djece sukladno njihovim mogućnostima i poštujući specifičnosti određene teškoće. U navedenom slučaju koriste se sljedeći primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.

2.1. Kategorizacija djece s teškoćama

Kako bismo se u nastavi kvalitetno posvetili inkluziji učenika s teškoćama, potrebno je dobro poznavati problematiku svake teškoće zasebno kao i metode pomoću kojih ćemo učenicima olakšati učenje i stjecanje znanja u redovnim osnovnim i srednjim školama. Prema Škojo (2010) učenike s teškoćama možemo podijeliti u sedam kategorija:

- sljepoća i slabovidnost
- gluhoća i naglušost
- smetnje u ponašanju
- problemi u učenju
- poremećaji u mentalnom razvoju
- poremećaji u govoru i
- poremećaji u kretanju.

2.2. Slijepa i slabovidna djeca

Oštećenje vida je senzoričko oštećenje koje se može razviti neposredno prije ili nakon poroda, ali može se razviti i tijekom života u vidu traume ili kao posljedica bolesti. Slabovidnost se u medicini određuje ostatkom vidne oštine, odnosno, ukoliko je na „boljem“ oku vid iznad 40%. Sve ispod 40% smatramo sljepoćom. *Svjetska zdravstvena organizacija* dijeli oštećenja vida na šest kategorija (Fajdetić 2007,13):

- *I. kategorija slabovidnosti:* obuhvaća osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida 6/18 (0,3) do 6/60 (0,1),
- *II. kategorija slabovidnosti:* obuhvaća osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida 6/60 (0,1) do 3/60 (0,05),
- *slabovidne osobe, koje na boljem oku imaju suženo vidno polje oko fiksacijske točke na 20 stupnjeva ili manje, bez obzira na ostatak oštine vida,*
- *III. kategorija sljepoće:* obuhvaća osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida 3/60 (0,05) do 3/60 (0,02),
- *IV. kategorija sljepoće:* osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida 1/60 (0,02) do osjeta svjetla,
- *V. kategorija sljepoće (amaurosis):* odnosi se na osobe koje na boljem oku imaju suženo vidno polje 5 stupnjeva oko fiksacijske.

Budući da slijepa i slabovidna djeca mentalno aktivno mogu pratiti nastavu sa svojim vršnjacima, treba ih uključivati u redovne nastavne programe i glazbene škole. Ono što bi im trebalo omogućiti za lakše praćenje su prilagođeni udžbenici pisani na Brailleovom pismu ili audio udžbenici i Brailleov pisaci stroj. U glazbenim školama nije uvijek postojala mogućnost pisanja nota pomoću Brailleovog pisma pa su učenici kroz svaki segment glazbe svoj sluh dovodili do savršenstva te su se orijentirali isključivo pomoću njega. Danas ipak postoji mogućnost tiskanja nota koje slijepi i slabovidni učenici mogu čitati što im uvelike olakšava glazbenu naobrazbu.

2.3. Gluha i nagluha djeca

Oštećenja sluha, isto kao i sljepoća, mogu nastupiti prilikom rođenja ili tijekom života. Ljudsko se uho sastoji od tri dijela: vanjskog, srednjeg i unutarnjeg uha. Vanjski zvučnik, čiji početak vidimo u ušni, završava bubnjićem, koji je granica prema srednjem uhu. Bubnjić prenosi zvuk u obliku zvučnih valova na sustav koščica koje pripadaju srednjem uhu. Te koščice dalje provode zvučni val do unutarnjeg uha. Ono se sastoji od dva funkcionalno različita dijela. To su tri polukružna kanala koji sudjeluju u formiranju osjeta ravnoteže i pužnica s osjetnim stanicama koje imaju sposobnost prevesti zvučne valove u električne impulse.

Te impulse slušni živac prenosi do mozga, a ljudi ih u krajnjem ishodu doživljavaju kao zvuk (Bouillet 2010, 151). Ozljeda bilo kojeg dijela srednjeg ili vanjskog uha dovodi do oštećenja sluha.

Gluhe osobe imaju oštećenje sluha iznad 90 dB. U ovom stupnju oštećenja sluha slušni aparat ne može pomoći te se komunikacija odvija isključivo čitanjem s usana ili znakovnim jezikom ukoliko ga sugovornik poznaje.

Nagluhe osobe su osobe čije je oštećenje sluha između 25 i 90 dB stoga ih dijelimo u četiri kategorije:

- lako nagluhe; osobe čije je oštećenje sluha između 25 i 40 dB
- umjereno nagluhe; osobe čije je oštećenje sluha između 40 i 55 dB
- umjereno-teško nagluhe; osobe čije je oštećenje sluha između 55 i 70 dB
- teško nagluhe; osobe čije je oštećenje sluha između 70 i 90 dB.

Kod gluhih i nagluh osoba veliku ulogu ima okolnost, odnosno vrijeme kada je nastupila naglušost pa tako razlikujemo prelingvalno i postlingvalno razdoblje. Prelingvalno razdoblje je vrijeme života kada osoba još nije naučila jezik (najranije razdoblje života).

Ukoliko je naglušost ili gluhoća nastupila u prelingvalnom razdoblju, ona ostavlja ozbiljno oštećenje i na općem psihičkom razvoju, socijalnom i psihološkom sazrijevanju.

Postlingvalno razdoblje, s druge strane, označava vrijeme nakon usvojenog jezika i govora. U tom slučaju osoba može baratati znakovnim jezikom, pismom ili čitati s usana.

2.4. Smetnje u ponašanju

Smetnje u ponašanju, na početku se mogu podijeliti u dvije skupine: aktivan i pasivan poremećaj ponašanja. U aktivan poremećaj ponašanja svrstavaju se ona ponašanja koja se društveno smatraju neprihvatljivima pa se takvu djecu često naziva „nemogućima“ i „van kontrole“. S druge strane, djeca koja imaju pasivan poremećaj ponašanja povučena su i introvertirana, ne dozvoljavaju drugima da im se približe niti ostvaruju ikakve prijateljske odnose. Naravno, unutar aktivnog poremećaja u ponašanju, kriju se veći problemi koji se lako mogu dijagnosticirati.

U ovakve oblike ponašanja ubrojiti ćemo hiperaktivnost (*engl. attention deficit hyperactivity disorder=ADHD*), agresivno ponašanje, destruktivno ponašanje, kršenje pravila i lažno ponašanje.

Hiperaktivnost (*engl. attention deficit hyperactivity disorder=ADHD*) je razvojni poremećaj koji djetetu, zbog pretjerane aktivnosti i nemogućnosti dužeg mirovanja, stvara nedovoljan stupanj pažnje te tako znatno otežava praćenje nastave i odrađivanje školskih aktivnosti. Ovaj poremećaj može se dijagnosticirati već u trećoj godini djetetova života. Procjenjuje se da se kod školske djece pojavljuje u 5 do 7% slučajeva, a četiri do pet puta je češća kod dječaka. Osim razlike u učestalosti, djevojčice i dječaci razlikuju se i po svojstvima poremećaja. Kod dječaka je češća hiperaktivnost, dok djevojčice imaju više teškoća u održavanju pažnje (Bouillet 2010, 159).

