

Primjena metoda i oblika rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi

Bušić, Tereza

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:170221>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Tereza Bušić

**Primjena metoda i oblika rada s učenicima s
posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi
geografije u osnovnoj školi**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Primjena metoda i oblika rada s učenicima s posebnim odgojno-
obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi

Diplomski rad

Student/ica:

Tereza Bušić

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić
Brčić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Tereza Bušić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Primjena metoda i oblika rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 1. rujna 2023.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Inkluzivno obrazovanje | 2 |
| 2.1. <i>Definicija pojma inkluzije</i> | 2 |
| 2.2. <i>Inkluzija – povijesni pregled</i> | 4 |
| 2.3. <i>Obrazovna inkluzija u Republici Hrvatskoj</i> | 5 |
| 2.4. <i>Obrazovna inkluzija, integracija i segregacija</i> | 7 |
| 3. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u kontekstu redovne škole | 9 |
| 3.1. <i>Učenici s teškoćama</i> | 9 |
| 3.2. <i>Daroviti učenici</i> | 10 |
| 4. Metode i oblici rada u nastavnom kontekstu | 12 |
| 4.1. <i>Metode rada u nastavnom kontekstu</i> | 12 |
| 4.1.1. <i>Verbalne metode rada u nastavnom kontekstu</i> | 12 |
| 4.1.2. <i>Vizualne metode rada u nastavnom kontekstu</i> | 15 |
| 4.1.3. <i>Metoda praktičnih radova u nastavnom kontekstu</i> | 16 |
| 4.1.4. <i>Metoda učenja prema modelu u nastavnom kontekstu</i> | 16 |
| 4.2. <i>Oblici rada u nastavnom kontekstu</i> | 16 |
| 4.2.1. <i>Frontalni rad u nastavi</i> | 17 |
| 4.2.2. <i>Individualni rad i rad u paru u nastavi</i> | 17 |
| 4.2.3. <i>Grupni rad u kontekstu nastave</i> | 18 |
| 4.2.4. <i>Timski rad u kontekstu nastave</i> | 18 |
| 5. Geografija u interdisciplinarnom odgojno-obrazovnom kontekstu | 20 |
| 6. Metodologija istraživanja | 23 |
| 6.1. <i>Predmet i problem istraživanja</i> | 23 |
| 6.2. <i>Cilj istraživanja</i> | 23 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 6.3. | <i>Istraživački zadatci</i> | 23 |
| 6.4. | <i>Metoda istraživanja</i> | 24 |
| 6.5. | <i>Uzorak istraživanja</i> | 24 |
| 6.6. | <i>Postupak istraživanja</i> | 24 |
| 7. | Interpretacija rezultata istraživanja | 26 |
| 7.2. | <i>Organizacijske pretpostavke inkluzije</i> | 28 |
| 7.3. | <i>Kadrovske pretpostavke inkluzije</i> | 36 |
| 7.4. | <i>Materijalne pretpostavke inkluzije</i> | 40 |
| 7.5. | <i>Suradnja s vanjskim dionicima</i> | 42 |
| 8. | Zaključak | 44 |
| 9. | Literatura | 46 |
| 10. | Popis slika | 50 |
| 11. | Prilozi | 51 |
| 12. | Sažetak | 53 |
| 13. | Abstract | 54 |

1. Uvod

Nastava koja obuhvaća učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a koji se prema svojim mogućnostima i sposobnostima uključuju u redovita razredna odjeljenja, već je dugo vremena stalna briga u području obrazovanja, što je, gledajući u povijest obrazovanja, značajan i vrlo bitan pomak, pa čak i svojevrsna prekretnica. Odgoj i obrazovanje djece i učenika koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe (učenici koji imaju teškoće ili daroviti učenici), a uključuju se u redovita razredna odjeljenja sa svojim vršnjacima, naziva se inkluzivnim obrazovanjem. Upravo je to tema ovoga diplomskog rada koji se, preciznije, odnosi na primjenu metoda i oblika rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi. Geografija, kao školski predmet, utoliko je specifična što se svrstava u interdisciplinarno područje znanosti, te će se u ovome radu analizirati mogućnosti metoda i oblika rada te ostalih sadržaja vezanih uz navedenu temu upravo u nastavi geografije u osnovnoj školi.

Inkluzivna nastava može se smatrati složenim i izazovnim zadatkom koji zahtijeva koncizne i dobro promišljene zakonske odrednice te specijalizirane vještine i znanja učitelja i stručnih suradnika, pa čak i roditelja, kako bi bile uvažene različite potrebe odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama ili darovitim učenicima. Uz kompetentne odgojno-obrazovne djelatnike i napor čitavog društva koje stremi k uključenju svakog pojedinca, bez obzira na njegove različitosti, inkluzija tek tada postaje u potpunosti ostvariva. S pojavom inkluzivnih obrazovnih politika, naglasak na prepoznavanju i vrednovanju različitosti u odgojno-obrazovnim ustanovama se povećao.

Učitelj posjeduje jednu od ključnih uloga u pružanju akademske podrške učenicima s posebnim potrebama u postizanju akademskih i neakademskih ciljeva, pomažući im da prevladaju izazove koje postavlja njihova individualna teškoća ili različitost, što bi značilo da je nužno da učitelji i stručni suradnici posjeduju odgovarajuće kompetencije za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnih potrebama, te da se na tom području i neprestano usavršavaju kako bi držali korak s vremenom.

U ovome će se diplomskome radu naglasak staviti na prethodno spomenute učenike, konkretno u nastavi geografije. To će biti učinjeno da bi se dobio detaljniji uvid u stvarno stanje, kako bi se definirale najčešće metode i oblici rada s navedenim učenicima, kadrovski, materijalni i organizacijski uvjeti te detektirao prostor u kojemu se može raditi na napretku po pitanju inkluzije u osnovnim školama, a posebice u nastavi geografije.

2. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzija u školama referira se na praksu obrazovanja cjelokupnog broja učenika, uzimajući u obzir sve njihove različite sposobnosti učenja te pretpostavlja okruženje koje nije diskriminatorno. Promiče shvaćanje da sva djeca imaju pravo na odgovarajuće obrazovanje unutar redovitog odgoja i obrazovanja te pravo da to da ne bi trebalo biti segregirano ili isključeno na temelju posebnih odgojno-obrazovnih potreba. Načela inkluzije uključuju pružanje učenicima s posebnim potrebama jednak pristup akademskim i društvenim prilikama te osigurava da su njihove potrebe zadovoljene kroz diferenciranu nastavu, pomoćnu tehnologiju i drugu podršku u vidu prilagođenih metoda i oblika rada. Inkluzivni pristup cijeni i slavi različitosti, priznajući da svako dijete ima jedinstvene snage. Pokazalo se da inkluzivno obrazovanje ima pozitivne učinke na akademske i neakademske rezultate učenika s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka koji se imaju karakterističan razvoj, budući da inkluzivne učionice potiču osjećaj pripadnosti, poštovanje individualnih razlika i šire razumijevanje svijeta (Nienke i Peetsma, 2009).

2.1. Definicija pojma inkluzije

Općenito govoreći, pojam inkluzije vezuje se uz stanje ili radnju uključivanja ili uključenosti nečega ili nekoga unutar određene zajednice (URL1). Prenese li se navedena definicija na pojmove odgoja i obrazovanja, može se doći do zaključka da inkluzija u odgoju i obrazovanju označava postupak ravnopravnog uključivanja svih učenika u procese odgoja i obrazovanja. Još jedna od definicija odgojno-obrazovne inkluzije naglašava kako je to proces u kojemu se djeca s posebnim potrebama i ona djeca koja ih nemaju, a koja su iste kronološke dobi, svrstavaju u istu sredinu (okruženje) zbog zajedničkog druženja i igre (Kobešćak, 2000). Inkluzija zahtijeva ravnopravno uključivanje svih učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a kojima podjednako pripadaju i učenici s teškoćama kao i oni daroviti (talentirani) (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Potreba inkluzije nužno zahtijeva i podrazumijeva primjenjivanje novih oblika i metoda rada primjerenih kompetencijama svakoga djeteta (Karamatić Brčić, 2012). Svako je dijete individua za sebe, a pridoda li se k tome i postojanje teškoće ili pak nadarenosti, učitelji su ti koji u neposrednom radu trebaju prepoznati koje metode i načini rada mogu donijeti najbolje rezultate.

Što se zapravo podrazumijeva pod pojmom „inkluzija“? Brojne su i različite definicije inkluzivnog obrazovanja, metoda istraživanja, reforme i napose provedbe u praksi. Godine 1994. inkluzija je predstavljena kao obećavajući novi pedagoški pristup na UNESCO-voj

svjetskoj konferenciji o obrazovanju u Salamanci. Na njoj su doneseni temeljni i vrlo vrijedni zaključci za odgojno-obrazovnu praksu po pitanju inkluzije. Zaključeno je da svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti perspektiva da ostvari i zadrži prihvatljivu razinu učenja, da sva djeca imaju specifične odlike, područja interesa, sposobnosti i potrebe za učenjem, da obrazovni sustavi i programi trebaju biti osmišljeni i provedeni tako da uzmu u obzir široku raznolikost karakteristika i potreba učenika, te da su redovite škole s navedenim inkluzivnim usmjerenjima najučinkovitije sredstvo borbe protiv stavova koji su diskriminatorni, stvaranja zajednica koje su otvorene i koje prihvaćaju te izgradnje inkluzivnog društva i postizanja obrazovanja za sve (URL2). Vrijedni zaključci o važnosti inkluzivnog obrazovanja, koje je prepoznalo vrhovno tijelo poput Unesco-a samo ide u prilog činjenici kako se na navedenom pristupu i načinu obrazovanja treba pristupati ozbiljno i studiozno, uvijek pokušavajući naći načine kojima će učenici postići najbolje rezultate i u školama se osjećati ugodno, uvaženo i prihvaćeno.

Inkluzija pak ne pretpostavlja izjednačavanje svih pojedinaca i njihovih potreba, znanja i mogućnosti, već pretpostavlja uvažavanje svih različitosti i osobina koje čovjeka čine jedinstvenim. Upravo se u uvažavanju i prihvaćanju onih koji su drugačiji krije vrijednost inkluzije koja potiče na razvoj opće tolerancije usmjerene k ljudskim različitostima i potrebama te na taj način obogaćuje spoznaju, razvija čovječnost i širi spoznaju. Inkluzija naglašava snagu koja prebiva u različitostima. Svaki čovjek želi biti prihvaćen od strane socijalne zajednice, što naravno vrijedi i za školsku zajednicu. Zadovoljstvo životom pojedinca i njegova uvaženost od strane onih ljudi kojima je čovjek okružen čini važan element po pitanju inkluzije, ali i zadovoljstva vlastitim životom (Cvetko i sur., 2000). Upravo škola i školsko okruženje imaju mogućnost i obavezu pred učenika stavljati izazove, ali pružati mu i pomoć kako bi izazove svladao i prilagoditi mu se kako bi se svaki učenik iz dana u dan razvijao i osjećao sigurno i uravnoteženo sa svojim potencijalima i preferencijama.

Nadovezujući se na deklaraciju iz Salamance, globalni pokret „Obrazovanje za sve“ iz 2000. godine navodi da je uključivanje sve djece u redovne škole najučinkovitiji način suprotstavljanja diskriminatornim stavovima i put ka postizanju cilja inkluzivnog obrazovanja. U desetljećima koja su uslijedila, inkluzivno obrazovanje postalo je koncept o kojem se intenzivno raspravlja i empirijski istražuje. Inkluzija se može nazvati projektom pedagoške reforme koji zahvaća sve više zemalja svijeta, iako se obrazovni sustavi mogu znatno razlikovati jedni od drugih. Naloženo Konvencijom UN-a o pravima osoba s invaliditetom iz 2006. koju je ratificiralo više od 175 zemalja, a nastavno na prethodno navedene odredbe i

preporuke od strane UNESCO-a, UN-a i sličnih relevantnih tijela, inkluzivno obrazovanje postalo je istinski globalni standard (Krischel i sur., 2019).

2.2. *Inkluzija – povijesni pregled*

Često se kaže da je odgoj star koliko i čovjek, premda je dijelovima čovjekove povijesti on bio neosviješten i neistražen. Sežući u povijest gotovo svih društava, osobe s posebnim potrebama gotovo su uvijek bile izolirane, marginalizirane ili u podređenom položaju (Cvetko i sur., 2000). Nešto drugačije ili nepoznato oduvijek je u čovjeku budilo strah, predrasude, odbijanje ili opreznost.

Prvi tekstualni zapisi o djeci s teškoćama pronađeni su na prostoru Egipta još 1500. godine prije Krista u dokumentu nazvanom „Theban papyrus“. U antičko doba prevladavao je negativan stav prema djeci s poteškoćama. Smatralo se da djeca s poteškoćama ne posjeduju snagu, snalazljivost i slične osobine važne za ratne pohode. U Grčkoj se mislilo da se takva djeca rađaju zbog bijesa bogova. Kažnjavanje djece s poteškoćama bilo je okrutno, bacali su ih s planine Tajget. U starome su se Rimu, prema njihovim zakonima, djeca s poteškoćama ostavljala u rukama majke prirode, o njima se nije vodila briga. Nakon razdoblja Antike, pa do 18. stoljeća, briga za one s teškoćama odvijala se u okviru kršćanskih vrijednosti. Ipak, oni koji su bili u višim društvenim staležima bolje su prolazili po pitanju zbrinjavanja. Prva ustanova u Republici Hrvatskoj koja je bila osnovana i namijenjena za brigu i skrb o malenoj djeci, bila je otvorena 1432. godine u Dubrovniku, u tadašnjoj Dubrovačkoj Republici i nazivala se „Kuća milosrđa“ ili „Dječje nahodište“. U razdoblju renesanse i humanizma (14. – 16. stoljeće), sve se veća pažnja posvećuje čovjeku i njegovim potrebama, pa se tako među obrazovanim pukom, ali i općenito, sve više problematizira obrazovanje osoba s invaliditetom. U razdoblju humanizma i renesanse bitno je spomenuti Jana Amosa Komenskog koji u svome epohalnom djelu *Didactica magna* djecu podijelio na onu koja su oštroumna, tupa, mlitava i lijena. Jan Amos Komensky u svojim djelima pisao je o tome kako je potrebno svih poučavati svemu te je smatrao da u obrazovanje moraju biti uključena sva djeca. Također, spomenuti valja Johna Lockeja koji, tvrdeći da su ljudi *tabula rasa*, također zagovara obrazovanje za sve i uviđa da su siromaštvo i loši životni uvjeti još jedan od razloga nastanka poteškoća uz one koje su nastale oštećenjima organa. Racionalisti (17. i 18. stoljeće), najznačajniji Descartes i Rousseau, mišljenja su da sve osobe koje su zdrave ujedno mogu i stjecati znanja, a naspram tomu, pripadnici senzualista tvrde da osoba zdravih osjetila također može stjecati znanje, odnosno učiti. Charles Michel de l' Eppee, u 18. stoljeću, osnivač je prvog zavoda za gluhu djecu u Parizu. Početkom 19. stoljeća u društvu su se veoma jasno iskristalizirale potrebe organiziranja

zsjedničke brige o odgoju djece s teškoćama. (Sunko, 2016). Škola za slijepe osobe, prva takva u Hrvatskoj i općenito u južnoj Europi, osnovana je u Zagrebu (Vinko Bek, 1895.). Od 1950. godine pa nadalje, u razvijenim državama, počinje preobrazba stava koje je društvo imalo prema osobama s teškoćama. Tako se pojavljuju koncepti normalizacije i solidarnosti. Uz to, radi se na izjednačavanju mogućnosti, inkluziji i integraciji, što predstavlja nove principe u prihvaćanju djece i osoba s teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013). Današnji pogled i stav koji inkluziju predstavlja kao vrlo vrijedan i nužan koncept rezultat je dugogodišnjih traganja za novim i boljim načinima obrazovanja onih koji se ne mogu uklopiti u očekivane i trenutačne trendove i standarde društva.

2.3. *Obrazovna inkluzija u Republici Hrvatskoj*

Počeci inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj mogu se povezati s prethodno spomenutom prvom hrvatskom ustanovom za obrazovanje slijepih i slabovidnih, koja je bila otvorena 1895. godine u Zagrebu na inicijativu prvog hrvatskog tiflopedagoga Vinka Beka. S obzirom na vrlo dobre rezultate koje je Bek postigao radeći za slijepe, 1894. godine u Zagrebu stekao je uvjete za otvaranje zavoda za odgoj i obrazovanje slijepih. Centar za odgoj i obrazovanje (COO) „Vinko Bek“ djeluje i dan danas (URL3). COO „Vinko Bek“ vrijedna je institucija koja je u Hrvatskoj uvelike pridonijela razvoju obrazovanja za mnoge generacije učenika s oštećenjima vida koji u suprotnome ne bi imali adekvatno obrazovanje.