Do hiperaktivnosti dolazi zbog nemogućnosti suzdržavanja reakcija i zadovoljavanja želja. Djeca se ne mogu oduprijeti trenutnom iskušenju te ulaze u određene radnje bez prethodnog razmišljanja i promišljanja o posljedicama.

Kod postavljanja dijagnoze jako je važno dobro razlikovati hiperaktivnost od pretjerane aktivnosti koja je u određenom stupnju razvoja normalna, ali ako se pretjerana aktivnost ne smanjuje nakon četvrte godine, treba se potražiti stručno mišljenje. Sekušak Galašev (2005) kao simptome prepoznatljive u ponašanju hiperaktivne djece izdvaja:

- često tresu rukama ili nogama ili se vrpolje na stolcu,
- ustaju sa stolca kada se očekuje mirovanje,
- često pretjerano trče ili se penju u situacijama u kojima je to neprikladno,
- često imaju teškoća ako se trebaju mirno i tiho igrati ili obavljati slobodne aktivnosti,
- ostavljaju dojam kao da ih pokreće motor jer su često aktivna i
- često previše pričaju (Bouillet 2010, 160).

Agresivno ponašanje najčešće je poremećaj koji se razvija kada dijete promatra svijet oko sebe, to može biti agresivno okruženje unutar obitelji ili ljutiti ljudi koji su u neposrednoj djetetovoj blizini. Tako djeca, zbog nezadovoljstva ili nemogućnosti izražavanja postaju frustrirana i agresivna pa u tim situacijama dolazi do udaranja, grebanja, čupanja, vikanja i sl. Ukoliko se agresija sustavno razvija u vrtićkoj dobi, djeca su u školskoj dobi sklona maltretiranju i fizičkom zlostavljanju vršnjaka. Destruktivno ponašanje podrazumijeva razorno ponašanje u djece, odnosno dolazi do namjernog uništavanja svoje i tuđe imovine.

Kršenje pravila se kao poremećaj u ponašanju najbolje prepoznaje kod djece školske dobi, kada bježe iz škole ili od kuće, ili konzumiraju alkohol i droge. Lažno ponašanje opisuje laganje roditeljima, školskim službenicima i sl. U svakoj situaciji dijete će imati potrebu svaki svoj postupak potkrijepiti laganjem, bez potrebe govorenja istine.

2.5. Problemi u učenju

Teškoće učenja neurološki su poremećaji koji utječu na jednu ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili uporabu govornog ili pismenog jezika (Hallahan i Kauffman, 1994). Teškoće u učenju mogu biti različitog intenziteta te su vrlo čest razlog lošeg uspjeha u školi. One se pojavljuju u obliku disleksije, disgrafije i diskalkulije.

Disleksija je poremećaj učenja u kojem dijete, zbog teškog raspoznavanja ili miješanja slova, ne može savladati vještine čitanja.

Jensen (2004) navodi kako disleksija može uključivati šire probleme stjecanja vještine čitanja, poput nemogućnosti tumačenja prostornih odnosa i integracije vidnih i slušnih informacija, no ne obuhvaća sve probleme čitanja. Disleksija se također može javiti kod djece s nižim intelektualnim sposobnostima. „Jedanput su me kao gosta neke televizijske emisije upitali o „pozitivnoj“ strani disleksije. Kao dio odgovora naveo sam desetak čuvenih disleksičara. Voditeljica emisije je to ovako prokomentirala: „Nije li zapanjujuće da su svi ti ljudi bili geniji, unatoč tome što su imali disleksiju?“ Nije shvatila. Nisu oni bili geniji unatoč disleksiji, nego upravo zbog nje!“ (Davis, Braun 2001, 21) Budući da Davis i Braun (2001) disleksiju smatraju nekom vrstom dara odnosno talenta, navode osam karakteristika koje su zajedničke svim disleksičarima: 1) mogu iskoristiti sposobnost mozga da mijenja i stvara percepcije (primarna sposobnost), 2) veoma su svjesni okruženja, 3) radoznaliji su od prosjeka, 4) uglavnom razmišljaju u slikama, a ne u riječima, 5) veoma su intuitivni i oštroumni, 6) razmišljaju i opažaju višedimenzionalno (koristeći sve osjete), 7) misao mogu doživjeti kao stvarnost, 8) imaju živahnu maštu. Disleksija se može pojaviti u različitim intenzitetima pa tako može varirati od nemogućnosti spajanja slogova i slova te jasnog i glatkog čitanja, pa skroz do potpune nemogućnosti čitanja unatoč razvijenoj inteligenciji u skladu sa životnom dobi.

Jensen (2004) navodi pet vrsta disleksije:

- *duboka disleksija*: karakterizirana obrascem simptoma koji uključuju semantičke pogreške (npr. pogrešno se čita „ljut“ umjesto „bijesan“), nemogućnost izgovaranja besmislenih riječi i poremećenu sposobnost razumijevanja apstraktnih riječi u usporedbi s konkretnim riječima,
- *površinska disleksija*: karakteriziraju je teškoće glasnog izgovaranja kod čitanja,
- *aleksija*: karakterizira je sporo čitanje slovo po slovo (ovaj je poremećaj posljedica pomanjkanja povezanosti vidnog sustava u desnoj hemisferi sa sustavom prepoznavanja riječi u lijevoj hemisferi, iako je mnogi autori definiraju kao potpunu odsutnost vještine čitanja),
- *disleksija zbog zanemarivanja*: karakterizira je nemogućnost da se izrijekom prepozna početni dio niza slova (ova djeca mogu zamijeniti jednu riječ s drugom ako su im završeci isti),
- *disleksija vezana uz poremećaj pažnje i pamćenja*: karakteriziraju je deficiti u kratkoročnom pamćenju i zadržavanju značenja pojedine riječi u kontekstu različitog značenja rečenica.

Disgrafija djeci stvara problem prilikom pisanja zbog nemogućnosti usvajanja različitosti slova, simbola i znamenki, odnosno otežava im usvajanje vještine pisanja. Struka u ovome slučaju raščlanjuje teškoću usvajanja pisma na dva termina: disgrafija i agrafija. Disgrafija se odnosi na teže savladavanje pisma, odnosno u pismenim radovima djece koja imaju disgrafiju uočavamo uvijek iste greške premještanja, izostavljanja, pogrešnog zapisivanja slova, rastavljenog pisanja jedne riječi, pisanja više riječi zajedno, neispravnu interpunkciju i sl. Agrafija u ovom slučaju znači potpunu nemogućnost ovladavanja vještinom pisanja. Hrvatska udruga za disleksiju prema dominantnom sindromu razlikuje:

- *fonološku disgrafiju*: greške u pisanju uzrokovane su teškoćama u izgovoru i/ili međusobnom slušnom razlikovanju glasova, odnosno:
 - *artikularno-akustička disgrafija*- dijete neispravno izgovara glasove i svoje pogreške iz izgovora prenosi u pisanje
 - *fonemska (akustička) disgrafija*- dijete ima teškoće u međusobnom slušnom razlikovanju glasova koji se slično izgovaraju i zvuče.

- *Jezična disgrafija, odnosno:*
 - *disgrafija jezične analize i sinteze-* najčešći oblik disgrafije, osnova je neformiranost jezične analize i sinteze na različitim stupnjevima: fonemske, slogovne, morfološke i sintaktičke analize i sinteze, odnosno djetetu je teško rastavljati tekst na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme
 - *disgramatična disgrafija-* uglavnom se manifestira u pogreškama na razini rečenice, odnosno radi se o poremećaju gramatičkoga oblikovanja riječi i rečenica te u neispravnom povezivanju riječi.
- *Vizualna disgrafija:* povezana je s teškoćama u vizualno-prostornoj percepciji, analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornog razlikovanja, djeca s tim oblikom disgrafije uglavnom imaju dobro razvijen govor, a teško se snalaze u verbaliziranju.
- *Motorička disgrafija:* povezana je s nedostatnom razvijenošću suptilnih motoričkih funkcija, a manifestira se u trajnim i brojnim miješanjima slova prema bliskosti njihova načina pisanja i u nestabilnom, nečitljivom rukopisu; djeca ne mogu automatizirati tzv. motoričku formulu slova, tj. poteze pisanja.

Diskalkulija ili razvojna diskalkulija (poremećaj matematičkih sposobnosti) je poremećaj kod kojeg su djetetove sposobnosti računanja slabije od očekivanih za dob, a ne mogu se objasniti senzoričkim oštećenjem (Bouillet 2010, 139).

Ova poteškoća stvara velike probleme djeci na nastavi matematike te im, ukoliko se ne dijagnosticira na vrijeme, znatno može smanjiti uspjeh u školi. Hrvatska udruga za disleksiju navodi sljedeće oblike diskalkulije:

- *verbalna-* poremećaj razumijevanja i vlastite upotrebe matematičkog leksika,
- *praktognostička-* poremećaj sposobnosti manipuliranja stvarnim ili naslikanim objektima
- *leksička-* poremećaj sposobnosti čitanja matematičkih simbola i njihovih kombinacija
- *grafička-* poremećaj sposobnosti pisanja matematičkih simbola
- *ideognostička-* poremećaj sposobnosti razumijevanja matematičkih pojmova i računanja u sebi
- *operacijska-* poremećaj sposobnosti izvođenja računskih operacija.

Sve ove poteškoće koje djeci otežavaju učenje mogu se uočiti i u nastavi glazbe. U tim slučajevima učenicima će najčešći problem predstavljati crtovlje i upisivanje i čitanje nota iz njega. Tako će disleksija objasniti zašto neki glazbenici brzo čitaju, a neki ne. Disgrafija će se prepoznati ukoliko dijete jako sporo zapisuje glazbene diktate, naravno uz prethodnu provjeru barata li dijete intonacijom i glazbenim simbolima.

2.6. Poremećaji u mentalnom razvoju

Autizam je kompleksan razvojni poremećaj čiji specifičan uzrok još nije poznat, no sigurno je riječ o multikauzalnoj etiologiji, pri čemu različiti uzroci (neurobiološki i genetski) dovode do slične kliničke slike stanja koje nastaje u ranom djetinjstvu i traje cijeli život (Škrinjar 2001, 303). Najizraženiji problem vezan za bolesti iz spektra autizma je činjenica da su to poremećaji koji ne obuhvaćaju samo jedno područje čovjekovog tjelesnog djelovanja, nego oštećuju senzore za motoriku, govor, ponašanje pa samim time djeci s bolesti iz spektra autizma uvelike otežava učenje i pamćenje. Učenike s nekom od bolesti iz spektra autizma u većini slučajeva ćemo vrlo lako prepoznati i na nastavi glazbe.

Oni najčešće ne žele sudjelovati u grupnim aktivnostima, nerijetko niti u individualnim, nisu komunikativni i teško je dobiti nekakvu povratnu informaciju s njihove strane, ne ostvaruju nikakve socijalne odnose, ne žele uspostaviti kontakt s očima i povlače se u sebe.

Bouillet (2010) navodi kako postoji kontinuum za određivanje jačine bolesti iz spektra autizma, odnosno postoje autistični učenici koji su „bolje funkcionirajući autisti“. Oni svoje školske obaveze mogu izvršavati do određene mjere. S druge strane nalaze se oni učenici koji zbog autizma teško funkcioniraju unutar opće obrazovnog sustava. Nerazvijen im je govor te su na prilično niskoj intelektualnoj razini. Na samom početku najvažnija je dobro određena dijagnoza, budući da se sam autizam može poistovjetiti s mnogim drugim dijagnozama. Barton-Cohen i Bolton (2000) tako navode nekoliko dijagnoza sličnih autizmu: elektivni mutizam (poremećaj kada dijete odbija govoriti u određenim situacijama), poremećaj emocionalne privrženosti (dijete ne uspijeva razviti stabilne emocionalne veze s roditeljima, javlja se kao posljedica zlostavljanja, zabrana i drugih problema unutar obitelji), specifični govorni poremećaj (govor u djeteta nije potpuno razvijen, ali društveni razvoj mu je relativno normalan) i različite vrste mentalnih oštećenja (sve sposobnosti su umanjene).

U prepoznavanju autizma također je često korištena Creakova skala (1963.). Ona sadrži 14 simptoma od kojih je 9 potrebno za postavljanje dijagnoze. Simptomi su sljedeći:

- velike teškoće u druženju i igranju s drugom djecom
- dijete se ponaša kao da je gluho
- dijete ima jak otpor prema učenju
- dijete nema straha od stvarnih opasnosti
- dijete ima jak otpor prema promjenama u okolini
- dijete se radije koristi gestom ako nešto želi
- dijete se smije bez vidljivog razloga
- dijete se ne voli maziti i ne voli da ga se nosi
- pretjerana fizička aktivnost (hiperaktivnost)
- dijete izbjegava pogled oči u oči
- neuobičajena vezanost za objekte ili dijelove objekata
- dijete okreće predmete i potreseno je ako je u tome prekinuto
- ponavljajuće i čudne igre i
- dijete se drži po strani (Švel 2006,11).

Djeca s autizmom mogu se istaknuti u području glazbe, bila to mogućnost lijepog sviranja, pjevanja, posjedovanje apsolutnog sluha, ili je to samo uživanje u glazbi i pokazivanje emocija koje bez glazbe kao posrednika, dijete ne pokazuje.

U slučaju pokazivanja određene izolirane sposobnosti, struka takvo autistično dijete naziva *nadareni autist*, bilo da je to glazbena umjetnost, likovna umjetnost, matematika i sl. Iza vrata glazbenih škola, često se može naći dijete s autizmom, ovisno o težini autizma i mogućnosti funkcioniranja u obrazovnom sustavu kakvog poznajemo. Glazba im može služiti kao jako sredstvo za koncentraciju, primjerice slušanje s prethodno zadanim zadatkom, ponavljanje zadane fraze nakon što ju nastavnik demonstrira i sl. Sve ovo, naravno, ovisi o težini koju nosi autizam kod svakog pojedinca.