Od sedamdesetih godina prošloga stoljeća, na području Hrvatske, kao i u većini razvijenijih država Europe i svijeta, velika pažnja počinje se pridavati osobama s posebnim potrebama kako bi ih se uključilo u redovite programe obrazovanja, odnosno događa se svojevrsna prekretnica u razvoju i ostvarivanju integracijskog i inkluzivnog obrazovanja. Navedena nastojanja oko uključivanja učenika s posebnim potrebama u razredna odjeljenja s njihovim vršnjacima nisu bila samo nastojanja pojedinih skupina stručnjaka, već se integracija i inkluzija uvode i u obrazovnu legislativu, što također predstavlja veliki iskorak k boljoj, pravednoj i organiziranijoj obrazovnoj politici, integraciji i inkluziji. Dakle, posljednjih desetljeća može se pratiti polagano nestajanje specijalnih škola krute podjele prema posebnim potrebama učenika, a sve više prevladava uključivanje u redovite škole i razredna odjeljenja, naravno osim ukoliko zbog izrazito nepovoljnih medicinskih razloga to nije moguće. Gotovo sva ostala djeca danas se nalaze u redovitim osnovnim i srednjim školama s većinom svojih vršnjaka. U počecima nastojanja uključivanja sve djece u redovite programe, može se reći da se govorilo o obrazovnoj integraciji, a još uvijek ne i o obrazovnoj inkluziji. Integracija je zahtijevala uvođenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, a odmak od

unificiranih. Model integracije pojavljuje se u dva oblika. Jedan od načina integracije jest izrađivanje posebnog programa za učenika s posebnim potrebama, a koji je uključen u razred s drugim učenicima. Drugi je oblik formiranje posebnog razrednog odjeljenja za djecu s posebnim potrebama. Navedeni model zahtijevao je ponajprije promjenu pedagoških standarda, a što se odnosilo na smanjenje broja učenika u razrednom odjeljenju, ako isto obuhvaća učenika s posebnim potrebama (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, redoviti razredni odjel bi trebao imati od 14 do 28 učenika. Ukoliko se u redoviti razred uključe tri učenika s teškoćama (tri učenika su maksimum po jednom redovitom razrednom odjeljenju), razred ne smije imati više od 20 učenika. Ukoliko se uključe 2 učenika s teškoćama razredni odjel može imati najviše 23 učenika. Ukoliko je uključen jedan učenik s teškoćama, ukupan broj učenika u redovitom razrednom odjeljenju ne smije prelaziti brojku od 26 učenika (URL4). (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Govoreći o recentnom razvoju obrazovne inkluzije, važno je napomenuti da je Republika Hrvatska potpisnica UN-ove „Konvencije o pravima djeteta“ i „Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ prema kojima je dužna razvijati inkluziju u okviru redovitog odgoja i obrazovanja. Primjena i operacionalizacija inkluzije u obrazovanju u okviru školske ustanove, usmjereno je na stvaranje novih obrazovnih ciljeva i novih oblika, metoda i zadataka rada. Obrazovna inkluzija se dakle odnosi na sve neposredne i posredne nositelje obrazovanja. Učitelji, stručni suradnici, učenici, roditelji i staratelji predstavljaju neposredne nositelje obrazovanja, a stanovnici lokalne i/ili regionalne zajednice, odnosno oni koji čine životno okruženje škole, posredni su nositelji obrazovanja. Dakle, u praktičnom pogledu, inkluzija se ogleda u tome što se u primjerice jednom razrednom odjeljenju nalaze i prosječni učenici, kao i oni daroviti, zatim učenici s teškoćama, pripadnici manjinskih skupina, učenici putnici, učenici o kojima se neadekvatno odgojno skrbi i slično (Ibidem). Razredi, iako po nekim odrednicama homogeni, s druge su strane jako heterogeni što se očituje u različitim sposobnostima, interesima, karakteru i socijalnoj situaciji svakog pojedinog učenika.

U Republici Hrvatskoj, dokumenti značajni za provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja su Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine uporište ima u načelima koja čine polaznu točku za samo ostvarenje NOK-a. Temeljna, NOK-om određena načela su:

- Obveznost općeg obrazovanja
- Visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve
- Jednakost obrazovnih mogućnosti za sve
- Horizontalna i vertikalna prohodnost
- Znanstvena utemeljenost
- Poštivanje ljudskih prava i prava djece
- Kompetentnost i profesionalna etika
- Uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav
- Demokratičnost
- Samostalnost škole
- Interkulturalizam
- Pedagoški i školski pluralizam
- Europska dimenzija obrazovanja

Imajući u vidu prethodno navedena načela Nacionalnog okvirnog kurikulumu, vidi se orijentiranost na inkluzivno obrazovanje, posebice iz načela i ključnih riječi kao što su *za sve, uključenost, jednakost, obveznost, prava djece, pluralizam, interkulturalizam* i slično. (NOK, 2011). Navedeno se odnosi na to da svako dijete i učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj, te je to ujedno pravo i potreba svakog djeteta i učenika; odnosno, obrazovanje nije povlastica.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, kao jedno od svojih načela, navodi da se odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima. Također, zakonom je propisano to da svatko ima pravo na obrazovanje, što znači da se inkluzivno obrazovanje mora provoditi kako nalažu i pravni akti Republike Hrvatske (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2020).

2.4. *Obrazovna inkluzija, integracija i segregacija*

Vrlo je važno naglasiti teorijsku i značenjsku razliku između pojmova inkluzije i integracije, ali važno je spomenuti i pojmove segregacije i isključivanja. Pogled na povijest

obrazovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama vodi do razmatranja velikog napretka koji je postignut kroz cijelo dvadeseto stoljeće. U ovom razvoju, autori razlikuju četiri faze:

- isključenje: osobe s invaliditetom ili posebnim potrebama bile su isključene iz društvenog konteksta (obitelj, škola, zajednica);
- segregacija: podrazumijevalo se da se i osobe s posebnim potrebama obrazuju, ali su ipak ostajali odvojeni od ostatka društva (posebne škole)
- integracija: u ovoj fazi, javne škole morale su stvoriti nove prostore za učenike s posebnim potrebama kako bi se s njima mogli družiti ostali studenti bez invaliditeta. Unutar tih “prostora” bile su redovne učionice i učionice za specijalno obrazovanje;
- inkluzivna faza: društvene strukture (učionice, škole, zajednice) i edukativne akcije osmišljene su od samog početka s izričitim naglaskom i uzimajući u obzir učenike s posebnim potrebama koji se u potpunosti uključuju u obrazovanje sa svojim vršnjacima uzimajući u obzir njihove individualne potrebe.

Ova posljednja faza (inkluzivna) započela je prethodno spomenutom deklaracijom iz Salamance u kojoj se zalagalo i naglašavalo obrazovanje dostupno svima kao nužnost u suvremenom društvu (Castillo Rodriguez i Garro-Gil, 2015). Ovaj se diplomski rad upravo referira na inkluzivnu fazu obrazovanja u kojoj se na poseban način žele u obzir uzeti i uključiti učenici s posebnim odgojnim i obrazovnim potrebama.

3. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u kontekstu redovne škole

U Republici Hrvatskoj, u kategoriju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju se daroviti učenici i učenici s teškoćama, kako je i navedeno u Članku 62. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. To bi značilo da se objema skupinama koje ulaze u kategoriju posebnih potreba treba postupati u skladu s prethodno spomenutim Zakonom, vodeći računa o individualnim potrebama svakog učenika.

3.1. Učenici s teškoćama

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) u djecu s teškoćama u razvoju ubrajaju se:

- djeca oštećenoga vida
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- djeca oštećenoga sluha
- djeca s poremećajima u ponašanju
- djeca s autizmom
- djeca s motoričkim oštećenjima
- djeca s promjenama u ličnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (djeca s mentalnom retardacijom)
- djeca s višestrukim teškoćama u razvoju
- zdravstvene teškoće i neurološka oštećenja (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

Sve teškoće koje učenici mogu imati nisu jednake. Postoji nekoliko kategorija prema kojima se teškoće mogu podijeliti; primjerice na lakše i teže teškoće, ili na potencijalne, prolazne i trajne teškoće.

U lakše teškoće ubrajaju se: slabovidnost, naglušost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, respiratorne afektivne krize) i motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe). Postoje i teže teškoće u koje se ubrajaju: sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz nužnu pomoć druge osobe, elektromotornog ili kakvog drugog pomagala), djeca znatno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam, višestruke teškoće (kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom

mentalnom retardacijom tvori težu teškoću) (URL5). Dakle, teškoće kod djece kategorizirane su i prema tome, svakom se djetetu treba i pristupiti sukladno navedenoj kategorizaciji istih.

Potencijalnim teškoćama u djece smatraju se rizični faktori izvanjskog ili/i unutarnjeg svijeta. Preciznije, potencijalnim teškoćama mogu se smatrati i prenatalni rizici (rizična trudnoća, komplikacije pri porodu, prerano rođenje), izloženost nepovoljnim okolinskim uvjetima (nepovoljni odnosi unutar obitelji, bolesti, zanemarivanje djeteta, zlostavljanje, nepovoljni uvjeti iz prošlosti koji su se mogli odraziti na dijete...) te bilo kakvo djetetovo značajnije odstupanje u razvoju (primjerice kašnjenje u motoričkom razvoju) (Mehring, 2003). Pri upoznavanju učenika i upisivanja u školu, od velike je važnosti da stručni suradnici u školi pokušaju saznati sve relevantne informacije o budućem učeniku koje se odnose i mogle bi utjecati na njegov obrazovni put.

Prolazne teškoće kod djece opisuju se kao nešto kroz što može prolaziti svaki učenik, a razlozi mogu biti: prirodni raskoraci u određenim fazama razvoja koje se odnose na djetetove mogućnosti i potrebe, traumatični životni događaji (smrt bliskih osoba, dugotrajna odvojenost od roditelja) i slično. Prolazne teškoće se mogu odraziti na sveukupne ili na pojedine segmente djetetova razvoja (Ibidem).

Trajne teškoće u razvoju su urođena ili stečena stanja organizma koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti djeteta i time što kvalitetniji daljnji odgoj i život. Također, one se javljaju i kod one djece na čije se potencijalne ili prolazne potrebe i teškoće nije na vrijeme reagiralo i poduzelo određene intervencije koje bi ih umanjile ili trajno riješile (Ibidem). Iako su, nažalost, teškoće koje mogu pogoditi učenike zaista širokog spektra i različitosti po pitanju kategorije, svaki učenik ima pravo na onaj oblik školovanja koji će za njega biti najbolji i omogućiti mu ostvarenje potencijala. U današnjem, inkluzivnom društvu po pitanju obrazovanja, sve više učenika s teškoćama svoj obrazovni put nalazi i ostvaruje upravo u redovnoj školi sa svojim vršnjacima.

3.2. Daroviti učenici

Darovitost odnosno darovite učenike nije uvijek lako opisati, s obzirom da se govori o pojmu koji ima mnogo shvaćanja i definicija te nije jednoznačan. Ipak, kao začetnik znanstvenog istraživanja darovitosti ističe se engleski biolog Galton (1822. – 1911.) koji je, oslanjajući se na Darwina, počeo istraživati individualne razlike i nasljeđivanje inteligencije, pritom se koristeći statističkim metodama (Koren, 1989). Istaknuti se, dakako, treba i

istraživanja koja je provodio Terman 1921. godine (proučavao 1% najuspješnije djece na testovima inteligencije i njihovo napredovanje), a prvu teoriju inteligencije postavlja Howard Gardner 1983. godine. Gardner smatra da je inteligencija „multipla“. Gardner je predložio postojanje osam inteligencija i predložio je mogući dodatak devete inteligencije poznate kao „egzistencijalistička inteligencija" (Bakić-Mirić, 2010).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika „Darovitost je sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem. Darovitost je spoj triju osnovnih skupina, osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti“ (URL 6).

Određeno Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, a kako je propisano člancima 63. i 64. navedenog Zakona, darovitim se učenicima smatraju učenici koji se ističu znanjem i sposobnostima, a takvim je učenicima zakonom omogućeno pravo da završe školu akcelerirano, odnosno u manjem vremenu od standardnog. Tijekom pojedine školske godine učenik može završiti do dva razreda, a uvjete i postupak pod kojima učenik može završiti školu u kraćem vremenu propisuje ministar. Nadalje, zakonom je određeno da škola provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima. Također, program za darovite učenike te način uočavanja, praćenja, školovanja i poticanja darovitih učenika propisuje ministar.

Često se pojam darovitosti može zamijeniti za pojam talentiranosti, no darovitost i talentiranost nisu istoznačni pojmovi. Nadareni učenici su oni s natprosječnim sposobnostima u primjerice jednom ili više akademskih predmeta, kao što su matematika ili engleski, a talentirani učenici su oni koji imaju iznadprosječne praktične vještine u područjima kao što su sport, glazba, dizajn ili kreativne i izvedbene umjetnosti (Taylor i Sternberg, 1989). Stoga, talent i darovitost/nadarenost nisu istoznačnice.

4. Metode i oblici rada u nastavnom kontekstu

Pomno promišljeni odabir metoda i oblika rada u nastavi nameće se kao iznimno važno pitanje suvremenog nastavnika i suvremene škole. Za razliku od vremena tradicionalnih škola i tradicionalnih metoda u kojima je učitelj pretežito bio samo onaj koji prenosi znanje, a učenici su bili pasivni slušatelji i primatelji tih znanja, suvremene nastavne metode pretpostavljaju i zahtijevaju aktivnost i uključenost učenika u nastavi, a time do izražaja dolazi njihovo djelovanje i individualnost svakog učenika, što zapravo predstavlja i cilj suvremene nastave.

Nastava je programiran proces odgoja i obrazovanja, a sastoji se od tri etape. Etape nastavnog procesa su uvodni dio, glavni dio i završni dio nastave te u svakoj od tih etapa nastavnik koristi različite nastavne metode (Mattes, 2007). U nastavi sudjeluje kompetentni i osposobljeni nastavnik te, s druge strane, učenik, koji u nastavi sudjeluje iz minimalno tri osobna razloga: kvalifikacija, personalizacija i socijalizacija (Pranjić, 2011). Navedeno naglašava važnost i uključenost obiju strana kako bi se postigla uspješna nastava u kojoj će se ostvarivati svi zamišljeni ciljevi i ishodi.

4.1. Metode rada u nastavnom kontekstu

Učitelj je taj koji odabire najpogodnije metode rada u skladu s postavljenim ciljevima određenoga nastavnoga sata. Odabir nastavnih metoda je višestruko važan jer utječe na dinamiku sata, a time i održavanje pažnje i aktivnosti učenika. Metode rada u nastavi mogu se, prema komunikacijsko-informacijskom kriteriju, podijeliti na verbalne, vizualne, praktične i metode učenja prema modelu (Cindrić i sur., 2010). Najčešće se, za uspješnu nastavu, navedene metode kombiniraju prema nastavnikovoj stručnoj procjeni.

4.1.1. Verbalne metode rada u nastavnom kontekstu

Verbalne metode rada u nastavi karakteristične su za tradicionalnu nastavu. Verbalne metode obuhvaćaju metodu usmenog izlaganja, metodu razgovora, metodu čitanja i rada na tekstu te metodu pisanja. Metoda usmenog izlaganja zasniva se na prijenosu informacija verbalnim kanalom od njegova izvora (uglavnom učitelja) do primatelja informacija (učenika). Osim učitelja izvor informacija može biti učenik ili drugi sudionik nastave i učenja. Metoda usmenog izlaganja ima sljedeće metodičke varijante ili oblike: predavanje (pripovijedanje), opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje, izvješćivanje, glasno razmišljanje te posredno izlaganje.

Predavanje tj. pripovijedanje treba se primjenjivati ukoliko učenici nemaju dovoljno iskustva ili predodžbi o sadržajima koji trebaju biti usvojeni. Pripovijedanje, da bi bilo

učinkovito, treba biti zanimljivo, živopisno, uvjerljivo i prilagođeno na način da učenici razumiju o čemu je riječ. Da bi se prekinula monotonija koja može nastati iz isključivo pripovjedačke nastave, potrebno je s vremena na vrijeme prekidati govor i pripovijedanje postavljanjem pitanja učenicima i slično. Na taj se način postiže aktivno sudjelovanje učenika i dobiva se povratna informacija o tome koliko su učenici zapravo razumjeli ono što se predaje (Ibidem).

Opisivanje, drugim riječima „slikanje riječima“ uglavnom se temelji na objektivnom opisivanju i promatranju stvarnosti (znanstveno opisivanje) iako se može koristiti i umjetničko opisivanje kojim se opisuju subjektivni dojmovi određenog pojedinca (Ibidem).

Objašnjavanje je misaono-verbalna aktivnost. Njome se objašnjavaju pojave i događaji u okolini. Može se provoditi uz istodobno pokazivanje predmeta ili modela, upozoravanje na istovrsne ili slične pojmove, isticanje konkretnih primjera iz svakodnevnog života, raščlanjivanje pojmova i drugo. Nepoznati sadržaji mogu se objašnjavati samo uz pomoć poznatih sadržaja. Drugim riječima, stanje spoznajnog nereda dovodi se u stanje spoznajnog reda (Poljak, 1991).

Obrazlaganje je iznošenje dokaza (argumenata) za određenu tvrdnju. Obrazlaže se sve ono što je u vezi s određenom spoznajom (konstatacijom) nevidljivo, nepristupačno, nepoznato i nejasno. Učenik obrazlaganjem ulazi u bit određene pojave tj. njezine uzroke i posljedice (Cindrić i sur., 2010).

Još jedna od verbalnih metoda u nastavi jest izvješćivanje (Ibidem). Izvješćivanje je poželjno pri promatranju i prikupljanju podataka, pri praktičnim radovima i pokusima, tijekom i nakon ostvarenog projekta, terenske nastave i slično.

Glasno razmišljanje može se uspješno primijeniti kada učenik treba riješiti određeni problem. Problem se rješava logičnim misaonim slijedom: analiziranjem, postavljanjem pretpostavki rješenja problema, planiranjem načina njegova rješavanja te sređivanjem postojećih iskustava. Potom slijedi glasno razmišljanje kako bi se na racionalan način i usmenom prezentacijom misaone aktivnosti pridonijelo što plodonosnijem rješavanju problema. Takav način rada pridonosi osamostaljivanju učenika i razvoju komunikacijskih umijeća (Ibidem).

Osim izravnoga izlaganja učitelja, ili kako se još naziva, živo izlaganje, u nastavi i učenju može se primijeniti i posredno izlaganje. Takav tip izlaganja, odnosno ponajviše se realizira

informatičko-komunikacijskom tehnikom i tehnologijom i sve je popularniji prisustvom IKT-a u nastavi (televizija, CD, film, DVD, internet). Za svaku od navedenih inačica posrednog izlaganja potrebna je prikladna didaktička-metodička i organizacijsko-tehnička priprema, tj. treba točno predvidjeti u kojem će se trenutku, što i zašto primijeniti, ali i što će biti rezervna varijanta u slučaju da tehnika otkáže (Ibidem).

Razgovorom kao metodom učenici se potiču na aktivnost u stjecanju ili primjeni znanja. Ta se metoda u svojim izvedbenim varijantama može primjenjivati u različitim nastavnim situacijama, i dvosmjernog je tipa (Jurić, 1979). Metoda razgovora vrši se dijalogom između učitelja i učenika. U razgovoru je poželjno koristiti i dopunske sastavnice kao što su dopunska pitanja, potpitanja, objašnjenja te mimiku i geste, položaj tijela i pogled (Cindrić i sur., 2010). Poljak (1991) navodi podjelu na razgovor u vidu katehetskog, sokratovskog, heurističkog (razvojnog), slobodnog govora te rasprave.

Katehetski govor nastaje u srednjem vijeku kada su se poučavale kršćanske crkvene dogme iz katekizma. Kako ova metoda podrazumijeva isključivo i jednoznačno odgovaranje na pitanja, u suvremenoj školi provodi se u ograničenom obujmu i samo pri ponavljanju i provjeravanju egzaktnih, točno određenih podataka (Cindrić i sur., 2010).

Sokratovski govor, kako mu ime kaže, ime je dobio po grčkom filozofu Sokratu. Taj se govor naziva i majeutikom. Sokratski razgovor niče iz hipoteze da se istina nalazi u čovjeku. Primjerenim pitanjima i odgovorima pomaže se sugovorniku da istina izađe na vidjelo; od dvaju odgovora bira se jedan, ali se odabrani odgovor mora obrazložiti kako se ne bi odgovaralo slučajno nego promišljeno (Ibidem).

Heuristički ili razvojni govor značajan je jer se s pomoću razvojnih pitanja i potpitanja učenike navodi da daju odgovore oslanjajući se na prethodno znanje koje već posjeduju. Učitelj usmjerava učenike na putu do spoznaje. Didaktički je ispravno postaviti pitanje svim učenicima u razredu, zatim pričekati (napraviti kratku stanku kako bi svi učenici razmislili o postavljenom pitanju), a potom prozvati učenika. Pogreške u odgovoru ispravlja učenik uz učiteljevu potporu. Tijekom razvojnog razgovora treba izbjegavati pitanja na koja učenici ne mogu pravilno odgovoriti zbog neznanja ili neiskustva, zatim alternativna, sugestivna, neodređena i višeznačna te predugačka i složena pitanja. Heuristički govor od velike je važnosti jer kroz njega učenici dolaze do trenutka spoznaje koji ostavlja bitan intelektualni i emocionalni trag (Ibidem).

Slobodni razgovor može se najbolje usporediti s razgovorom kojega koristimo u svakodnevicu. Odredi se tema razgovora, ali nema točno određene strukture ili tijeka razgovora.

Bitno je da se kod korištenja slobodnog razgovora učenika ohrabri i navede na ispravan odgovor ukoliko je učenik prvotno ponudio netočan odgovor (Ibidem).

Posljednja metoda razgovora jest rasprava (ili polemika, debata, diskusija). U raspravi se iznose argumenti, protuargumenti, te se određene situacije ili pojmovi gledaju iz različitih perspektiva. Cilj rasprave nije pobjeda, nego pronalazak zajedničkog jezika o određenoj temi (Ibidem).

Metode čitanja i rada na tekstu se očituju u čitanju zadanog teksta, uočavanju, izdvajanju, prezentaciji ideja, opisivanju, objašnjavanju, rješavanju zadataka i pitanja. Pogodni tekstovi mogu se naći u udžbenicima, ali i u stručnim knjigama, priručnicima, leksikonima i slično. Dakako, pretpostavka za rad na tekstu jest čitanje kojega neprestano treba razvijati i učenike poticati na isto. Tekstu se uvijek pristupa s nekim ciljem kojega postavlja ono što treba biti naučeno (Poljak, 1991).

Metoda pisanja koristi se grafičkim znakovima i slovima kako bi prezentirala određene pojmove. Najčešće, učitelj je taj koji piše kako bi tekstem potkrijepio ili nadopunio predavanje, razgovor ili određene sadržaje. Učenički pisani radovi mogu se podijeliti na vezane (učenici prepisuju sadržaje), poluvezane (primjerice diktati, dopuna i proširivanje teksta itd.) i samostalne (učenici samostalno popunjavaju, objašnjavaju, pišu esej i slično) (Cindrić i sur., 2010).

4.1.2. Vizualne metode rada u nastavnom kontekstu

Vizualne metode rada u nastavi su vrlo važne. Smatra se da čovjek čak oko 83% činjenica iz objektivne stvarnosti prima vidom. Iz toga proizlazi i važnost vizualnih metoda u nastavi. Vizualni mediji mogu se u nastavi pojavljivati u izravnom (predmeti, procesi, pojave) i neizravnom obliku (uz pomoć medija). U vizualne metode rada ubrajamo demonstraciju, metodu crtanja i metodu (tehniku) izrade umnih mapa (Jelavić, 1994).

Demonstracija kao nastavna metoda odnosi se na vizualnu prezentaciju radnji i aktivnosti ili praktičnog rada povezanog s činjenicama i načelima lekcije koju nastavnik u učionici predaje s ciljem da učenicima olakša proces učenja. Nastavnik, koristeći ovu metodu, u praktičnom smislu demonstrira predmete, instrumente, pojave, radnje i događaje koji se odnose na nastavnu jedinicu. Svi učenici u razredu istovremeno stječu praktična, bogatija iskustva, uz zajedničku demonstraciju koju im pokazuje nastavnik. Kao rezultat, takve im demonstracije pomažu u razumijevanju činjenica i načela u njihovom pravom obliku, kako praktično tako i teoretski (URL7).

Metoda crtanja u nastavi pogodna je kada se pojave pojmovi koje je na drugi način teško prikazati ili razumjeti, ili ako želimo utvrditi ono što je bilo naučeno nekom drugom metodom. Crtanje je pogodno za razumijevanje nekih pojava i proces iz, primjerice, prirode (strujni krug, kruženje vode u prirodi). Također, crtanje može biti pogodno jer se mogu isticati i naglašavati detalji. Ova metoda podrazumijeva materijalnu opremljenost prostora škole (sredstva i podloge za crtanje) (Cindrić i sur., 2010).

Mentalne mape, koje je razvio psiholog Tony Buzan, služe kao tehnika bilježenja koja ima moć razotkrivanja misli koje mozak ima o predmetu s različitih gledišta i koje zajedno aktiviraju desni i lijevi režanj mozga kao alternativa linearnoj misli. U sredini mape nalazi se glavni pojam oko kojega se bilježe pojmovi koji su uz njega vezani. Poznato je da umne mape imaju prednosti kao što su prisjećanje, poboljšanje kreativnosti, rješavanje problema, fokusiranje na predmet i organiziranje misli (Erdem, 2017) stoga ih je svakako uputno uključiti u nastavni rad.

4.1.3. Metoda praktičnih radova u nastavnom kontekstu

Metoda praktičnih radova ponajviše se primjenjuje u prirodnim i tehničkim predmetima, ali naravno to ne isključuje i ne umanjuje važnost i mogućnost primjene navedene metode u nastavi predmeta drugih područja. Za praktičan rad potrebni su energija, materija, organ rada (npr. rad rukom) i oruđe za rad (npr. strojevi, alati i sl.). Materijalna opremljenost škola i učionica stoga je od ključne važnosti za mogućnost uspješne primjene metode praktičnih radova (Cindrić i sur. 2010).

4.1.4. Metoda učenja prema modelu u nastavnom kontekstu

Metoda učenja prema modelu ili uzoru modelu (uzoru) u praksi se najčešće naziva učenje oponašanjem, učenje promatranjem i učenje identificiranjem. Pastuović (1999) ističe tri značajne aktivnosti učenja prema modelu:

- subjekt promatra ponašanja modela, odnosno druge osobe
- subjekt pamti ono što se percipira
- subjekt izvodi zapamćeno kada se javi motivacija

4.2. Oblici rada u nastavnom kontekstu

Korištenje različitih oblika rada važan su faktor u obogaćivanju i kvaliteti nastavnog procesa. Nastavnik je onaj koji prema svojem iskustvu, znanju i situaciji u razredu bira različite oblike rada kako bi se nastava odvijala na što bolji i kvalitetniji način te da učenici što efikasnije usvoje određene nastavne sadržaje. Odabir najprikladnijih i najboljih oblika rada

zrcali kompetentnost učitelja, koja je nužna u uspješnom odgojno-obrazovnom procesu. Oblici rada u nastavi su socijalne forme rada gdje se stavlja naglasak na interakciju unutar koje se provodi proces učenja (Lavrnja, 1998). Oblici rada u nastavi mogu se podijeliti na: frontalni rad, grupni, individualni, rad u paru i timski rad (URL8).

4.2.1. Frontalni rad u nastavi

Frontalna nastava je nastava u kojoj je nastavnik u interakciji s razredom u cjelini i gdje se gradivo poučava prezentacijama i objašnjenjima te bez individualnog ili grupnog rada (Hassidov, 2019). Smatra se da se frontalni oblik rada provodi najčešće od svih oblika rada u nastavi. Fokus se u frontalnom radu stavlja na nastavnika, a ne na učitelja, što se u suvremenoj školi nastoji promijeniti (Vrkić Dimić, 2007). Frontalni rad obuhvaća jednaki rad svih učenika u isto vrijeme, najčešće se koristi u obradi sadržaja, a s gledišta učitelja najlakši je za primjenu. Učitelj određuje interakciju, a učenik samo reagira. Prednosti ove metode su te što svi učenici dobivaju jednake informacije, relativno jednostavnije održavanje discipline, razvoj sposobnosti slušanja, ekonomičnost i lakoća primjene te brzo se prenošenje obilja informacija. Nedostaci su: manja kreativnost učenika, šabloniziranje nastave, prilagođavanje prosječnim učenicima i jednaka brzina prezentiranja sadržaja za sve učenike (Ban, 2022). Frontalni rad ne bi trebao, iz navedenih razloga moguće pasivnosti i nezainteresiranosti učenika, biti prevladavajući način rada, već bi se trebao kombinirati s drugim metodama i oblicima rada.

4.2.2. Individualni rad i rad u paru u nastavi

Individualni oblik rada od posebnog je značaja za neke nastavne predmete poput matematike ili likovnoga, ili pak kada se obrađuju književna djela i slično. Individualni oblik rada može se koristiti i koristi se i u svim drugim predmetima, a za njegovu uspješnu provedbu nužno je osigurati određene medije, pomagala i pribor (radne bilježnice, nastavni listići...). Kod individualnog oblika rada treba spomenuti i individualno planiranu nastavu ili oblik rada gdje se na početku mjeseca ili nastavnog ciklusa učenicima predlaže da sami iznesu plan rada koji se, nakon odobrenja od strane nastavnika, provodi (URL8). Navedeno je posebno bitno za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kojima se onda na taj način može individualno pristupiti kako bi se zadovoljile sve njihove individualne potrebe i kako bi zahtjevi nastave bili prilagođeni njihovim potrebama te da svaki učenik napreduje vlastitim tempom koji mu najviše odgovara.

Uz individualni rad, istaknuti se može i rad u paru, koji se zahtijeva zajednički rad dvoje učenika. Kako bi rad u paru bio kvalitetno proveden, uz to što se učenici trebaju motivirati i angažirati, potrebno je da nastavnik potiče i ima kompetenciju za korištenje raznih oblika rada

pa tako i rada u paru, odnosno potrebna je planska organizacija istoga. Tako se kod učenika potiče samopouzdanje i aktivnost za vrijeme nastave. Isto tako, uz pravi sadržaj, potrebno je odabrati primjerena pomagala, tehnike, i sredstva koja će isto omogućiti (Šabanović i Dedić, 2022). Kada se određuje koji će se učenici upariti, nastavnik može to činiti na način da upari učenike različitih ili istih intelektualnih mogućnosti i kompetencija, različitih ili jednakih stupnjeva znanja i slično (Bognar i Matijević, 2002). Odluka o tome koja će se vrsta i koji način određivanja parova odabrati uvelike se oslanja na kompetencije samog nastavnika koji treba procijeniti situaciju te ovisi i o samim pedagoškim ciljevima za određeni zadatak koji je zadan.

4.2.3. Grupni rad u kontekstu nastave

Grupni rad može biti učinkovita metoda za motiviranje učenika, poticanje aktivnog učenja i mogućnost za razvoj ključnih vještina kritičkog razmišljanja, komunikacije i donošenja odluka. Grupni rad zahtijeva pažljivo planiranje od strane nastavnika. Nastavnik treba voditi računa o tome hoće li biti fizički izvedivo provesti rad u grupama, kako će grupirati učenike, koje će im zadatke zadati (zadaci ne smiju biti ni prejednostavni ni prekomplikirani te trebaju biti dobro objašnjeni). Također, u grupama je potrebno odrediti zaduženja te način na koji će se na kraju prezentirati napravljeno (primjerice pismenim ili usmenim putem, slikovnim prikazom...) (URL9). Pozitivne strane grupnog rada očituju se u razvijanju osjećaja odgovornosti i toga da je učenik u središtu procesa učenja, a negativne strane mogu biti disfunkcionalnost grupe, potreba materijalnih i ostalih sredstava koje ne posjeduju sve ustanove, nemogućnost učenika da sami obrađuju zahtjevno gradivo i sl. (Ban, 2022). Uz dobru organizaciju i mogućnost ostvarenja materijalnih uvjeta i uspješne grupacije učenika, grupni rad oplemenjuje tradicionalnu nastavu, a kod učenika razvija višestruko vrijedne kompetencije.

4.2.4. Timski rad u kontekstu nastave

Timski rad odnosi se na zajednički rad i angažman više nastavnika koji zajednički realiziraju neke nastavne cjeline prema zajedničkom dogovoru (URL8). Timski rad znači djelotvorno surađivati pridržavajući se pravila. Također, pojam timskog rada označava i usmjerenost na rješavanje zadatka radi postizanja zajedničkog cilja i zajedničko preuzimanje odgovornosti (URL10). Timski se rad u školama, zbog veće kompleksnosti u odnosu na ostale oblike rada, najrjeđe koristi (Bognar i Matijević, 2002). Ipak, njegovo korištenje treba poticati, a vrijednost timskog rada očituje se i u tome što se, primjerice, kroz razne predmete i u raznim razredima sadržaji nerijetko ponavljaju više puta, što nije uvijek potrebno, a timskom nastavnom moguća je prevencija istoga (Bjedov i sur., 2004). Snažna vrijednost timskog rada u nastavi dolazi iz činjenice da se na taj način mogu prevladati uobičajene podjele koje vladaju u školi,

primjerice stroga podjela predmetnih i razrednih nastavnika ili strogu zasebnost školskih predmeta (Poljak, 1991). Jedna od otežavajućih okolnosti za provedbu timskog rada može biti neadekvatnost školskog prostora u arhitektonskom smislu jer je većina učionica i škola i dalje prilagođena prvenstveno frontalnom načinu poučavanja (Bognar i Matijević, 2002) što se može vidjeti i iz neposrednog i svakodnevnog iskustva nastavnika, učenika i studenata.