2.7. Poremećaji u govoru

Govor se, kao jedan od najvažniji sredstava čovjekovog izražavanja, razvija od samog djetetovog rođenja. Dijete od samog početka sluša što se govori u njegovoj okolini, a najveći utjecaj na razvoj govora je upravo interakcija majka-dijete. Ivšac (2003) navodi kako interakcija majka-dijete ima snažan utjecaj na razvoj socioemocionalnog, kognitivnog i jezičnog razvoja djeteta. Govor uobičajeno definiramo kao optimalnu zvučnu ljudsku komunikaciju oblikovanu ritmom rečenica, riječi i slogova. Govor je sredstvo stjecanja znanja i izvor mnogih iskustava. Djeca koja dovoljno ne vladaju govorom, mogu zaostati u rješavanju niza specifičnih zadataka za koje su govorne sposobnosti nužan preduvjet (Bouillet 2010,122). Mnogi autori tako ističu važnost dijagnosticiranja poremećaja u govoru u što ranijem razdoblju života kako bi se na adekvatan način ispravila govorna mana, koja bi u suprotnom, u kasnijem dobu djetetova života, mogla ostaviti negativne posljedice na psihičko i bihevioralno stanje djeteta, a u krajnjem slučaju može postati i teško izlječiva ili neizlječiva. Suvremeni autori najčešće poremećaje govorno glasovno-jezične komunikacije dijele na: a) *poremećaje glasa* (neprimjerena visina glasa, neprimjerena kvaliteta glasa, neprimjerena glasnoća, rezonancija ili trajanje glasa), b) *poremećaje govora* (artikulacijske poremećaje i poremećaje tečnosti) i c) *jezične teškoće* (teškoće u izražavanju, ekspresiji i teškoće u razumijevanju, recepciji jezika) (Bouillet 2010,123). Poremećaj u govoru, kao i druge poteškoće koje možemo susresti među učenicima, kreće se na kontinuumu koji započinje s djecom koja imaju slabije razvijen govor do onih kojima govor potpuno izostaje, odnosno nikada se nije razvio.

U slučajevima slabije razvijenog govora, dijete razumije govor i može govoriti, ali ne u skladu sa svojim godinama. Na drugom kraju ovog kontinuumu su djeca čiji govor nije razvijen. Taj krajnji oblik poremećaja u govoru naziva se alalija. Alalija se može podijeliti na tri razine. Prva razina je da dijete uopće ne govori i ne razumije tuđi govor, druga razina je razumijevanje tuđeg govora, ali nemogućnost govora i treća razina je slučaj kada dijete razumije tuđi govor i može reproducirati neke zasebne riječi koje nemaju smislenu cjelinu u obliku rečenice.

Najčešći poremećaj koji se javlja unutar poteškoća s govorom je upravo poremećaj izgovora odnosno *dislalija*. Dislalija obuhvaća neispravan izgovor glasova koji se može manifestirati kao izostavljanje nekog glasa (omisija), njegova zamjena drugim glasom iz istog izgovornog sustava (supstitucija) ili njegovim iskrivljenim izgovorom (distorzija)...Najčešći je *sigmatizam* odnosno neispravan izgovor glasova s, z, c, š, ž, č, dž, ć i đ. Među dislalije ubrajamo i *rotacizam* (poremećen izgovor glasa r), *lambdacizam* (neispravan izgovor glasova l i lj), *kapacizam* i *gamacizam* (poremećen izgovor glasova k i g), *tetacizam* i *deltacizam* (poremećen izgovor glasova t i d) i dr. (Bouillet 2010:125). Uz poremećaje izgovora javljaju se i poremećaji u tečnosti govora, a oni podrazumijevaju spor govor (bradilalija), mucanje i brzopletost (batarizam). Bouillet mucanje definira kao prijelazni poremećaj u komunikativnoj upotrebi jezika, odnosno tečna komunikacija prekinuta je učestalim drhtanjem, grčevima ili abnormalnostima u disanju i fonaciji, a sastoji se od trenutaka prekida govora do te mjere da privlači pozornost i djetetu stvara neugodnosti i strah od komunikacije. Galić-Jušić (2001) navodi da se razvoj mucanja odvija kroz sljedeće faze:

- *razvojne govorne netočnosti*- faza govorno jezičnog sazrijevanja može trajati od jedne i pol do šeste godine, dijete može ponavljati slog, jednosložnu ili višesložnu riječ, ne više od dva puta, javljaju se napete stanke tijekom govora, ali dijete nije svjesno teškoće u govoru
- *granično mucanje*- u govoru ima više netočnosti, dijete sada slog ili riječ ponavlja i više od dva puta te polako postaje svjesno teškoće u govoru
- *početno mucanje*- javlja se od druge do osme godine života, ponavljanja slogova sada su brza i nepravilna, a može doći i do promjena visine glasa, pokreti usana, jezika i vilice mogu postati prilično napeti pa dijete zbog napetosti dodaje i popratne kretnje kako bi mu „olakšale“ izgovor (kimanje glavom, žmirkanje), u ovoj fazi dijete se može osjećati frustrirano
- *prijelazno mucanje*- karakteriziraju ga napeti zastoji u govoru, dijete često izvodi dodatne kretnje kako bi savladalo napete zastoje u govoru, mnoge situacije i riječi izbjegava i
- *uznapredovalo mucanje*- javlja se od četrnaeste godine života pa nadalje, karakteristični su dugi i napeti zastoji tijekom govora uz podrhtavanje jezika, usana ili vilice, osjećaji straha, nelagode i srama su snažni pa dijete izbjegava mnoge situacije, riječi ili osobe s kojima predviđa da bi mogla mucati.

Učenici koji imaju problem s mucanjem, a odluče pohađati glazbenu školu, u vrlo kratkom vremenskom periodu mogu zamijetiti promjene i pozitivan utjecaj koji glazba ima na njih. Govor i glazba imaju mnogo dodirnih točaka kao što su visina tona, ritam, boja, naglasak, dinamika i sl. Slušanje glazbe pomoglo bi im u koncentraciji, smanjila bi se anksioznost i frustracija koje ostaju posljedica utjecaja mucanja na psihi djeteta.

Prema Kratulien i Makauskiene (2012), dokazano je da su pokreti ruku i prstiju izravno povezani s artikulacijom i govorom. Sukladno tome, sviranje instrumenta može pomoći u razvoju bolje motorike. Poremećaji u govoru ni na koji način ne mogu djecu spriječiti na putu bavljenja glazbom, jedino što im mi kao nastavnici trebamo priuštiti je, barem na početku, samostalan izbor javnog nastupa koji zahtjeva govor, pjevanja pred razredom i sl.

2.8. Poremećaji u kretanju

U skupinu djece s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima ubrajaju se djeca s oštećenjem lokomotornog aparata, djeca s oštećenjem središnjeg živčanog sustava, djeca s oštećenjem perifernog živčanog sustava i djeca s oštećenjima koja su posljedica kroničnih bolesti drugih sustava (Bouillet 2010,165). Motorički poremećaji podrazumijevaju određeni stupanj invalidnosti, odnosno ispodprosječno funkcioniranje određenog dijela ili više dijelova tijela. Smetnje se mogu očitovati u disfunkciji ekstremiteta odnosno većih mišićnih ili koštanih područja, ili u području fine motorike što podrazumijeva smetnje u pokretima lica, prstiju i sl.

Osnovne karakteristike djece s motoričkim poremećajima su različiti oblici i težina poremećaja pokreta i položaja tijela, smanjena/onemogućena funkcija pojedinih dijelova tijela (najčešće ruku, nogu i kralježnice), nepostojanje dijelova tijela (najčešće urođena nerazvijenost pojedinih dijelova ruku ili nogu ili je dijete ostalo bez dijela/cijelog ekstremiteta zbog bolesti, odnosno amputacije oboljelog dijela ili nezgode) (Bouillet 2010,165).