5. Geografija u interdisciplinarnom odgojno-obrazovnom kontekstu

Geografija je znanost koja se bavi proučavanjem geografskih elemenata (klima, voda, sastav i reljef zemljišta, tlo, život na Zemlji...) i geografskih čimbenika ili faktora (ljudsko društvo i utjecaj čovjeka) (URL11). Prema klasifikaciji, geografija se u Hrvatskoj svrstava u interdisciplinarno područje znanosti (URL12). Posebnost geografije kao nastavnog predmeta leži u tome što geografija jedina u sustavu odgoja i obrazovanja holistički poučava o prostornome kompleksu i njegovom identitetu. Geografija se u prva četiri razreda osnovne škole poučava integrirano unutar predmeta Priroda i društvo, a od petog razreda postaje zasebni predmet sa satnicom 1,5 sati tjedno u petom, odnosno 2 sata tjedno u šestim, sedmim i osmim razredima.

Predmetni kurikulum geografije zasniva se na četirima konceptima koji obuhvaćaju i prirodoslovno i društveno-humanističko područje zbog interdisciplinarnosti same geografije. Koncepti predmeta Geografija su: Prostorni identitet, Održivost i Prostorne organizacije i procesi. Prostorni obuhvat. Posljednji koncept je integrativan i sastavni je dio triju prethodno navedenih koncepata, a isto se dobro može uvidjeti na Slici 1. ispod (URL13).



Slika 1. Koncepti u geografiji

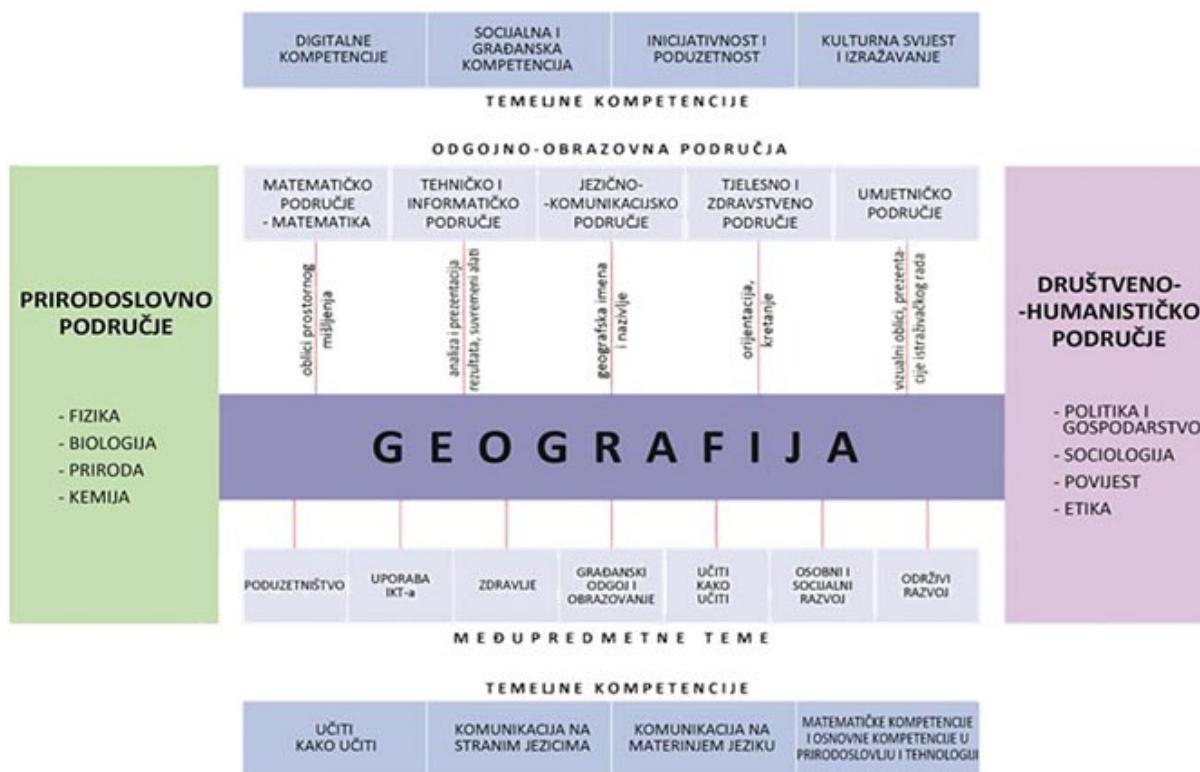
Izvor: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html, 9.8.2023.

Trenutno važeći kurikulum Geografije na snagu je za učenike 5. razreda osnovne škole i 1. razreda gimnazije stupio školske godine 2019./2020., za učenike 6. i 2. i 3. razreda gimnazije školske godine 2020./2021., za učenike 7. razreda osnovne škole i 4. razreda gimnazije školske godine 2021./2022 i za učenike 8. razreda osnovne škole školske godine 2022./2023. Govoreći o promjenama koje su se dogodile po pitanju sadržaja samog kurikuluma u osnovnoj školi,

može se izdvojiti nekoliko značajnijih promjena. Prethodno važeći kurikulum Geografije u petom je razredu pretpostavljao učenje o kontinentu Azija, u šestom razredu o kontinentima Africi, Sjevernoj i Južnoj Americi, Antarktici te Australiji i Oceaniji, a u sedmom razredu obrađivala se Europa. Tek se u osmom razredu detaljno učilo o Republici Hrvatskoj. Novi kurikulum Geografije podrazumijeva učenje prema modelu „od bližeg k daljem“ te se događa preokret u kronologiji poučavanja vezano u kontinente i Republiku Hrvatsku. Također, novi je kurikulum orijentiran na učenika i na odgojno-obrazovne ishode koji su razvrstani prema konceptima, a ne na sadržaj. Novost je i pojava istraživačkog rada kojega učenik treba izraditi jednom u dvogodišnjem ciklusu; jednom u petom i šestom razredu i jednom u sedmom i osmom razredu. Najmanje promjena što se tiče starog i novog kurikulumuma ima u sedmom razredu (URL13).

Posebnost geografije može se uvidjeti iz njezine interdisciplinarnosti, odnosno dualnog proučavanja živog svijeta i društveno-gospodarskih procesa. Kao takva, može zadovoljiti interese i očekivanja i onih učenika koji preferiraju prirodne znanosti, kao i onih koji preferiraju društvene. Geografija se smatra i mosnom znanošću stoga je posebna u sustavu odgoja i obrazovanja jer ostvaruje povezanost sa svim područjima kurikulumuma. Dio geografije koji proučava fizička geografija ostvaruje povezanost s fizikom, biologijom i kemijom i doprinosi znanjima prirodoslovlja. Nadalje, socijalna ili društvena geografija ostvaruje povezanost s Poviješću kao predmetom odnosno s društveno-humanističkim područjem. Također, Geografija pomaže u razvijanju jezičnog i komunikacijskog područja kroz učenja o geografskim imenima i nazivima. Učenje o obliku Zemlje i prostoru olakšava i pridonosi razvoju prostorne inteligencije u Matematici. Kroz suvremeno korištenje geografskih informacijskih sustava (GIS), Geografija je također povezana i sa informatičkim i tehničkim područjem. Također, geografija je povezana i s umjetničkim područjem kroz raznolike grafičke prikaze karata i slično, a vještine kretanja, orijentacije i snalaženja u prostoru doprinose tjelesnom i zdravstvenom području (URL13). Stoga, zaključiti se može kako je Geografija u svakom smisli riječi interdisciplinarno područje kroz koje se mogu integrirati različite teme.

Geografija uspješno implementira i ostvaruje sve međupredmetne teme, a to su: poduzetništvo, uporaba IKT-a, zdravlje, građanski odgoj i obrazovanje, učiti kako učiti, održivi razvoj i osobni i socijalni razvoj (Ibidem). Upravo mosni i interdisciplinarni položaj Geografije u odgojno-obrazovnom sustavu omogućuje joj da uspješno implementira očekivanja svih međupredmetnih tema, što se najzornije može vidjeti na Slici 2. ispod, a to se odnosi na prirodoslovno, društveno-humanističko područje i odgojno-obrazovna područja.



Slika 2. Geografija i povezanost s odgojno-obrazovnim područjima i međupredmetnim temama

Izvor: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html, 3.10.2023.

Prema istraživanju koje je provela Marušić (2006), 8,3 % učenika kaže da im je geografija najdraži predmet što je svrstava na četvrto mjesto prema brojnosti učenika koji su je izdvojili kao omiljeni predmet. Čak polovica tih istih učenika izabrala ga je zbog toga što im je zanimljiv, a petina zbog nastavnih sadržaja i aktivnosti te se na temelju takvog i sličnih istraživanja može pretpostaviti kako su učenici načelno zainteresirani za navedeni predmet te da je potrebno usmjeravati nastavu kreativnim putem te se orijentirati na učenike i pružiti im za njih najbolji način učenja i usvajanja znanja i vještina kako bi se ostvarili svi ciljevi učenja i poučavanja Geografije kao obveznog predmeta u osnovnoj školi.

6. Metodologija istraživanja

Jedan od fundamentalnih ciljeva današnje škole jest osiguranje jednako kvalitetnog i dostupnog obrazovanja za sve učenike, odnosno inkluzija postaje općeprihvaćeni i temeljni pojam na kojemu se gradi suvremena škola. Djeca s teškoćama i darovita djeca stoga ne smiju biti zanemarena od strane sustava, već ih on treba usmjeravati k cilju ostvarenja potpunog osobnog potencijala.

6.1. *Predmet i problem istraživanja*

Primjena raznolikih i primjerenih metoda i oblika rada u nastavi predstavlja višestruko važan izbor koji se izvodi u skladu s ciljevima nastavnog sata. Predmet istraživanja ovoga diplomskog rada odnosi se na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi te na primjenu metoda i oblika rada korištenih u uspostavi i provedbi inkluzivnog obrazovanja. Dakle, u ovome se istraživanju fokusiralo na više razrede osnovne škole koji za jedan od obaveznih predmeta imaju geografiju. Za potrebe ovoga istraživanja, u obzir su bile uzete četiri odrednice po kojima se ispitala provedba inkluzije. Dakle, problem istraživanja odnosi se na obilježja ključnih odrednica; organizacijskih, kadrovskih, materijalnih, te na identifikaciju suradnje s ključnim vanjskim dionicima, a što je bitno za provedbu kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa i inkluzije. Navedene odrednice zajedno predstavljaju temelj za uspješnu provedbu inkluzije te će se, analizirajući ih, doći do zaključaka o istima u kontekstu nastave i rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na nastavi geografije u osnovnoj školi.

6.2. *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja jest identificirati i analizirati organizacijske, kadrovske i materijalne pretpostavke inkluzije u nastavi geografije u osnovnim školama, te ispitati suradnju istih škola s vanjskim dionicima po pitanju inkluzivnog obrazovanja.

6.3. *Istraživački zadatci*

Za potrebe provedbe i stvaranja ovoga diplomskog rada određena su četiri istraživačka zadatka, a to su:

- 1) identificirati organizacijske pretpostavke inkluzije djece s teškoćama i darovite djece, korištenjem metode polustrukturiranog intervjua, iz perspektive nastavnika geografije u osnovnim školama.

- 2) identificirati kadrovske pretpostavke inkluzije djece s teškoćama i darovite djece, korištenjem metode polustrukturiranog intervjua, iz perspektive nastavnika geografije u osnovnim školama.
- 3) definirati materijalne pretpostavke inkluzije djece s teškoćama i darovite djece, korištenjem metode polustrukturiranog intervjua, iz perspektive nastavnika geografije u osnovnim školama.
- 4) analizirati načine i vrstu suradnju s vanjskim dionicima vezano uz provedbu inkluzije djece s teškoćama i darovite djece, korištenjem metode polustrukturiranog intervjua, iz perspektive nastavnika geografije u osnovnim školama.

6.4. *Metoda istraživanja*

U ovome diplomskome radu korištena je metoda polustrukturiranog intervjua. Za potrebe rada napravljen je i protokol polustrukturiranog intervjua, koji je izrađen i korišten isključivo u svrhu provedbe ovoga istraživanja. Danas, kvalitativni intervjui postali su ključna metoda u društvenim i humanističkim znanostima, pa tako i u istraživanjima vezanima uz obrazovanje i školstvo (Leavy, 2020). Provođenje i korištenje navedene metode smatrano je najpogodnijim odabirom jer se na taj način mogu dobiti dublji i detaljniji odgovori, ispitanici mogu iznositi svoje stavove, mišljenja, a sve to doprinosi kvaliteti i spoznaji vezano uz temu inkluzije. Također, neke od prednosti korištenja polustrukturiranog intervjua u istraživanjima u području pedagogije odnose se na opsežan izvor informacija i podataka, cjelovitost, praćenje neverbalnog govora (kontekst) i pojašnjavanje pitanja (Maksimović, Macanović, 2017).

6.5. *Uzorak istraživanja*

Uzorak korišten za potrebe ovoga diplomskog rada bio je prigodni uzorak jer je namjera bila obuhvatiti one pojedince koji su zaposleni kao nastavnici geografije u osnovnim školama. Jedan ispitanik je s područja Koprivničko-križevačke županije, dvoje ispitanika bilo je iz Zadarske županije, a sedam ispitanika s područja Splitsko-dalmatinske županije što čini ukupan broj od 10 ispitanika. Prosječni radni staž ispitanika u osnovnoj školi kao nastavnik geografije iznosi 13 godina, a u istraživanju je sudjelovalo sedam muškaraca i tri žene.

6.6. *Postupak istraživanja*

Prethodno spomenuti intervjui s ispitanicima bili su provedeni u drugoj polovini 2022. godine i u prvoj polovini 2023. godine uživo s ispitanicima ili na daljinu preko platforme Zoom, ovisno o dogovoru. Odgovori ispitanika bilježeni su, uz prethodni dogovor, audio zapisom ili zapisivanjem odgovora ispitanika na papir. Prosječno trajanje intervjua bilo je 30 minuta. U

nastavku, ispitanici će biti oslovljavani kao Ispitanik (pojam Ispitanik u ovome se radu odnosi i na muški i na ženski spol) od broja 1 do broja 10 kako bi se ostvarila zajamčena anonimnost.

7. Interpretacija rezultata istraživanja

Provedeno istraživanje, na uzorku od deset ispitanika, pružilo je uvid u različite ideje, mišljenja, stavove i načine rada i djelovanja pojedinih nastavnika. U ovome dijelu rada biti će prikazani rezultati istraživanja prema tematskim dijelovima prema kojima se provodio intervju.

7.1. *Inkluzija i djeca s posebnim potrebama sa stajališta ispitanika*

Dakle, na prvo pitanje koje je ispitanicima bilo postavljeno, a tiče se definiranja pojma inkluzije, svi su ispitanici svojim riječima dali definiciju navedenoga pojma, te su svi ispitanici istaknuli da su upoznati s istim. Ipak, valja napomenuti da, pri definiranju samoga pojma inkluzije većina ispitanika zaboravlja u definiciju uvrstiti darovite učenike, što možda ipak pokazuje da svi nastavnici nisu dovoljno upoznati s tematikom jer se prema Članku 62. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj, učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatraju daroviti učenici i učenici s teškoćama.

Ispitanik 1 navodi kako smatra da bi „*inkluzija u odgojno-obrazovnom sustavu bila uključivanje učenika s poteškoćama u rad i integracija s ostalim učenicima.*“ Ispitanik 2 u iznošenju definicije inkluzije u istu uvrštava i učenike s poteškoćama i darovite učenike, što je zapravo i ispravna i najpotpunije definicija. Ispitanik 3 također kaže kako je inkluzija uključivanje djece s poteškoćama u redovnu nastavu. Ispitanik 4 tvrdi da je inkluzija: „*...uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovnu nastavu.*“ Ispitanik 5 inkluzijom obuhvaća „*...svu*“ djecu za koju kaže da se trebaju uključiti u redovnu školu. Ispitanik 6 daje sljedeću definiciju pojma inkluzije: „*uključivanje djece s teškoćama u redovite razrede, odnosno škole.*“ Ispitanik 7, slično kao i ispitanik 5, inkluzijom smatra uključivanje svih učenika u obrazovanje. Ispitanik 8 ističe jednakost obrazovnih uvjeta za svu djecu kao integralni dio inkluzije: „*...Obrazovanje pod jednakim uvjetima za sve učenike.*“ Ispitanik 9, upitan o tome što je inkluzija, navodi sljedeće: „*...definirala bi ju kao uključivanje djece s različitim problemima (psihofizički, socijalni, kulturni itd.) u normalni sustav obrazovanja. Inkluzija kaže da svako dijete ima pravo na obrazovanje, na način koji njemu najviše odgovara.*“ Ispitanik 9 u iznošenju definicije pojma inkluzije dakle spominje i psihofizičke, socijalne i kulturne „probleme“, ali i pravo na obrazovanje koje ima svako dijete. Ispitanik 10 za kraj o inkluziji kaže da je to: „*Uključivanje djece s posebnim potrebama u nastavni proces.*“

Više je definicija i različita su shvaćanja pojma, no inkluzija bi se mogla definirati kao zahtjev za ravnopravno uključivanje svih učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a kojima podjednako pripadaju i djeca s teškoćama kao i darovita (talentirana) djeca (Karamatić Brčić,

Viljac, 2018). Shodno tome, može se zaključiti da su svi ispitanici pružili zadovoljavajuće odgovore, iako može ne i skroz potpune (primjerice izostavljanje darovitih iz definicije), a iz odgovora ispitanika mogao se dobiti pozitivan dojam o samoj inkluziji i onome što ona predstavlja.