Kao relativno česta neurološka bolest u predškolskoj i školskoj dobi navodi se epilepsija. Bouillet (2010) epilepsiju definira kao povremeni poremećaj živčanog sustava koji se pojavljuje zbog nepravilnog i prekomjernog izbijanja živčanih impulsa u mozgu, a epileptički napad opisuje kao povremenu epizodu poremećaja svijesti, ponašanja, emocionalnih reakcija,

motorike ili osjetilnih funkcija koje smatramo posljedicom kortikalnih neuronskih pražnjenja. Mali epileptički napadi poznati kao *petit mal* javljaju se najčešće u dječjoj dobi i pubertetu, a prati ih kratak gubitak svijesti, odnosno osjećaj izgubljenosti u kojem dijete nekoliko sekundi gleda u jednu točku, a nakon toga nastavlja s prethodno započetom aktivnosti. Uz male oblike epileptičkih napada, javljaju se i veliki epileptički napadi poznati i kao *grand mal*.

Njega obilježava pojava kloničkih i toničkih grčeva uz koje može doći i do potpunog gubitka svijesti te se njegov dolazak ne može predosjetiti.

Nerijetko bude popraćen i pojavom pjene na usnama ili ugrizom jezika te takav napad može trajati i do dvije minute. Uz epilepsiju, često stanje koje se javlja kod djece predškolske i školske dobi je cerebralna paraliza. Ona se ne razvija postepeno i nije nasljedna, već nastupa uslijed oštećenja mozga neposredno prije, tijekom ili nakon rođenja. Sumnju na cerebralnu paralizu pobuđuju slaba kontrola glave poslije dobi od tri mjeseca, prekomjerna napetost ili mlohavost mišića, nesposobnost sjedenja bez potpore do 8. mjeseca i dalje, upotreba samo jedne strane tijela, teškoće hranjenja, jaka iritabilnost, odsutnost osmjeha i dr. (Bouillet 2010,167). Učenici koji pate od cerebralne paralize mogu razviti i druge poremećaje koji nisu isključivo fizičke prirode. To su primjerice oštećenje vida, sluha, mentalna retardacija, slaba koncentracija, hiperaktivnost, problemi s učenjem, govorni poremećaji i sl. Djeca s motoričkim oštećenjima sve se češće uključuju u redovne razrede, ali potrebno im je razdoblje prilagodbe, kako u općeobrazovnim tako i u glazbenim školama. Ukoliko je u pitanju cerebralna paraliza ili disfunkcija određenog dijela tijela, u dogovoru s roditeljima odredit će se koji instrument je najpogodniji za dijete. Ukoliko dijete razvije i neke mentalne smetnje ili dodatna oštećenja vida ili sluha, tada u redovnoj nastavi može imati i pomoćnika s kojim će, eventualno, lakše uspostaviti individualnu komunikaciju i tako nama kao nastavnicima dati bolju povratnu informaciju o svom radu.

3. Učenici s teškoćama u nastavi glazbe

Uvid u mogućnosti inkluzije učenika s teškoćama u nastavi glazbe ostvarit ćemo kroz pregled nekoliko recentnih radova koji se odnose na inkluziju učenika s teškoćama u nastavu u glazbenim školama, kao i u nastavu glazbene kulture u općeobrazovnoj školi.

Marković u svom radu *Glazbeni odgoj slabovidnih učenika- mogućnosti, prepreke i izazovi* govori o slijepim i slabovidnim učenicima u nastavi glazbe.

Kao primarni problem procesa glazbenog školovanja navodi upravo strah od upisivanja, odnosno neinformiranost roditelja. Autorica ističe kako često možemo susresti slabovidno ili slijepo dijete koje je iznimno nadareno za glazbu te u tom slučaju ističe prezrelost sluha koja ima izrazito važnu ulogu u pojavnosti želje za upisivanjem u glazbenu školu. U tom slučaju Marković navodi „prezrelost“ kao glavni problem, odnosno roditelji smatraju da je dijete preraslo dob koja je prikladna za upis budući da je u glazbenim školama upis dozvoljen najkasnije do desete godine. Autorica poziva na promjenu prakse jer bi svako dijete, ukoliko ima želju učiti u glazbenoj školi, moralo imati priliku za to i u kasnijoj dobi. Ukazuje na potrebu usklađivanja didaktičko-metodičkih postupaka u smislu izbjegavanja apstraktnih pojmova. Prilikom tumačenja i objašnjavanja bilo kakvog pojma ne bi se trebale koristiti usporedbe s veličinama, oblicima ili prostornim odnosima nego samo s pojmovima koje djeca mogu napipati i koji im nisu strani na dodir. U svom radu Marković se dotiče i pitanja nota pisanih Brailleovim pismom. Ističe kako bi se svaki nastavnik koji ima priliku raditi sa slabovidnim ili slijepim djetetom morao obvezati i naučiti rukovati takvom vrstom notacije. Velika važnost daje se i Orffovom instrumentariju koji slabovidnoj i slijepoj djeci omogućava stjecanje iskustva u proizvođenju zvuka, ali istraživanja su pokazala da ipak postoje djeca koja ne uživaju u sviranju tih instrumenata. Djeca koja ipak uživaju u sviranju, zbog prirode svoje teškoće fokusirana su samo na zvuk pa ih svakako fascinira mogućnost da sami proizvedu i kontroliraju neki novi zvuk na koji nisu naviknuti. Marković navodi nekoliko kompetencija koje bi morao imati nastavnik koji se našao na području tiflopedagogije²: mogućnost prilagođavanja kurikuluma mogućnostima slijepe i slabovidne djece, mogućnost pravilnog praćenja napretka u glazbenom, ali i društvenom i emotivnom spektru budući da taj napredak nije važan samo za dijete nego i za one koji s njim rade, znanje i mogućnost uvođenja modernih taktilnih i auditivnih izvora za rad, mogućnost korištenja novih informativnih i komunikacijskih tehnologija izumljenih za rad sa slijepom i slabovidnom djecom, vještine u kreiranju funkcionalne atmosfere za rad sa slijepom i slabovidnom djecom, znanje Brailleovog pisma te razumijevanje rehabilitacijskih programa osmišljenih od strane tiflopedagoga i aktivno sudjelovanje u njima.

² Disciplina specijalne pedagogije koja se bavi proučavanjem obrazovanja i izravnog poučavanja slabovidne i slijepe djece.

Škojo (2010) u svom radu pod nazivom *Djeca s posebnim potrebama i pjevanje na nastavi solfeggia* govori o važnosti pjevanja u nastavi solfeggia i naglašava kako je upravo to aktivnost koja djecu s teškoćama najmanje ograničava, budući da je pjevanje najprirodniji i najspontaniji način glazbenog izražavanja, a uz to i djeci najomiljeniji. Autorica navodi da se djeca s teškoćama uspješno integriraju u nastavu unutar glazbenih škola.