Nadalje, na pitanje smatraju li koncept inkluzivnog obrazovanja dovoljno senzibiliziranim u široj javnosti, kod ispitanika dolazi do podjele mišljenja, iako većina smatra da koncept inkluzivnog obrazovanja u široj javnosti nije dovoljno senzibiliziran. Ispitanici 1, 2, 4, 5, 6 i 7 mišljenja su da se inkluzija i dalje nedovoljno poznaje kao pojam i koncept. Primjerice, Ispitanik 6 kaže kako u našem društvu i dalje postoje predrasude prema djeci s teškoćama: „...*još uvijek postoje predrasude u našem društvu i djeca s posebnim potrebama su djelomično obilježena.*“ Ispitanik 5 čak smatra da se inkluzija ni ne može u zadovoljavajućem obliku odvijati zbog preopterećenosti samih nastavnika: „...*općenito mislim da nije u potpunosti ni provediva s obzirom na izazove koji se stavljaju pred nastavnike.*“ Ispitanik 4 govori da: „...*još uvijek šira javnost smatra da bi (djeca s posebnim potrebama) trebala pohađati specijalizirane škole, što je i dalje potrebno, ali ne u svim slučajevima.*“ Ostali ispitanici (3, 8, 9 i 10) smatraju da je pojam inkluzije dovoljno senzibiliziran u široj javnosti, a Ispitanik 9 čak smatra da se ponekad i zlorabi. Naime Ispitanik 9 tvrdi sljedeće: „...*Iskreno, mislim da danas puno roditelja iskorištava tu mogućnost da dijete dobije „papir“, jer smatraju da se tako lakše prolazi, bez truda i muke. Mislim da je sami koncept dovoljno dobro senzibiliziran, možda čak i previše...*““

Kao što se i očekivalo, mišljenja Ispitanika su po pitanju toga je li inkluzija dovoljno senzibilizirana, odnosno je li dovoljno prisutna i samim time poznata široj javnosti, podijeljena. Ipak, više ispitanika smatra da se još treba raditi na tome da se inkluzija približi svakom pojedincu kao vrijedan i nužan koncept. Jedino jedan ispitanik tvrdi kako smatra da se inkluzija ne može u potpunosti ostvariti zbog opterećenosti nastavnika, pa navedeni stav može predstavljati podlogu za raspravu ili daljnja pitanja i analizu kako bi se eventualno došlo do rješenja koje bi omogućilo provedbu inkluzije uz sve ono ostalo što se smatra područjem djelovanja nastavnika i škole u cijelosti.

Iduće pitanje odnosilo se na to susreću li se nastavnici, odnosno Ispitanici s djecom s posebnim potrebama, a naglašeno je bilo da se u obzir uzimaju i učenici s teškoćama kao i daroviti učenici. Odgovori svih ispitanika bili su potvrdni, odnosno potvrdili su da se susreću s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ispitanik 1 ističe kako je njegovo mišljenje da se u recentnom vremenu sve više bilježi broj učenika s teškoćama: „...*danās mi se*

čini da sve veći broj djece ima određene teškoće. Ne mogu ulaziti u razloge, ali to je stvarnost s kojom se susrećemo i ja i moje kolege.“ Ispitanik 9 mišljenja je kako se u procesu inkluzije zakidaju daroviti učenici, nauštrb onih s teškoćama: „,„Iako radim u malim školama, da, susrećem se s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Nažalost, naše školstvo je još uvijek tako, da se više pažnje posvećuje „lošijim“ nego darovitim učenicima, koji su onda na neki način zakinuti, jer ne napreduju koliko bi to stvarno mogli.““ Ispitanik 7 se također, kao i svi ispitanici, susreće s učenicima s posebnim potrebama i naglašava da za rad s takvim učenicima, u okviru redovne nastave, nedostaje vremena. I svi ostali ispitanici, kao što je rečeno, susreću se i u svakodnevnoj su interakciji s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Dakle, kao što je bilo pretpostavljano, svi se Ispitanici u svojem nastavničkom radu susreću s učenicima koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe (učenici s teškoćama i daroviti učenici). Učenici s posebnim potrebama, sukladno zakonskim odredbama, imaju pravo na profesionalnu potporu (nastavnici, stručni suradnici, ostali timovi), programsku potporu (prikladni program obrazovanja, dodatna i dopunska nastava, nastava u kući ili zdravstvenoj ustanovi i sl.), materijalnu potporu (arhitektonska prilagodba, odgovarajući udžbenici, prijevoz i prikladna didaktička sredstva i pomagala) i potporu u vidu suradnika u odgojno-obrazovnom i nastavnom radu (URL14).

7.2. Organizacijske pretpostavke inkluzije

Kada se govori o organizacijskim pretpostavkama inkluzije u školama, važno je naglasiti kako navedeno zahtijeva cjelokupnu promjenu i suradnju svih aktera odgoja i obrazovanja kako bi se takozvani „odgoj za sve“ uistinu mogao uspješno provoditi. Kako bi svi učenici, bez obzira na svoje sposobnosti, mogli kvalitetno sudjelovati u nastavi, vrlo su bitni odnosi između nastavnika i učenika, zatim odnos nastavnika prema različitostima, poteškoćama ili nadarenošću učenika, te primjena adekvatnih nastavnih metoda. Uz to, vrlo je važno, prema potrebi i stručnom mišljenju, za učenike izrađivati individualizirane i prilagođene odgojno-obrazovne programe (Karamatić Brčić, 2013). Govoreći o organizacijskim pretpostavkama inkluzije u nastavi geografije u osnovnoj školi, Ispitanici su prvo bili upitani izrađuju li posebni nastavni plan i program iz geografije za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama i daroviti učenici), te ukoliko jesu, čine li to sami ili uz pomoć primjerice pedagoga, psihologa, kolege nastavnika ili nekog drugog.

Ispitanik 1 navodi kako izrađuje posebne programe za učenike s teškoćama, ali većinom samostalno, osim ako mu pomoć ne zatreba, tada se ipak obrati nekome od kolega u školi. Ispitanik 2 pak kaže: „...*da. Izrađujem ih uz pomoć stručno razvojne službe, ali to se odnosi samo na učenike s teškoćama. Mislim da je važno da svi zajedno surađujemo i pomažemo si.*“ Ispitanik 3 također kaže da samostalno izrađuje prilagođene programe i planove, ali samo za djecu s posebnim potrebama, a Ispitanik 4 navodi: „...*da, izrađujem sama nastavni plan i program. Savjetujem se s psihologom o psihičkom stanju i konkretnim poteškoćama kod učenika. Nekako sam kroz godine sama naučila kako se najbolje prilagoditi učeniku s posebnim potrebama, a vezano uz svoj predmet, a uz to sam i pedagog pa uvijek nastojim i to iskoristiti upravo u poučavanju geografije. Za darovite ne izrađujem posebni program*“ Ispitanik 5 navodi potencijalni problem preopterećenosti nastavnika i stručnih suradnika, pa na pitanje o izradi posebnih programa za učenike s posebnim potrebama odgovara: „...*izrađujem sam. Pomoć od strane stručne službe često izostaje, možda zbog prevelikog opterećenja, velike škole...*“ Nadalje, Ispitanik 6 navodi da također sam izrađuje programe, ali također ne za darovite, ali se po potrebi konzultira sa stručnom službom škole, a Ispitanik 7 navodi: „...*da, sam ga izrađujem. Za darovite ne izrađujem posebno već u hodu nastojim obogatiti sadržaj ili kroz dodatnu nastavu.*“ Ispitanik 8 odgovara: „*Izrađujem posebni nastavni plan i program za učenike s posebnim potrebama. Izrađujem ga samostalno, nakon inicijalne procjene.*“ Nastavno na to, Ispitanik 9 naglašava: „...*da, izrađujem, sama, za učenike s teškoćama. Problem malih škola je da stručnu službu imaju samo na pola satnice, te ona nije stalno na raspolaganju u našoj školi, već radi u više škola. Veliki problem je da ni sama stručna služba nije upoznata s time što sve treba, jer smatram da se trebaju više obrazovati za te oblike rada, pa nema baš prevelike koristi od njih osim šturih informacija. Za sve ostalo upisujem razne online tečajeve, pa pokušavam držati korak s vremenom.*“ Za kraj, Ispitanik 10 dodaje kako posebne programe izrađuje uz pomoć stručne službe škole.

Također, Ispitanici su u tematskom okviru organizacijskih pretpostavki inkluzije bili upitani smatraju li novi kurikulum geografije (sadašnji kurikulum) prikladnijim od staroga (prethodnog) za učenike s teškoćama. Uz to, bila su im postavljena potpitanja mogu li izdvojiti sadržaje koji najčešće predstavljaju problem za učenike s teškoćama te održavaju li dopunsku nastavu i kako se prilagođavaju učenicima s teškoćama kada je riječ o ispitivanju znanja. Ispitanik 1 odgovara: „*Kada su u pitanju sadržaji koji možebitno čine prepreku u svladavanju gradiva nema nekog pravila kada se usporede stari i novi kurikulum, sve je više-manje individualno. Učenicima s teškoćama unaprijed pripremam pitanja uz pomoć kojih će svladati*

nastavno gradivo. Smatram da ovisno o teškoćama pojedini učenici mogu imati pravo isključivo na usmeno provjeravanje, na primjer učenici s disleksijom. Dopunsku nastavu ne održavam, ali na redovnom satu se pokušavam što više posvetiti učenicima s posebnim potrebama.“ Dalje, Ispitanik 2 smatra: *„Da, mislim da je prikladniji za učenike s teškoćama po pitanju svladavanja gradiva, malo je rasterećen što se sadržaja tiče. Pa problem mogu predstavljati: snalaženje na geografskoj karti, analiza grafikona, računanje udaljenosti uz pomoć mjerila... Nemam dopunsku nastavu iz geografije. Ispitivanje prilagodim preporukama za rad s takvom djecom na osnovu njihova rješenja.*“ Nasuprot tome, Ispitanik 3 mišljenja je da novi kurikulum geografije nije nužno prikladniji za učenike s teškoćama, ali ga smatra bolje razrađenim i ne može izdvojiti koji su to sadržaji koji češće predstavljaju problem učenicima s teškoćama. Ispitanik 3 održava dopunsku nastavu, a vrednovanje i ispitivanje znanja učenika prilagođava ovisno o mogućnostima učenika, odnosno o vrsti poteškoće. Isto tako, Ispitanik 4 mišljenja je da novi kurikulum nije prikladniji ili jednostavniji za učenike s teškoćama nego upravo suprotno te tvrdi: *„...ne, novi kurikulum je kompleksniji za učenike s poteškoćama jer zahtijeva veći angažman učenika, kritičko promišljanje, istraživanje, a što predstavlja problem kod učenika s poteškoćama. Najveći problem su možda pitanja koja se odnose na računanje vremena, geografske dužine i širine, mjerila... Ne održavam dopunsku nastavu, a učeniku naglasim konkretne dijelove u udžbeniku koje mora usvojiti, unaprijed zadane pojmove koje mora usvojiti. Ispiti znanja su prilagođeni s manjim brojem pitanja i naglasak na onome što je dogovoreno s učenikom da se obradi i nauči.*“ Nadalje, Ispitanik 5 ističe kako je teško procijeniti koji je kurikulum bio bolji za učenike s teškoćama, ali pretpostavlja da ako se govori o ishodima koji učenicima s teškoćama možebitno predstavljaju problem, onda su to teme fizičke geografije koja je po svojoj prirodi apstraktnija od društvene geografije, pa je samim time i nekim učenicima teža za razumjeti. Dopunsku nastavu ovaj ispitanik ne održava. Za kraj, Ispitanik 5 zaključuje: *„...što se tiče prilagodbe ispita i sadržaja ista se radi i mora se raditi temeljem rješenja i metodičkih postupaka koji se izdaju nakon utvrđivanja primjerenog oblika školovanja.*“ Ispitanik 6 zauzima stav da je novi kurikulum nešto „lakši“ za učenike s teškoćama te konstatira: *„...prikladniji je ovaj novi, mislim da lakše usvajaju sadržaje...peti razred i šesti su nešto lakši..., uvijek je teža prirodna geografija, ali često i snalaženje na kartama, nešto složeniji pojmovi (npr. rotacija, revolucija, precesija...) i slično. Nemam dopunsku nastavu... Naravno kod vrednovanja ljestvica zahtjeva je nešto niža.*“ Nastavno na navedeno, Ispitanik 7 dodaje da je novi kurikulum prema njegovom mišljenju donekle prikladniji, te i on, kao i Ispitanik 5, naglašava kako neki apstraktni pojmovi (Ispitanik 7 navodi pojam litoralizacije), često predstavljaju problem učeniku s teškoćom. Isto tako, ovaj Ispitanik

navodi kako ne održava dopunsku nastavu, a da spomenute učenike najčešće vrednuje usmenim putem. Nasuprot tome, Ispitanik 8 mišljenja je kako novi kurikulum nije prikladniji za učenike s teškoćama i izjavljuje: „*Novi kurikulum geografije nije ništa prikladniji za učenike s teškoćama. Učenici s teškoćama često su vrlo skromnog predznanja i sposobnosti te im je nužno sve sadržaje maksimalno sažeti, a apstraktne pojmove potpuno izbaciti. Najčešće se radi o učenicima koji uopće nisu savladali tehniku čitanja ili otežano čitaju, a ni tehnika pisanja im nije dovoljno razvijena te im je potrebna konstantna pomoć i vođenje u radu. Ako nemaju pomoćnika, vrlo je teško odraditi taj dio posla. Najčešće rado odraduju zadatke na karti, ali ima i onih koji se na karti uopće ne snalaze pa im je potrebno kartografske zadatke maksimalno pojednostaviti – na primjer prepoznaju države, mora oceane, a ne raspoznaju reljef, gradove itd. Nema veće razlike između prirodne i društvene geografije, podjednako su zahtjevne. Dopunsku nastavu ne održavam, a za učenike izrađujem individualizirane ispite u kojima su najčešći zadaci prepoznavanja i kratkog odgovora, a sadrže i više slikovnih priloga. Test uključuje samo sadržaje koje mogu razumjeti, primjerice zadatke s azimutom nije moguće odraditi, također najčešće ni zadatke s brojčanim mjerilom, već samo grafičko; nadalje – ne razumiju pojmove geografska širina i dužina i stupanjske udaljenosti pa geografski smještaj određuju prema polutkama i tako dalje. Prije provjere svaki od učenika dobije konkretne zadatke koji će se naći u testu.*“ Dakle, Ispitanik 8, kao što je već naglašeno, novi kurikulum ne smatra prikladnijim od staroga, a također, kao i neki prijašnji Ispitanici, spominje moguću problematičnost kada se govori o apstraktnim pojmovima vezanim uz geografiju, ali navodi kako su prema njegovu mišljenju društvena i fizička geografija podjednako zahtjevne te također ističe i neke konkretne pojmove i zadatke koji su prema njegovu mišljenju najčešća prepreka u svladavanju gradiva kod učenika s teškoćama, a vrednovanje znanja prilagođeno je svakom učeniku kojemu je to potrebno te kao i većina Ispitanika ne održava dopunsku nastavu. Ispitanik 9 smatra novi kurikulum geografije nešto prikladnijim od staroga zbog, kako kaže, „...*manje količine gradiva.*“ Nadalje, ovaj Ispitanik naglašava kako postoje razlike među učenicima ovisno o tome koji su „tip“, pa tako vizualnim tipovima odlično ide snalaženje na karti, dok nekom drugom tipu učenika isto predstavlja veliki problem. Kao najtežu cjelinu ovaj Ispitanik izdvaja cjelinu Reljef (*Reljef – ravnine i neravnine na Zemlji*) u petom razredu. Ispitanik 9 također naglašava kako smatra da je novi kurikulum lošiji kada su u pitanju daroviti učenici, a priznaje i kako održava dodatnu nastavu, koja na kraju češće bude dopunska, jer radi s učenicima koji imaju različite poteškoće. Za kraj dodaje: „...*Oblik vrednovanja također je različit za svakog učenika i ovisi o njegovoj poteškoći. Nekim učenicima više odgovara pismeni ispit, dok je drugima bolji usmeni. Kako smo mala škola mogu se prilagoditi svakom djetetu*

ponaosob, pa sve za sada ide bez problema.“ Na kraju, Ispitanik 10 ističe: *„Novi kurikulum je neprikladniji od prethodnog. Problem su uzročno-posljedične veze kod pojava i procesa, bilo kakav oblik samostalnog rada. Dopunsku nastavu ne održavam. Ispite prilagođavam ovisno o teškoći, produljeno vrijeme pisanja, razdvojim provjeru znanja i karte, 5 posto niži kriterij...“*

Slično kao prethodno pitanje, ali s naglaskom na darovite učenike, Ispitanici su bili upitani, s obzirom na novi kurikulum geografije i darovite učenike, u kojim temama posebice vide pogodnu mogućnost za obogaćivanje sadržaja za darovite učenike te održavaju li dodatnu nastavu. Ispitanik 1 smatra kako novi kurikulum za darovite učenike ne predstavlja veliku razliku, a mogućnost obogaćivanja sadržaja vidi u temama prirodne geografije koja je većini učenika zahtjevnija. Također, ovaj Ispitanik održava dodatnu nastavu u vidu pripreme za natjecanja, općenitog proširenja znanja ili rješavanja složenijih zadataka, plakata, maketa i slično. Nasuprot tome, Ispitanik 2 navodi: *„Tu mogućnost vidim u temama regionalne geografije; različite države i regije. Da, održavam dodatnu nastavu koja većinom služi pripremi za natjecanja.“* Nadalje, Ispitanik 3 navodi kako je novi kurikulum geografije nešto pogodniji za darovite učenike jer je nešto veći naglasak na procesima i zaključivanju, te dodaje: *„Sadržaje uvijek obogaćujem dodatnim informacijama. Dodatnu održavam 1 sat tjedno, odlazimo na natjecanja.“* Uz to, Ispitanik 4 smatra da su za darovite učenike posebno izazovne istraživačke teme, a to se najbolje očituje u temama koje se dotiču klime, stanovništva i vremena. Također, i ovaj Ispitanik održava dodatnu nastavu jednom tjedno i njegovi učenici aktivno sudjeluju u Erasmus projektu. Ispitanik 5 mišljenja je da se darovitim učenicima mogu obogatiti sve teme, a posebno one iz klimatologije, a dodatnu nastavu održava i *„bazira se na natjecanjima, ali i na različitim projektima.“* Između ostaloga, Ispitanik 6 naglašava mogućnosti koje pruža istraživačka nastava, a tiču se darovitih učenika, te naglašava teme koje su u korelaciji sa STEM područjem. Ovaj Ispitanik ne održava dodatnu nastavu, ali zato u njegovoj školi to održava njegov kolega. Ispitanik 7 smatra da je najidealnija mogućnost rada s darovitim učenicima *„...u sadržajima 7. i 8. razreda“* te održava dodatnu nastavu, najviše kao pripremu za natjecanja. Uz to, Ispitanik 8 tvrdi, slično kao i neki prethodni Ispitanici: *„Dodatnu nastavu održavam i učenike pripremam za natjecanja. Vrlo su zainteresirani za klimu što se tiče fizičke geografije, a što se tiče socijalne geografije za gospodarstvo.“* Nadalje, Ispitanik 9 ističe: *„...mislím da novi kurikulum nije dobar za darovite učenike, da je bio bolji stari. Održavam dodatnu nastavu, učenike spremam za natjecanja, iako je sve veći problem motivirati ih za natjecanja zbog oblika*

natjecanja. Također radim na mnogim projektima, mjesečnim, tromjesečnim s kolegama, a u Srednjoj školi radim na ERASMUS+ projektima.“ Zaključno, Ispitanik 10 kazuje kako dodatnu nastavu za darovite učenike, ali i sve ostale koji se žele uključiti, održava jedno, tjedno, odnosno 35 sati godišnje. Ispitanik 10 kazuje i: „...u dodatnoj nastavi se pripremamo za natjecanje, istražujemo popularne geografske teme.“

Posljednje pitanje za Ispitanike u okviru organizacijskih pretpostavki inkluzije odnosilo se na to kako prilagođavaju nastavu, a da zadovolje potrebe svih učenika te koje metode i oblike rada najčešće koriste te su bili potaknuti da navedu eventualne poteškoće s kojima se u tom pogledu susreću (primjerice broj učenika u razredu, satnica, količina gradiva i slično). Nastavno na to, Ispitanik 1 ističe: *„Smatram da je pozitivna stvar što je sada manje učenika u razredima nego je to bilo prijašnjih godina pa se lakše posvetiti učenicima s poteškoćama. Koristim metode frontalnog rada te samostalnog ili rada u paru.“* Komentirajući satnicu geografije ovaj Ispitanik smatra: *„Satnica je u redu, osim možda u petom razredu.“* Uz to, sljedeći Ispitanik, pod brojem 2, navodi: *„...nastavni sat organiziram prema redovitom programu i uz prilagodbu učenicima s teškoćama, ali i darovitim učenicima. Da, broj učenika u razredu je velik i nemoguće se dovoljno posvetiti učenicima s rješenjima koji imaju prilagođene programe. Koristim se raznim metodama i oblicima rada, nastojim ih kombinirati; verbalne metode, frontalni rad, demonstracija, rad u grupi, paru, samostalno... U petom razredu neadekvatna satnica od 1,5 sata nam ne pomaže.“* Dakle, i Ispitanik 1 i Ispitanik 2 nezadovoljni su satnicom od 1,5 sati tjedno za predmet geografija u petom razredu osnovne škole. Ispitanik 3 također ističe korištenje frontalnog rada, rada u grupi, i samostalnog rada, a satnicu u petom razredu smatra nedostatnom. Nastavno na to, Ispitanik 4 kazuje: *„...teško se uspijeva sve...tako da se ponekad naglasak stavi na prilagođene, a ponekad više vremena na darovite. Koristim samovrednovanje i formativno praćenje učenika, frontalni rad, individualni i u parovima, nešto rjeđe u grupama, ali ima i toga... U mojoj školi broj učenika nije problem jer se kreće oko pedagoškog standarda od 19-22 učenika. Satnicu u petom povećati na dva sata tjedno jer puno je to sadržaja, novi predmet...“* Ispitanik 5 nešto je zadovoljniji satnicom geografije, a broj učenika u razredu ne smatra problemom, pa kazuje: *„Nastavni sat organiziram temeljem metodičkih smjernica koje se preporučuju u nastavi geografije, a jedna od osnovnih je svakako načelo zornosti. Koristim frontalni rad, demonstraciju, pokuse, rad u grupi... Mislim da broj učenika nije problem jer realno malo koji razred u današnje vrijeme prelazi 23 učenika. Što se tiče satnice geografije, nema se tu što komentirati, ona je zakonski uređena. Svatko od nas bi htio da njegov predmet ima veću satnicu, no isto treba sagledavati u cjelini s ostalim*

predmetima. Dakle, satnica nam je dobra pogotovo ukoliko se poveća u 5. razredu na dva sata kako se predlaže cjelodnevnom nastavom.“ Ispitanik 6 dodaje kako se svim učenicima pokušava individualno prilagoditi i odvojiti vrijeme za dodatno objašnjavanje ili pitanja učenika, a slaže se, kao i većina Ispitanika, kako satnica u petom razredu nije dostatna. Nasuprot mišljenju prethodnog sugovornika, Ispitanik 7 svjedoči: „...ponekad je problem broj učenika, posebno ako u razredu ima i učenika s prilagođenim programom. Najčešće koristim rad sa sadržajima, rad u paru, a satnica geografije je nedovoljna u petom razredu.“ Shodno tome, Ispitanik 8 konstatira: „53 sata u petom razredu i 70 sati u ostalim razredima premalo je sati za kvalitetno odradivanje sadržaja. Sadržaja je previše, a sati premalo. Cilj mi je uvijek aktivirati svakog učenika na satu, što znači da nema prepisivanja s ploče i predavačke nastave, već uvijek pripremam materijale, na primjer listiće sa zadacima dopunjavanja, odgovaranjima na pitanja, popunjavanjem tablica, analizom grafičkih priloga, slijepim kartama i tako dalje, na kojima učenici samostalno ili u paru rade i traže informacije. Nažalost, velik broj učenika nije sposoban za samostalan rad na ovakvim zadacima te im je potrebno konstantno vođenje. Učenici s posebnim potrebama uvijek dobivaju individualizirane listiće. Najveći problem je što velik broj učenika čak ni do osmog razreda ne savlada tehniku čitanja s razumijevanjem.“ Za naglasiti je kako Ispitanik 8 ističe, između ostaloga, i problematiku čitanja s razumijevanjem koja se odnosi na sva područja i predmete podjednako, ne samo na geografiju, a od ključne je važnosti za mogućnost kvalitetnog sudjelovanja u nastavi i svladavanja gradiva te učenje. Ispitanik 9, kada je riječ o prilagodbi učenicima s različitim potrebama i zahtjevima navodi: „...nije teško, kao što sam spomenula, radim u malim razredima, pa to sve ide, ne znam kako bi bilo da su razredi veliki.“ Razredi o kojima govori ovaj Ispitanik imaju od 13 do 16 učenika, pa dodaje: „Za svaki sat pripremam i posebne zadatke za učenike s teškoćama, koje oni rješavaju nakon mog predavanja. Nekad koristim samo ploču i flomastere to jest frontalni rad, nekad prezentacije, nekad kvizove, ovisno o temi. Prakticiram i radove u paru i samostalni rad, nešto rjeđe grupni... Iako, moram primijetiti da su učenici sve manje zainteresirani. Smatram da bi satnica geografije trebala biti veća posebno u petom razredu, usudila bih se reći da su tamo potrebna i tri sata, a ne 1.5 sat.“ Za kraj, Ispitanik 10 navodi kako je zaposlen u „mamutskoj“ školi pa je vrlo nezadovoljan (velikim) brojem učenika koji „krase“ tu školu i također zagovara povećanje satnice geografije u petom razredu, a od navedenih metoda ističe frontalni rad i samostalne radove kao najučestalije.

Dakle, zaključno govoreći o organizacijskim pretpostavkama inkluzije, a referirajući se na pitanja i odgovore dobivene od Ispitanika, može se izvući nekoliko zaključaka. Svi Ispitanici

potvrдно odgovaraju na pitanje izrade individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s teškoćama, no za darovite učenike nitko ne daje potvrdni odgovor. Individualizirani programi za učenike s teškoćama regulirani su na zakonskoj razini, odnosno za učenike s teškoćama potrebno je osigurati provedbu nastavnog procesa koji će navedenim učenicima omogućiti stjecanje funkcionalnih iskustava, razvoj kompetencija, a time i potpunu uključenost vezano uz kurikulumne sadržaje, odnosno naglasak je na individualiziranoj i diferenciranoj (razlikovnoj) nastavi koja svakom učeniku može pružiti potrebno obrazovanje (URL15). Nadalje, daroviti učenici bi također trebali biti identificirani od strane sustava te shodno tome i prikladno obrazovani, no kako se u praksi često viđa, daroviti su učenici u redovitim razrednim odjeljenjima na neki način zakinuti, neprepoznati, a od načina prilagodbe rada s darovitim učenicima ističe se tek nekolicina Ispitanika koji obogaćuju kurikulum i darovitim učenicima zadaju primjerice složenije zadatke. Smjernice za rad s darovitim učenicima jasno nalažu da „za određene darovite učenike nije dovoljno obogaćivanje sadržaja u smislu dodatnih zadataka ili aktivnosti ili samo okvirno planirati izmjene kurikuluma, već je u određenim slučajevima potrebno izraditi individualizirani kurikulum kao dokument koji regulira odgojno-obrazovni rad s pojedinim darovitim učenikom. Planiranje, provedba i vrednovanje razlikovnog i individualiziranog kurikuluma provode u većoj mjeri učitelji/nastavnici i mentor, a u provedbu pojedinih dijelova uključuju se i stručni suradnici (psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, pedagog) te vanjski stručnjaci.“ (URL16). Od ukupno deset ispitanika, njih osam samostalno izrađuje posebne planove i programe za učenike s teškoćama uz eventualno savjetovanje sa stručnom službom ili u slučaju pojave nekog problema. Dvoje Ispitanika iste izrađuje u suradnji sa stručnom službom škole. Međusobna suradnja nastavnika i stručnih suradnika, odnosno čitavog školskog kolektiva pridonosi kvaliteti rada odgojno-obrazovne ustanove i vrlo je važna. Razmjenjujući iskustva, načine rada i materijale te kroz povezivanje s kolegama događa se proces razmjene ideja i stavova, javlja se propitkivanje vlastitih metoda rada i poticaj na promišljanje, a stječe se i iskustvo te se odvija kontinuirano učenje (URL17). Što se tiče prikladnosti novog kurikuluma za učenike s teškoćama, troje Ispitanika smatra ga manje prikladnim od prethodnoga. Četvero Ispitanika smatra novi kurikulum prikladnijim od staroga, a troje je Ispitanika neodlučno. Kao najčešći problemi u gradivu s kojima se susreću učenici s teškoćama ističu se razni apstraktni pojmovi i fizička geografija kao nešto zahtjevnija od društvene. Dopunsku nastavu redovito održava samo jedan Ispitanik, a još jedan Ispitanik održava je neformalno u vrijeme dodatne nastave. Kod prilagodbe vrednovanja većina ispitanika ističe: dogovor oko onoga što treba biti naučeno, nižu ljestvicu zahtjeva, jednostavnije ispite i slično. Vezano uz darovite učenike, svi Ispitanici održavaju dodatnu

nastavu osim jednoga čiji kolega održava istu, a prvenstveno je u službi priprema za natjecanja iz geografije, a teme koje se čine najpogodnijima za obogaćivanje su klima i gospodarstvo, regionalna geografija i teme iz STEM područja. Nadalje, većina se Ispitanika slaže kako bi se satnica u petom razredu trebala povećati s 1,5 na minimalno 2 školska sata tjedno, a metode i oblici rada koji se najčešće spominju i koriste su, očekivano, frontalni rad, zatim rad u grupama, paru i samostalno; rjeđe pokusi, demonstracije i rad na sadržaju, a tek jedan Ispitanik navodi kako nikada ne koristi frontalni rad već uvijek učenicima priprema materijale (npr. nastavni listići) te učenici rade u paru ili samostalno.

7.3. *Kadrovske pretpostavke inkluzije*

Kadrovske pretpostavke inkluzije vrlo su važan čimbenik provedbe inkluzivnog obrazovanja. Iako prema raznim istraživanjima nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluziji, najveći problem predstavlja upravo nedovoljna upućenost u tematiku, odnosno nedovoljno i nepostojeće obrazovanje nastavnika i učitelja na primarnoj razini, odnosno na visokim učilištima (Karamatić Brčić, 2013). Kada se radi o kadrovskim pretpostavka inkluzije vezanu uz nastavu geografije u osnovnim školama, pitanja su se fokusirala na to gdje su i kada Ispitanici završili visokoškolsko obrazovanje i koliko su bili zadovoljni studijem, jesu li tijekom školovanja učili o inkluziji i kako ocjenjuju svoja znanja po pitanju inkluzivnog obrazovanja te smatraju li da se stručni suradnici u njihovim školama dovoljno uključuju i pomažu kada je riječ o inkluziji.