Nastava solfeggia u osnovnim glazbenim školama organizirana je u okviru 2 školska sata tjedno, ali uz to, djeci s teškoćama organizira se još dodatnih individualnih 30 minuta tjedno (15 minuta nakon redovnog sata solfeggia) kako bi se utvrdilo i eventualno dodatno pojasnilo naučeno gradivo. Budući da ovaj rad također stavlja naglasak na slabovidne i slijepe učenike, navodi se kako je u nastavi solfeggia najvažnije da se svaki novi pojam prvo ozvuči i slušno memorira, što slijepoj i slabovidnoj djeci neće predstavljati problem budući da im je sluh razvijen. Kao zahtjevnija aktivnost unutar nastave solfeggia navodi se upravo zapisivanje notnog teksta koji se pojavljuje već na samom početku glazbene naobrazbe kada se dijete tek upoznaje s glazbom i načinom rada.

Škojo (2011) u radu pod nazivom *Personalizirano učenje kao sastavni dio nastave solfeggia slijepih učenika* referira se na individualizirane postupke u nastavi solfeggia za slijepe učenike. Autorica navodi kako se za personalizirano poučavanje nastavnici teorijskih predmeta i instrumenta udružuju i izrađuju individualizirani nastavni program u kojem utvrđuju ciljeve, sadržaj i ishode učenja. Uspješnost u napretku učenika se bilježi nakon svakog individualiziranog sata, a potom se svi dokumenti prilažu u mapu učenika.

O inkluziji u nastavi glazbene kulture u općeobrazovnoj školi, te metodama i postupcima koji mogu pomoći u radu s učenicima s oštećenjem sluha navodi Škojo (2018) u svom radu pod nazivom *Nastavnički izazov: individualizacija poučavanja usmjerena prema uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u nastavu glazbene kulture s naglaskom na učenike s oštećenjem sluha* govori o individualiziranim postupcima, metodama i pristupima djeci s oštećenjem sluha u nastavi glazbe. U radu se naglašava važnost sjedenja u prvoj klupi ispred nastavnika, glasno i razgovijetno predavanje gradiva te pravilna osvjetljenost kako bi učenik jasno vidio mimiku i geste lica. Ritam se navodi kao glazbeni element koji učenici s oštećenjem sluha mogu najbolje percipirati pa je potrebno sve aktivnosti temeljiti na tome. Različite glazbene igre koje uključuju ritam mogu uvesti djecu s oštećenjem sluha u nesmetano i bezbrižno sudjelovanje u nastavi.

U radu je navedeno nekoliko primjera glazbenih igara koje variraju ovisno o karakteru pjesme pa tako učenici uz različite pjesme mogu hodati, kretati se u koloni, u krugu (u kolu), pokretati tijelo u skladu s ritmom, poskakivati ili se slobodno kretati.

U ovom radu se, isto kao i u prethodnom, spominje Orffov instrumentarij kao jako korisno nastavno sredstvo u radu s djecom s oštećenjem sluha. Metode rada s Orffovim instrumentarijem su raznovrsne i mogu se koristiti u raznim dijelovima sata. Učenici s oštećenjem sluha, bez ikakvih poteškoća mogu aktivno sudjelovati u izvođenju glazbe te imitacijom nastavnika, pomoću Orffovog instrumentarija, obogatiti i oplemeniti svaku pjesmu. Igre se mogu ostvarivati u parovima ili skupinama u koje su uključena i djeca s oštećenjem sluha pa se igre mogu temeljiti na principu imitacije, igre pitanja i odgovora, improvizacije ili osmišljavanja jednostavnijih ritamskih figura. U radu se navodi važnost opreza u radu s djecom s kohlearnim implantatom budući da njegova prisutnost mijenja percepciju frekvencije pa tako ona može varirati i do dvije oktave stoga je vrlo važno postepeno pristupati aktivnostima slušanja glazbe. Za aktivnosti pjevanja autorica ističe kako je potrebno izabrati pjesme sa što manjim melodijskim opsegom budući da djeci s oštećenjem sluha vrlo često reprodukcija melodije predstavlja veliki problem.

U procesu uspješne inkluzije djece s teškoćama, najvažniju ulogu imaju kompetentni nastavnici koji znaju kvalitetno individualizirati svoje poučavanje. Škojo i Gjokaj (2021) su u radu pod nazivom *Primjena nastavnih strategija u poučavanju učenika s teškoćama u nastavi glazbene kulture* također provele istraživanje kojim su utvrđivale strategije poučavanja djece s teškoćama u nastavi Glazbene kulture. Zaključak istraživanja ukazuje na to da je inkluzija djece u nastavi glazbe zapravo tek djelomično savladano područje. Nastavnici se svake nastavne godine susreću s novim problemima, autorice kao primjer navode prevelik broj učenika u razrednim odjelima, neprihvatanje djece s teškoćama od strane drugih učenika, nedovoljna tehnička opremljenost, nedovoljan broj asistenata i nedovoljna suradnja cijelog kolektiva unutar škole. Autorice zaključuju da je nastavnicima najveća prepreka upravo povjerenje u osobne kompetencije vezane za rad s djecom s teškoćama. Autorice kao rješenje ističu prijedlog samih nastavnika koji se odnose na dopunu studijskih programa na nastavničkim fakultetima, koji bi sadržavali više teorijskih i praktičnih sadržaja vezanih za rad s učenicima s teškoćama.

3.1. Važnost nastavnika

Suvremeni nastavnik i suvremena škola sve su manje davatelji informacija. Učeniku je nastavnik ujedno i predstavnik društva, sudac, izvor znanja, pomagač u učenju, uzor, istražitelj, čuvar, vođa grupe, zamjenski roditelj, prijatelj, osoba od povjerenja itd. Ove i slične uloge pokazuju svu složenost i zahtjevnost ovoga poziva. (Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka, Vican 2012, 3)

U današnjem školstvu susrećemo tri najčešća pristupa nastavnika, to su permisivni, autoritarni i autoritativni. Permisivni pristup nastavi podrazumijeva nereagiranje i toleriranje neprilagođenog ponašanja, tijekom sata vlada potpuni nered na koji nastavnik nema utjecaj jer se ne želi zamjeriti učenicima odnosno želi im biti prijatelj. Autoritarni pristup koji nikako nije motivirajući i ne potiče ugodnu atmosferu za učenje i rad. Nastavnik uvijek drži glavnu riječ i rijetko će dopustiti da učenici nešto kažu, ne tolerira niti jedan oblik neprilagođenog ponašanja te ga strogo kažnjava, a na kraju sata ne dopušta dodatna pitanja jer smatra da je kroz održani sat iznio sve potrebne informacije. Autoritativni pristup naziva se još i demokratski pristup, on podrazumijeva visoko poštovanje od strane učenika, nastavnik je vrlo pristupačan, zanimaju ga osjećaji i mišljenja svih učenika te ih kroz cijeli sat potiče na razmišljanje i samostalnost. Kroz autoritativni stil nastavnik će najbolje utjeloviti svoju nastavničku ulogu. Učenici u takvim nastavnicima pronalaze sigurnost i povjerenje, znaju da će primiti potrebno znanje na zanimljiv i njima prihvatljiv način (Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka, Vican 2012). S druge strane nastavnik će ovim pristupom dobiti najbolju povratnu informaciju, učenici će mu se povjeriti ukoliko je potrebno, a on će sukladno tome moći rješavati probleme uz pomoć svog kolektiva i roditelja.

Nameće se pitanje uloge i kompetencije nastavnika u općeobrazovnim ustanovama koje pohađaju djeca s teškoćama. Njihov angažman i suradnja s roditeljima djece s teškoćama može imati snažan utjecaj na opći razvoj djeteta, njegovo socijalno uključivanje u razrednu jedinicu i upoznavanje druge djece s teškoćom koju pojedinac ima. Važno je, također, na ostalu djecu prenijeti razumijevanje i podršku. Vanek, Maras i Karabin u članku *Što čini dobrog učitelja?* navode da kompetentan nastavnik mora u svakom trenutku biti spreman koristiti svoja znanja, vještine i stav učinkovito i profesionalno, ali s oprezom u danoj situaciji. Pojam kompetencije opisuju kao određena znanja koja nastavnici koriste u novoj situaciji i bez obzira na izazove koje učenici predstavljaju oni primjereno reagiraju. Autori navode kako se kompetencije nastavnika mogu podijeliti na pedagoške i didaktičke.

Pedagoške kompetencije tako uključuju osobne, društvene, komunikacijske, interkulturalne, emocionalne i razvojne kompetencije. S druge strane, didaktičke kompetencije uključuju sposobnost uspostavljanja kvalitetne razredne atmosfere, utvrđivanje postignuća učenika i razvijanje adekvatnog odgojno-obrazovnog partnerstva između škole i roditelja.

Autori (prema Zrilić i Marin 2019) navode pet područja nastavničkih kompetencija u suvremenoj školi: kompetencije nastavnika u području izrade nastavničkih metoda unutar kurikulumu, organizacije i upravljanja obrazovnim procesom, utvrđivanja postignuća svih učenika, oblikovanja kvalitetne radne i društvene atmosfere u razredu i utvrđivanje kvalitetnog odnosa s roditeljima svih učenika. Autori navode i važnost kompetencija koja se ogleda u postavljanju izazova učenicima. Odnosno, nastavnik bi trebao imati vrlo razvijene vještine planiranja nastave, vremena i težine i količine sadržaja koji će se obraditi u određenom vremenskom periodu, kako bi nakon toga mogao postaviti visoke kriterije koji će izazvati učenike i pozvati aktivan rad i učenje. U tom procesu, naglasak se stavlja na dobro poznavanje sposobnosti i predznanja svih učenika.

3.2. Uloga nastavnika u inkluziji djece s teškoćama

U trenutku kada dijete s teškoćama uđe u učionicu, nastavnik mu postaje glavna osoba na koju se oslanja i osoba koja se mora pobrinuti za to da dijete kroz svoje obrazovanje bude intelektualno, emotivno i socijalno prihvaćeno i uključeno (Bouillet 2010). Nastavnik će uvijek stvarati pozitivan odnos prema onome što je različito i drugačije te tako među svojim učenicima poticati međusobno podržavanje. Uz sve ovo važno je da nastavnik jako dobro poznaje prirodu teškoće učenika, koliko se jako teškoća manifestirala u određenoj dobi, koliko i da li napreduje, koje su djetetove mogućnosti, koje je mjere može poduzeti kako bi maksimalno pomogao tijekom obrazovanja učenika s teškoćama. Kada je u potpunosti upoznat sa svime, tijekom nastave ne bi trebao stvarati drugačiji odnos s učenikom ili mu davati povlastice, drugačije uvjete (ukoliko nisu neophodni zbog brzine pisanja ili rješavanja problemskih zadataka) upravo zato da ostali učenici ne stvaraju krivu sliku i ne počnu zanemarivati pojedinca. Mustać i Vicić (1996) navode da je prilikom inkluzije djece s teškoćama važno naučiti druge učenike poštivanju djece s teškoćama, a da bi to naučili potrebno im je sve dobro objasniti i pravilo uputiti.

Autori tvrde da će tako nakon nekog vremena svi učenici bez teškoća naučiti poštivati i prihvaćati učenike s teškoćama pa tako i mnogo toga od njih naučiti. Da bi sve ovo bilo moguće, najvažnija je dobra suradnja svih nužnih djelatnika škole, razrednog nastavnika i roditelja.

Velki i Romstein (2018) provele su istraživanje u kojem su ispitale stavove nastavnika o učenicima s teškoćama u razvoju i njihovoj inkluziji. *Post hoc* analiza uz Bonferronijevu korekciju pokazala je kako nastavnici pokazuju pozitivniji stav prema inkluziji učenika s tjelesnim teškoćama u odnosu na učenike sa svim drugim teškoćama. Također nastavnici pokazuju pozitivniji stav prema inkluziji učenika s teškoćama učenja u odnosu na sve druge teškoće (izuzev tjelesnih), dok za ostale teškoće nema razlika u stavu nastavnika prema njihovoj inkluziji u redovne srednje škole. Nastavnici su najspremniji uključiti u razred učenike s tjelesnim teškoćama, a zatim učenike s teškoćama učenja. Za uključivanje ostalih učenika njihov stav je bliži neutralnom (Velki, Romstein 2018,30).

Mlinarić, Ralić i Lisak u članku pod nazivom *Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju* ističu važnost stajališta i ponašanja nastavnika prema učenicima s teškoćama. Učenici s teškoćama tada nisu samo uključeni u obrazovni sustav, nego im raste i samopouzdanje, emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. Autori ističu kako je upravo nastavnik glavni uzorni model kojeg prate svi učenici unutar razreda i sukladno njemu, mijenjaju svoja stajališta i ponašanja prema učeniku s teškoćama.

Uz inkluziju učenika s teškoćama koja podrazumijeva njihovo uklapanje u redovne razrede u društvenom smislu, vrlo je važno uklapanje i u obrazovni proces koji će često morati biti prilagođen učeniku s teškoćama. Nastavnikova uloga ovdje je prepoznati učenikove sposobnosti i „slabe točke“ te na temelju tih saznanja u suradnji s edukacijskim rehabilitatorom izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program za učenike te primijeniti drugačije i prilagođene didaktičko-metodičke postupke u svom radu (Kani, Matejčić, Vinski 2017). Individualizirani pristup podrazumijeva primjerene didaktičko-metodičke postupke u radu koji obuhvaćaju odabir primjerenih strategija i postupaka prilagođavanja u poučavanju sukladno sposobnostima učenika (Ivančić, Stančić, 2006).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju propisani su sljedeći prijedlozi o pedagoško-didaktičkoj prilagodbi koja je potrebna učeniku: prilagođena informatička oprema, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenici prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika, elektroakustičku opremu i prilagođene oblike komuniciranja. Bouillet naglašava važnost primjene didaktičko-metodičkih pristupa djeci s teškoćama koji su temelj za uvažavanje interesa i mogućnosti učenika s teškoćama te prilagodbu sadržaja i oblika komunikacije. Autorica također navodi sljedeće pedagoško-didaktičke prilagodbe koje nastavnici mogu primjenjivati u nastavi, a to su perceptivno, spoznajno, govorno prilagođavanje i prilagođavanje zahtjeva.

Perceptivno prilagođavanje:

- prilagođavanje sredstava za predočavanje- crteži, slike, izdvajanje bitnog
- prilagođavanjem tiska- uvećavanje teksta ili povećavanje razmaka između riječi
- prilagođavanje prostora za čitanje/pisanje- uvećavanje prostora za čitanje/pisanje
- razni oblici isticanje u tekstu- podcrtavanje, bojanje, uokvirivanje, mijenjanje boje teksta.