Za početak, Ispitanik 1 navodi kako je studirao na Sveučilištu u Zadru; smjer geografija i talijanski jezik. Ispitanik je studij završio 2018. godine i smatra da je studij „u redu“, ali naglašava veću potrebu prakse. Na pitanje je li na studiju učio o inkluzivnom obrazovanju, Ispitanik 1 odgovara: „*Da, ja sam relativno nedavno završio fakultet pa se o tome govorilo, za razliku možda od starijih kolega. Mislim da se na zadovoljavajućoj razini o tome govorilo, a dosta se toga nauči tek kada samostalno kreneš raditi u obrazovanju.*“ Isto tako, dodaje i kako misli da ima odgovarajuća znanja i vještine kada je u pitanju provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja i ističe: „*...mislim da se danas dovoljno govori o tome, možda se prije manje govorilo.*“ Referirajući se na stručne suradnike, ovaj Ispitanik govori kako prema njegovu mišljenju stručni suradnici imaju „*pune ruke posla*“ pa pomoć češće pružaju kada im se on obrati, a ne obrnuto, a naglašava i velik broj učenika u školi kao jednu od otegotnih okolnosti. Nadalje, Ispitanik 2 na Sveučilištu u Zadru studirao je povijest i geografiju, diplomirao 2000. godine i bio je, gledajući retrospektivno, djelomično zadovoljan studijem na kojemu, nažalost, o inkluziji nije učio. Nastavno na to Ispitanik 2 sebe smatra nedovoljno kompetentnim i

obrazovanim za provođenje inkluzije ali ističe kako „...se uči na primjerima učenika.“ Također, Ispitanik 2 smatra kako bi se stručni suradnici u njegovoj školi mogli i bolje „*odnositi i doprinosti poboljšanju nastave*“, ali ih opravdava time što zaista imaju pune ruke posla. Ispitanik 3 također je pohađao Sveučilište u Zadru i studirao geografiju (kojom je bio zadovoljan) i talijanski jezik (kojim je bio nezadovoljan jer je bio „*monoton*“), a studij je završio 2000. godine. Za vrijeme studija Ispitanik 3 nije učio o inkluziji i govori da nije formalno obrazovan za provođenje iste, a stručne suradnike u školi kritizira. Ispitanik 4 u Zadru je 2007. godine završio diplomski studij; smjer geografija i pedagogija i navodi kako na pedagogiji jest, a na geografiji nije učio o inkluziji, a o zadovoljstvu studijem kaže da je bio zadovoljan uz možda „*potrebu više praktičnog rada u nastavi u vrijeme studija.*“ Također, o svojoj kompetentnosti za provođenje inkluzivne nastave dodaje: „*...nakon 15 godina u nastavi smatram se sposobnom za provođenje inkluzivnog obrazovanja uz stalno usavršavanje svog znanja i pomoći stručne službe.*“ Ispitanik 5 obrazovao se na Sveučilištu u Zadru (smjer geografija i povijest), a diplomirao 2007. godine. Ovaj Ispitanik naglašava važnost metodičkih predmeta na nastavničkim studijima pa kaže: „*...što se tiče nastavničkih studija općenito mislim da je premalo metodike, kao i pedagoških predmeta. Upravo pedagoške kompetencije bi trebale biti na prvom mjesto, a isto se često svodi na predavanja ex-cathedra bez ikakvog dodira sa stvarnošću u razredu.*“ Također, na fakultetu nije učio o inkluzivnom obrazovanju, ali smatra da danas posjeduje relativno dobra znanja o tome. Nadalje, Ispitanik 6, bivši student Sveučilišta u Zadru, profesor je geografije i povijesti, a studij je završio 2000. godine te ističe da je tijekom fakultetskih dana vrlo malo učio inkluziji, preciznije „*...spominjali smo fleksibilnu diferencijaciju na metodici povijesti kod prof. Rendića-Miočevića.*“ Svoje kompetencije ocjenjuje ocjenom tri kada su u pitanju znanja o inkluzivnom obrazovanju i pojašnjava: „*...da smo imali bolje temelje na studiju vezano za tu temu bila bi ocjena i veća. Prije se nije govorilo dovoljno, sada mislim da se sigurno više govori jer to je stvarnost obrazovanja, sve je više učenika s teškoćama.*“ Rad stručnih suradnika u svojoj školi Ispitanik 6 pohvaljuje i tvrdi da su isti dobro upoznati sa situacijama u školi. Uz to, Ispitanik 7 koji se obrazovao na Sveučilištu u Zadru za nastavnika geografije i povijesti, a posjeduje i doktorat (2017.), tvrdi da je studijem bio jako zadovoljan. No, ipak napominje kako se na studiju jako malo pričalo o inkluziji pa tako svoja znanja o navedenome smatra nedovoljnima i nepotpunima i kaže kako su o inkluziji učili samo na jednom kolegiju („*Psihologija odgoja i obrazovanja*“). Za stručne suradnike i njihov doprinos odgojno-obrazovnom radu po pitanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovaj Ispitanik napominje: „*Ovisi o kvaliteti i želji suradnika. Neki imaju volje*

pomoći, neki ne. Isto tako, neki su dosta uključeni u tijek razvoja učenika, a neki ne. Mislim da bi svi trebali biti u stanju pomoći i da bi se trebali adekvatno potruditi sukladno njihovom radnom mjestu.“ Ispitanik 8 2007. godine na PMF-u u Zagrebu zadobio je akademski naziv profesor geologije i geografije, a ovim riječima izražava svoje nezadovoljstvo fakultetom na kojemu je diplomirao: „...*puno predavačke nastave, nikakva priprema za rad u nastavi, svega 2 održana sata za vrijeme studiranja, prevelik fokus na prestručne sadržaje, ignoriranje pojedinih kontinenata na studiju geografije i tako dalje...*“ O inkluziji Ispitanik 8 na fakultetu nije učio ali napominje: „*Smatram da sam kroz godine rada u nastavi stekla dovoljno iskustva i da sam sposobna za provođenje inkluzivnog obrazovanja. Vodim računa o sposobnostima i potrebama svakog učenika u razredu, cilj mi je svakome posvetiti dovoljno pažnje, stvoriti ugodnu i poticajnu radnu atmosferu. Ne znam kakva je situacija danas na studijima, u moje vrijeme se s pojmom učenika s posebnim potrebama nismo baš susretali.*“ Ispitanik 8 smatra stručne suradnike u svojoj školi nedovoljno uključenima u školsku svakodnevicu i ne obraća im se za pomoć, a to potkrjepljuje ovim riječima: „...*nisu dovoljno upoznati sa sposobnostima učenika. Barataju stručnim pojmovima i to je to. Ne obraćam im se za pomoć jer najbolje znam koje sadržaje, u kolikoj mjeri i na koji način učenik može odraditi.*“ Ispitanik 9 na Sveučilištu u Zadru diplomirao je povijest i geografiju 2010. godine. Sa studijem je bio izrazito zadovoljan jer je to oduvijek htio studirati i posebno ističe praktične vježbe na studiju geografije kao zanimljive. Ali, kada se govori o inkluziji, ovaj Ispitanik zaključuje: „*Nismo učili ništa posebno o tome, možda se negdje to onako tek površno spominjalo u literaturi. Nakon fakulteta sve praktično sam zapravo naučila sa prvim ravnateljem i tajnicom u SŠ Bol, gdje sam radila već prije same diplome. Oni su bili moji udžbenici za sva konkretna pitanja. Imala sam sreće da je to bio dugogodišnji ravnatelj (čak više od 30 godina), te isto takoiskusna tajnica, koji su znali više od sve literature o metodici koju sam naučila na fakultetu.*“ Ispitanik 9 radi u manjoj školi na otoku i kaže kako se neprestano nastoji obrazovati u području inkluzivnog obrazovanja, pa je zanimljivo bilo čuti s kakvim se problemima susreću manje, izolirane škole po pitanju kadra ili nekakvih projekata i slično. Ispitanik 9 o tome kaže: „*Trudim se usavršavati kolikogod je to moguće, posebno u tim područjima za koje smatram da nemam dovoljno znanja. Mislim da je veliki problem da se na škole iz Ministarstva samo pošalje određeni dopis i da se mi moramo snaći kako znamo i umijemo. Mislim da je najveći problem u malim izoliranim školama u Zagori, na otocima, itd., gdje nije atraktivno doći nekom defektologu ili psihologu, pedagogu, ako baš ne živi u toj sredini. Uvijek kad molimo neke radionice kao škola, također imamo problema jer je svima "van ruke" doći na otok. Svoje znanje bi ocijenila s trojkom, mislim da bi trebali imati bolju*

podršku i mogućnost pitati nekoga, a ne kad pitamo uvijek dobijemo neke općenite odgovore, a nikad konkretne. Trudim se što više približiti temi, ali mislim da će iz godine u godinu biti sve zahtjevnije, jer ima sve više djece s različitim teškoćama. “ Dakle, kadrovska podrška može biti, kako se vidi i iz odgovora Ispitanika 9, uvjetovana raznim faktorima, a jedan od njih je sigurno i geografsko određenje. Vezano uz podršku stručnih suradnika, ovaj Ispitanik nije zadovoljan, i tvrdi kako su mnogi stručni suradnici nezainteresirani za kontinuirano učenje i ostaju na razini znanja koja su stekli samom diplomom te da se nedovoljno interesiraju za učenike s posebnim potrebama. Za kraj, Ispitanik 10 obrazovao se na Sveučilištu u Zadru te je 2014. godine diplomirao primijenjenu geografiju, a studijem je bio zadovoljan. Što se tiče učenja o inkluzivnom obrazovanju za vrijeme studijskih dana, ovaj Ispitanik tvrdi da je to bilo „*minimalno*“ te dodaje kako se treba staviti veći naglasak i edukaciju na načine rada s darovitim učenicima.

Stoga, govoreći o kadrovskim pretpostavkama za uspješno odvijanje inkluzivnog obrazovanja, preciznije nastave geografije u osnovnoj školi, zaključiti se može kako devet Ispitanika, posebno onih s nešto manje recentnim završetkom studija, uopće nije ili je, prema njihovom mišljenju, premalo formalno (fakultetski) obrazovan za provođenje inkluzije, što posljedično može predstavljati veliki problem ukoliko se nastavnici sami ne angažiraju i ne educiraju o istome. Uvođenje teme inkluzivnog obrazovanja na sve nastavničke studije korak je prema boljem i kvalitetnijem obrazovanju. Upravo učitelji i nastavnici predstavljaju važnu kariku u uspješnoj provedbi inkluzije te bi za istu trebali biti kompetentni i kvalitetno se odnositi prema različitim osobinama i potrebama učenika. Iako većina nastavnika ima pozitivno mišljenje o obrazovnoj inkluziji, najveća prepreka upravo je nedostatak primjerenog obrazovanja učitelja i nastavnika na inicijalnoj razini (Karamatić Brčić, 2013). Vezano uz podršku stručnih suradnika, s naglaskom na učenike s posebnim potrebama, došlo se do zaključka kako su četiri Ispitanika nezadovoljna i smatraju da stručni suradnici u dovoljnoj mjeri nisu angažirani i ne pomažu dovoljno kada je u pitanju pomoć ili sugestija vezano za rad s djecom s posebnim potrebama. Također, četvero Ispitanika je djelomično zadovoljno stupnjem uključenosti i pomoći koju mogu dobiti od stručnih suradnika škole, a svega dvoje Ispitanika je u potpunosti zadovoljno radom i odnosnom stručnih suradnika. Ukoliko su svi akteri škole međusobno uključeni i rade zajedno te među njima postoji razumijevanje, tek se tada može očekivati da škola bude mjesto u kojemu će se učenici osjećati sigurno i podržano da ostvaruju svoje potencijale. Suradnja učitelja i stručne službe neophodna je za kvalitetan odgoj i obrazovanje. Nasuprot starom (tradicionalnom) modelu suradnje između učitelja i

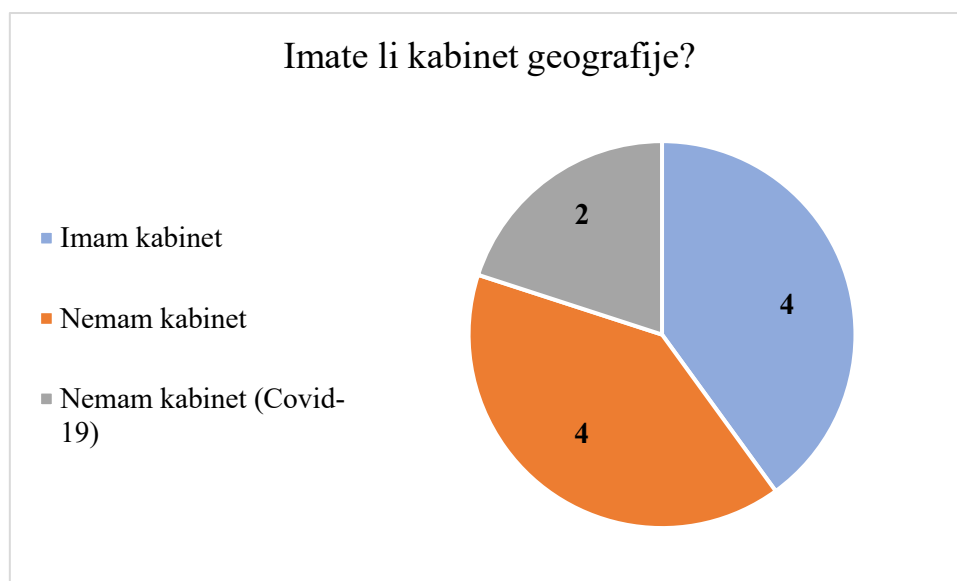
stručnih suradnika, u kojemu se učenici pretežito šalju stručnoj službi kada postoji problem, suvremeni (savjetodavni) model zahtijeva da učitelji i stručna služba probleme rješavaju zajedno, kao kolege, poštujući tuđa znanja te da zajedno pronalaze i prikupljaju podatke, izrađuju nacrt, realiziraju ga i zajedno dolaze do rezultata, a dijele i odgovornost. Uspješna suradnja pretpostavlja definirane uloge, a potencijalni problemi u ostvarenju uspješne suradnje stručnih suradnika i učitelja mogu biti: neadekvatna komunikacija, dominantnost, pasivnost, distanciranost, pokroviteljsko ponašanje, pritisak i tenzije, neprimjeren jezik i slično, pa bi se u svrhu poboljšanja rada škole i odnosa među kolegama na isto trebala obraćati veća pozornost (Garić, 2022).

7.4. Materijalne pretpostavke inkluzije

Ulaganje u obrazovanje i stanje obrazovanja općenito, indikatori su stavova i prioriteta određene državne politike te odražavaju položaj samog obrazovanja u zadanom društvenom kontekstu. Osiguravanje materijalnih preduvjeta prvenstveno se referira na infrastrukturne uvjete. To uključuje prilagodbu i opremanje školskog prostora, didaktičko-metodičku opremu i instrumentarij (Anić Opašić, 2019).

Ispitanici su u vezi materijalnih pretpostavki inkluzije za početak bili upitani jesu li zadovoljni materijalnom opremljenošću škole u kojoj rade s naglaskom na opremljenost koja se odnosi na predmet geografiju (geografske karte, globusi, atlasi, makete, kompas, telurij, projektori, računala, primjeri minerala...). Od ukupno deset Ispitanika, njih osmero načelno je zadovoljno materijalnom opremljenošću škole s obzirom na navedeno u samom pitanju. Primjerice, Ispitanik 4 navodi da je vrlo zadovoljan materijalnom opremljenošću, ali i ističe: „*Bitno je da nastavnik zna osmisliti sat tako da bude kreativan, a određena sredstva i pomagala tu mogu pomoći.*“ Dakle, Ispitanik 4 dotiče vrlo važnu temu kreativnosti u nastavi. Dvoje Ispitanika nije zadovoljno materijalnim uvjetima. Ispitanik 2 materijalne uvjete u školi naziva „*minimalnima*“, ali ističe da se trudi unatoč nedostatku istih. Ispitanik 8 smatra da bi opremljenost mogla biti i bolja te dodaje: „*...ali najprije novi prozori i vrata.*“

Vezano uz materijalne preduvjete, Ispitanici su se izjasnili u vezi (ne)postojanja kabineta geografije kao što je prikazano na Slici 3 ispod.



Slika 3. *Kabinet geografije*

Izvor: izradio autor

Iz prikaza na Slici 3. može se zaključiti kako četvero Ispitanika trenutno ima kabinet geografije, a čak šestero Ispitanika ne. Također, od šestero Ispitanika koji su se izjasnili da nemaju kabinet, njih dvoje kao razlog navodi pandemijske uvjete uzrokovane Covid-19 virusom koji su bitno utjecali i na odvijanje nastave što je također vrlo bitno za primijetiti. Na samom vrhuncu krize koju je uzrokovala pandemija virusa Covid-19, čak 1,6 milijardi učenika nije mogao koristiti svoje učionice. Škole i učionice su bile „premještene“ u kuće, a nastava se odvijala putem raznih medija. I nakon prolaska pandemijske krize i vraćanja k standardnim oblicima održavanja nastave, posljedice te trajne i dugoročne promjene u obrazovanju ostaju prisutne te će ih biti potrebno pratiti (Tonković i sur., 2020).

Vezano uz elemente opremljenosti koje bi Ispitanici željeli poboljšati u školama u kojima rade u odnosu na odvijanje nastave geografije, Ispitanik 1 ističe da nisu potrebna poboljšanja jer je sve dobro opremljeno. Ispitanik 2 smatra da se po pitanju materijalne opremljenosti učionice i škole mogu nabaviti „*bolje karte, digitalna sredstva (računala, projektori itd.), teluriji, razni modeli...*“ Kao i Ispitanik 1, Ispitanik 3 navodi kako poboljšanja nisu potrebna. Nadalje, Ispitanik 4 također smatra da je materijalna opremljenost dobra, ali dodaje da bi: „povećao učiteljske plaće.“ Ispitanik 5 dodaje kako u školi ima sve, od modela do maketa, pa tako dodatna poboljšanja u vidu materijalne opremljenosti nisu potrebna. Uz to, Ispitanik 6 kaže: „sve je vrhunski opremljeno, imamo u kabinetu geografije dva učitelja savjetnika koji su se izuzetno potrudili da imamo izvrsne materijalne uvjete.“ Ispitanik 7 ističe kako bi bilo dobro da nabave kompase i topografske karte, a Ispitanik 8

izdvaja: „...pametna ploča, računala za učenike, GPS uređaji, mjerni instrumenti...“ Nadalje, Ispitanik 9 ističe: „...svakako da imamo svoj kabinet u kojem možemo držati pribor za nastavu, a ne da je on svugdje po razredima i po spremama te se nikad ne zna točno gdje je. Taj kabinet bi super došao i nastavniku za pripremu nastave ako ima neki slobodni sat, da tamo može na miru ispraviti ispite ili pripremiti nešto za idući dan.“ Za kraj, Ispitanik 10 zadovoljan je opremljenošću te ne iziskuje dodatno opremanje učionice ili škole.