Spoznajno prilagođavanje:

- uvođenje u postupak- postepeno pružanje pomoći u rješavanju zadatka
- planiranje teksta- izdvajanje samo bitnih činjenica, smanjivanje broja činjenica
- semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja- prilagodba sadržaja u skladu s mogućnostima učenika
- primjena shematskih prikaza
- stupnjevito perceptivno potkrjepljenje istog sadržaja-postupno uvođenje u apstraktan način mišljenja.

Govorno prilagođavanje:

- prilagođavanje izražajnosti- jačina, visina i boja glasa uz jasnu mimiku i gestu
- prilagođavanje razgovjetnosti- govorenje u neposrednoj blizini učenika
- prilagođavanje razumljivosti- upotreba jasnih, razgovijetnih i jednostavnih rečenica
- govorno usmjeravanje pažnje- izjavama poput „molim slušajte“, „ovo je važno“.
-

Prilagođavanje zahtjeva:

- zahtjevi u odnosu na samostalnost- stupnjevito pružanje pomoći prilikom rješavanja zadataka
- zahtjevi u odnosu na vrijeme rada- predviđanje duljeg vremena za rješavanje zadataka
- zahtjevi u odnosu na način rada- zadavanje zadataka na principu zaokruživanja, nadopunjavanja, uspoređivanja i sl.
- zahtjevi u odnosu na provjeravanje- ovisno o teškoći učenika, prilagodba metode kojom se provjerava znanje
- zahtjevi u odnosu na aktivnost- zajedničko planiranje rada s učenikom (Bouillet 2010).

4. Zaključak

Suvremeno obrazovanje sa sobom je u školstvo donijelo i mnoštvo novih izazova s kojima se nastavnici moraju suočiti. Sukladno rezultatima prethodno navedenih istraživanja, mali broj nastavnika je tijekom studija dobio priliku učiti o djeci s teškoćama i strategijama kako pristupiti radu s njima. Malobrojni su i stručni skupovi na kojima se mogu naučiti metode i postupci koji bi olakšali rad. Prema tome, nastavnici su upućeni da kroz svoju praksu uviđaju razne metode kako će pristupiti svakom pojedinom djetetu s teškoćama. Kroz rad također zaključujemo o važnosti pedagoško-didaktičkoj prilagodbe i individualizacije u poučavanju učenika s teškoćama. Postupkom prilagodbe i individualizacije pružaju se različite strategije i postupci pomoću kojih će se učenici s teškoćama lakše prilagoditi i ostvariti kvalitetan uspjeh.

Suradnja s drugim djelatnicima škole i roditeljima djeteta s teškoćama može olakšati ovaj posao jer je primarni cilj obrazovanja kvalitetna i uspješna radna atmosfera koja će svakom učeniku omogućiti neometano i nužno potrebno učenje.

U nastavi glazbe važno je prilagoditi se razredu i uključiti jednako svakog učenika bez obzira na različitosti. Važno je od samog početka glazbenog obrazovanja, učenike s teškoćama usmjeriti na ono polje glazbe u kojem su u mogućnosti iskazati svoje sposobnosti. Kada je učenik s teškoćama siguran u segment koji mu dobro ide, otvoreno i motivirano će prihvaćati i nove izazove.

„Dobar glazbenik je onaj tko razumije glazbu bez partiture i partituru bez glazbe. Uho ne bi trebalo oka, a oko ne bi trebalo uha.“ R. Schumann

Literatura

1. Barton-Cohen, S., Bolton, P. (2000). *Autizam: činjenice*. Split: Centar za odgoj i obrazovanje „Juraj Bonačić“
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
3. Davis, R. D., Braun, E.M. (2001). *Dar disleksije*. Zagreb: Alineja
4. Fajdetić, A. (2007). Oštećenje vida. U: Nenadić, K. (ur.): *Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi: Upute za odgojitelje, nastavnike i roditelje djece s oštećenjem vida koja su integrirana u redovite škole*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti i Hrvatski savez slijepih, 11-20
5. Hallahan, D. P. i Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon
6. Ilić I., Ištvančić I., Letica J., Sirovatka G., Vican D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom
7. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006.). Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. Časopis *S vama*, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3(2/3), 91-119
8. Ivšac, J. (2003): Rani komunikacijski razvoj. *Biti roditelj: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*, ur. Ljubešić, M. 85-104. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
9. Jensen, E. (2004): *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa
10. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30(2), 67-78
11. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. 2016. *Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju*. Školski vjesnik: 233-247
12. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgojitelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa
13. Krutulienė, R., Makauskienė, V. (2012). *Elements of Art Therapy in Stuttering Intervention*. *Specialusis Ugdymas*, 26 (1): 140-147.

14. Marković, V. (2021). Musical education of vision- impaired students- possibilities, obstacles and challenges. *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, ur. Ileš, T., 652-666. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*
16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/umjetnicko-obrazovanje/glazbene-skole/465> (19.6.2022.)
17. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_151.html (19.6.2022.)
18. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*: priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga
19. Nikčević-Milković, A., Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije . *Školski vjesnik*. 66(4), 527-556
20. Škojo, T. (2018). Nastavnički izazov: individualizacija poučavanja usmjerena prema uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama u nastavu glazbene kulture s naglaskom na učenike s oštećenjem sluha U: *Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija Zbornik s prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije*, Marković, V., Martinović-Bogojević, J. (ur.). Cetinje: Univerzitet Crne Gore Muzička akademija, Cetinje, 153-169.
21. Škojo, T., Gjakaj, M. (2021). Primjena nastavnih strategija u poučavanju učenika s teškoćama u nastavi glazbene kulture. *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, ur. Ileš, T., 871-882. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
22. Škojo, T. (2010). *Djeca s posebnim potrebama na nastavi solfeggia*. *Tonovi*, 55, 19-32
23. Škojo, T. (2010). *Djeca s posebnim potrebama i pjevanje na nastavi solfeggia*. *Tonovi*, 55, 19-32.

24. Škojo, T. (2011). Personalizirano učenje kao sastavni dio nastave solfeggia slijepih učenika. U: *Drugi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga. Glazbena nastava i nastavna tehnologija*, Vidulin-Orbanić, S. (ur.). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu, 237-255.
25. Škojo, T. (2018) Promjene u didaktičkom strukturiranju nastave glazbe u Republici Hrvatskoj. U: *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju. Zbornik 2. međunarodno znanstveno-stručne konferencije*, Dedić Bukvić, E., Bjelan Guska, S. (ur.). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, 391-406.
26. Škrinjar, J. (2001): Autizam osnovne značajke i specifičnosti potrebne podrške. *Dijete i društvo* 3(3), 303-318
27. Švel, B. (2006). *Priručnik za edukaciju i zaštitu osoba s autizmom*. Zagreb: Udruga za autizam Hrvatske
28. Vanek, K., Maras, A., Karabin, P. 2021. *What makes a good teacher?*. Školski vjesnik 70,2: 371-393
29. Velki, T., Romstein, K. (2018). Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
30. Velki, T., Romstein, K. (2015). *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
31. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern', Zagreb
32. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*- Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru
33. Zrilić, S. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra laderna* 8(1): 114-153