Vrlo je pozitivna činjenica što se iz odgovora Ispitanika može zaključiti kako većina smatra da su materijalne pretpostavke opremljenosti za uspješno izvođenje nastave geografije zadovoljene. Materijalne pretpostavke (uklanjanje arhitektonskih barijera, didaktička i metodička oprema i posebna pomagala) jedan su od ključnih elemenata koji mora biti zadovoljen kako bi se inkluzija mogla uspješno provoditi (Karamatić Brčić, 2013).

7.5. *Suradnja s vanjskim dionicima*

Suradnja s vanjskim dionicima po pitanju odgojno-obrazovne inkluzije odnosi se na međusobnu suradnju učitelja, nastavnika, roditelja i šire zajednice za dobrobit i razvoj inkluzivnog obrazovanja. I općenito govoreći, međusobna suradnja navedenih aktera indikator je kvalitete obrazovanja i predstavlja mogućost za unaprjeđenje cjelokupnih nacionalnih obrazovnih sustava (Kovač i Buchberger, 2013).

Prvo pitanje upućeno Ispitanicima odnosilo se na odnos i suradnju s roditeljima. Većina Ispitanika kao metodu suradnje s roditeljima navodi razgovor koji se odvija po potrebi (ukupno devet Ispitanika). Ispitanik 9 naglašava: „*Suradujem ukoliko su roditelji spremni za suradnju; s njima dogovaram gradivo, šaljem pripreme za ispit i tako dalje, a ako roditelji nisu zainteresirani ne silim ih na suradnju, njihova volja. Naravno da dijete kojem roditelj rado surađuje puno bolje napreduje od onih drugih.*“ Samo jedan Ispitanik navodi kako ne surađuje s roditeljima te izjavljuje: „*Ne. Mislim da bi isto trebalo ići pute stručne službe koja bi onda u suradnji s učiteljima to trebala odrađivati jer učitelj geografije koji predaje u minimalno 8 razrednih odjela bez suradnje već spomenutih ne može po mom mišljenju odrađivati ovo što vi pitate.*“ Dakle, samo jedan Ispitanik iz razloga preopterećenosti, i prema njegovo mišljenju, nedovoljne podrške od strane stručne službe, ne surađuje i ne komunicira s roditeljima u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Drugo pitanje vezano uz suradnju s vanjskim dionicima odnosilo se na suradnju s tijelima lokalne samouprave (županija, grad, općina). Većina Ispitanika nikada ne surađuje s

lokalnom samoupravom (sedmero Ispitanika), a kao najčešći razlog navodi se nedostatak vremena i podrške, a Ispitanik 1 navodi: „...*nažalost ne, do sada nisam vidio priliku za to.*“ Isti Ispitanik spominje kako se kao vid suradnje mogu smatrati županijska natjecanja. Ispitanik 9 navodi kako su takve suradnje rijetke, a Ispitanici 5 i 6 kažu kako surađuju s tijelima lokalne samouprave i navode povremene projekte u koje se uključe kao škola, ali rijetko.

Vezano uz suradnju sa sastavnicama visokih učilišta, samo jedan Ispitanik (Ispitanik 6) navodi kako sudjeluje s istima na način da se u školi odvija studentska praksa. Dakle, svi ostali Ispitanici negiraju suradnju s visokim učilištima.

Naposlijetku, Ispitanici su odgovarali na pitanje jesu li zainteresirani ili već sudjelovali u stručnim usavršavanjima vezano uz inkluzivno obrazovanje. Dvoje Ispitanika nije zainteresirano za daljnja usavršavanja, a primjerice Ispitanik 1, koji nije zainteresiran za spomenuto, navodi: „...*imam previše posla...*“, a Ispitanik 10 jednostavno nije zainteresiran. Ostalih osmero Ispitanika zainteresirano je za daljnja usavršavanja. Ispitanik 8 ističe: „*Da, i sudjelujem kad je moguće.*“ Ispitanik 9 zaključuje: „*Jesam, uvijek sam zainteresirana za usavršavanje, a kao što sam i rekla na mnogim usavršavanjima sam već i sudjelovala.*“ Shodno odgovorima Ispitanika na posljednje pitanje koje se odnosi na stručno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja, može se zaključiti kako je većina Ispitanika zainteresirana i aktivno sudjeluje u usavršavanju i učenju, što predstavlja podlogu kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja i pravilnog usmjerenja istoga. Kvaliteta obrazovanja jedan je od prioriteta i ključni strateški cilj europske obrazovne politike, a suradnja različitih dionika iz područja odgoja i obrazovanja važan indikator te kvalitete (Kovač i Buchberger, 2013).

8. Zaključak

Inkluzivno obrazovanje, kao jedna od najvrjednijih zadaća današnjeg društva pa tako i obrazovanja, ima za cilj jednako uključenje svih dionika koji bi navedenim uključanjem mogli biti na dobitku. U istinski inkluzivnom okruženju, svako se dijete osjeća sigurno i gaji osjećaj pripadnosti. U ovom diplomskom radu, područje interesa bilo je suženo na inkluziju promatranu s gledišta nastavnika geografije u osnovnim školama, odnosno odabran je jedan nastavni predmet kroz koji su se ispitivale različite (ne)mogućnosti, izazovi i načini provedbe inkluzivnog obrazovanja kroz ispitivanje organizacijskih, materijalnih i programskih ključnih odrednica te suradnje s vanjskim dionicima.

Po pitanju organizacijskih pretpostavki provedbe inkluzije u nastavi geografije u osnovnim školama, može se istaknuti nekoliko zaključaka. Svi Ispitanici za učenike s teškoćama izrađuju individualizirane odgojno-obrazovne programe za nastavni predmet Geografija, dok se za darovite učenike prema odgovorima Ispitanika isti ne izrađuju nego se pristupa na način da se sadržaj obogaćuje, što u praksi čini tek nekolicina Ispitanika. Osmero Ispitanika samostalno izrađuje posebne planove i programe za učenike s posebnim potrebama uz eventualne konzultacije sa stručnom službom, a dvoje Ispitanika to čini na način da se konzultira sa stručnom službom. Mišljenja Ispitanika podijeljena su po pitanju razlike i prikladnosti sadašnjeg i prethodnog kurikuluma za nastavni predmet Geografija kada su u pitanju učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Većina Ispitanika slaže se kako bi satnicu geografije u petom razredu trebalo povećati, a kao temeljne metode prilagodbe vrednovanja sadržaja za učenike s teškoćama izdvajaju se prethodni dogovor i niža ljestvica zahtjeva. Kao metode i oblici rada koji se najčešće koriste Ispitanici izdvajaju frontalni rad, rad u grupama, paru i samostalno; rjeđe pokusi, demonstracije i rad na sadržaju, a jedan Ispitanik navodi kako nikada ne koristi frontalni rad.

Vezano uz kadrovske pretpostavke inkluzije zaključno se može konstatirati nedovoljno obrazovanje nastavnika geografije na inicijalnoj razini po pitanju inkluzivnog obrazovanja, jer se čak devet Ispitanika nije, za vrijeme studija, obrazovalo za rad u inkluzivnom okruženju što predstavlja potencijalnu zapreku i otegotnu okolnost te apel za obrazovanje novih generacija koje će o inkluzivnom obrazovanju učiti što je prije moguće. Također, četvero Ispitanika nije zadovoljno radom stručne službe u njihovoj školi, četvero Ispitanika jest zadovoljno donekle, a svega dvoje u potpunosti. Određeni negativni stavovi nekolicine Ispitanika pokazuju važnost definiranja uloga i shvaćanja posla jednih i drugih, stručne službe i nastavnika, te podcrtavaju

važnost komunikacije i osobnog angažmana kako bi se škola i svi njeni potencijali kojima učenici mogu biti obogaćeni, ostvarili.

Nadalje, vrlo je pozitivna činjenica što se iz odgovora većine Ispitanika može zaključiti kako je materijalna opremljenost škola, posebice po pitanju opremljenosti za izvođenje nastavnog predmeta geografije, jako dobra, što predstavlja važan iskorak i još jedan u nizu elemenata koji pomaže u ostvarenju i provedbi inkluzije. Ipak, uočena je jedna negativna pojava koja se prema odgovorima Ispitanika objašnjava proteklom periodom pandemije koronavirusa koji je utjecao na sve sfere čovjekova života, pa tako i na obrazovanje. Naime, dvoje Ispitanika istaknulo je kako u školi više nemaju kabinet geografije zbog pandemijskih uvjeta.

Za kraj, po pitanju suradnje s vanjskim dionicima, a s naglaskom na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, većina Ispitanika je spomenula individualni razgovor kada je u pitanju suradnja s roditeljima te istaknula pozitivne strane roditeljske uključenosti i angažmana u djetetov odgojno-obrazovni hod. Nažalost, većina Ispitanika nikada ne sudjeluje s tijelima lokalne samouprave niti sa sastavnicama visokih učilišta. Na samome kraju, većina Ispitanika ističe pozitivan stav i zainteresiranost za stručna usavršavanja po pitanju inkluzivnog obrazovanja, a većina ih je u tome već i sudjelovala, pa se iz navedenoga može predvidjeti uspješan razvoj inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, a sa sve većom posvećenošću učenju o inkluziji na fakultetskoj razini, s dopiranjem navedene tematike u medije, i životom u inkluzivnoj zajednici, put k pravom i u potpunosti ostvarenom inkluzivnom obrazovanju je otvoren.

9. Literatura

- 1) Anić Opašić, A. (2019), Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke, Završni specijalistički rad, Zadar: Sveučilište u Zadru. Dostupno na: [urn:nbn:hr:162:738166](https://urn.nbn.hr:162:738166) (1.7.2023.)
- 2) Ban, M. (2022). Oblici rada u nastavi, Završni rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:721401> (19.6.2023.)
- 3) Bakić-Mirić, N. (2010). Implementation of multiple intelligences theory in the English language course syllabus at the University of Nis Medical School, *Srp Arh Celok Lek.* 138(1-2):105-10. (Dopstupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20422920/>) (31.8.2023.)
- 4) Bjedov, V., Gal, K. i Keretić Majer, J. (2004). Put do timskog rada u nastavi, *Život i škola*, L(12), str. 41-46. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/25482> (21.06.2023.)
- 5) Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- 6) Castillo Rodriguez, C. i Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, Volume 191, 1323-1327, Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815027482> (7.6.2023.)
- 7) Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- 8) Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija, *Diskrepancija*, 1 (1), str. 24-28. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/20562> (15.5.2023.)
- 9) Erdem, A. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool. *Universal Journal of Educational Research*. 5. 1-7. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165490.pdf> (19.6.2023.)
- 10) Garić, M. (2022). Uzajamna suradnja učitelja-razrednika i školske savjetodavne službe, *Varaždinski učitelj*, 5(8), 345-353. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/267398> (29.7.2023.)
- 11) Hassidov, D. (2019). How Teaching Method (Alternative/Frontal) Affects Achievement in Mathematics for Boys and Girls in Grades Four to Six Who Are Learning in a Computer-Assisted Environment. *Creative Education*, 10, 1425-1443. Dostupno na: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=93623> (19.6.2023.)
- 12) Jelavić, F. (1994), *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 13) Jurić, V. (1979), *Metode razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

- 14) Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101-109. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99895> (15.5.2023.)
- 15) Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi, *Život i škola*, LIX(30), 67-77. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131844> (24.7.2023.)
- 16) Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*, 13 (1), str. 92-104. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/217834> (15.05.2023.)
- 17) Kobeščak, S. (2000). Što je inkluzija?, *Dijete, vrtić, obitelj*, 6(21), str. 23-25. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/183411> (15.5.2023.)
- 18) Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Školske novine: Zagreb.
- 19) Kovač, V. i Buchberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika, *Sociologija i prostor*, 51(3 (197)), str. 523-545. Dostupno na: <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.5> (12.8.2023.)
- 20) Leavy, P. (2020). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford University Press.
- 21) Maksimović A. i Macanović, N. (2017). Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima. *Filozofski fakultet u Novom Sadu: Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26(26): 175-187. Dostupno na: <https://zop.ff.uns.ac.rs/index.php/zop/article/view/20> (19.6.2023)
- 22) Matas, M., (1998), *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo.
- 23) Mattes, W. (2007), *Nastavne metode*. Zagreb: Naklada Lijevak.
- 24) Mehringer, A. (2003). *Mala specijalna pedagogija*, Zagreb: Educa
- 25) Mireille Krischler, Justin J. W. Powell & Ineke M. Pit-Ten Cate (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 632-648, Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837> (5.6.2023.)
- 26) Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), MZOS, Zagreb.
- 27) Pastuović, N. (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- 28) Poljak, V. (1991), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- 29) Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika – teorijske osnove. *Kroatologija* 2, br. 2 (2011): 123-139. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/80427> (12.6.2023.)
- 30) Ruijs, N. M. i Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, *Educational Research Review*, Volume 4, Issue 2. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X09000189> (7.6.2023.)
- 31) Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, *Školski vjesnik*, 65(4), str. 601-620. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178259> (18.05.2023.)
- 32) Šabanović, M., Dedić, S. (2022). Podsticanje aktivnosti učenika u nastavi islamske vjeronauke upotrebom rada u paru. *Novi Muallim*, 16(63), 48–62. Dostupno na: <https://ilmijja.ba/ojs/index.php/casopis1/article/view/105> (21.6.2023.)
- 33) Taylor, R.L. i Sternberg, L. (1989). Students Who Are Gifted and Talented. In: *Exceptional Children*. Springer, Dostupno na: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3602-3_9#citeas (7.6.2023.)
- 34) Tonković, A., Pongračić, L., i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta, *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), str. 121-134. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/251672> (8.8.2023.)
- 35) Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost, *Život i škola*, LIX (30), str. 48-65. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131847> (Datum pristupa: 22.05.2023.)
- 36) Vrkić Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada – rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190049> (19.6.2023.)
- 37) Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020), *Zakon.hr*, Zagreb.
- 38) Zrilić, S. i Brzolja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*, 8.(1.), str. 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647> (22.05.2023.)
- 39) URL1: Hrvatska enciklopedija, <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=27473>, 15.5.2023.
- 40) URL2: Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>, 15.5.2023.
- 41) URL3: COO Vinko Bek, <https://coovinkobek.hr/o-nama-sv/povijest>, 22.5.2023.
- 42) URL4: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html, 26.5.2023.

- 43) URL5: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, 7.6.2023.
- 44) URL6: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html, 7.6.2023.
- 45) URL7: Samar education, <https://www.samareducation.com/2022/06/demonstration-method-of-teaching.html>, 15.6.2023.
- 46) URL8: Ladislav Bognar, <https://ladislav-bognar.net/node/78>, 21.6.2023.
- 47) URL9: University of Waterloo, <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/implementing-group-work-classroom>, 21.6.2023.
- 48) URL10: CROSB, https://www.bib.irb.hr/592000/download/592000.Timski_rad_-_gradja_racunala.doc, 21.6.2023.
- 49) URL11: Hrvatska enciklopedija, <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=21684>, 8.8.2023.
- 50) URL12: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_09_118_2929.html, 8.8.2023.
- 51) URL13: Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html, 9.8.2023.
- 52) URL14: Eurydice, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hr/national-education-systems/croatia/ukljucenje-djece-i-ucenika-s-posebnim-potrebama-u-redoviti>, 4.7.2023.
- 53) URL15: MZO, [file:///C:/Users/terez/Downloads/Smjernice_za_izradu_i_planiranje_IK_za_ucenike_s_teskocama%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/terez/Downloads/Smjernice_za_izradu_i_planiranje_IK_za_ucenike_s_teskocama%20(1).pdf), 18.7.2023.
- 54) URL16: MZO, <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Smjernice-za-rad-s-darovitom-djecom-i-ucenicima.pdf>, 18.7.2023.
- 55) URL17: e-skole.hr, https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/08/Prirucnik_Profesionalna-komunikacija-i-suradnja-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika.pdf, 18.7.2023.

10. Popis slika

| | |
|--|----|
| Slika 1. <i>Koncepti u geografiji</i> | 20 |
| Slika 2. <i>Geografija i povezanost s odgojno-obrazovnim područjima i međupredmetnim temama</i> | 22 |
| Slika 3. <i>Kabinet geografije</i> | 41 |

11. Prilozi

Protokol intervjua

Vaš spol: ___ Godine radnog staža u školi: ___

Općenito:

1. Jeste li upoznati s pojmom inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu? Kako biste ju definirali?
2. Smatrate li da je koncept inkluzivnog obrazovanja dovoljno senzibiliziran u široj javnosti? Objasnite.
3. Susrećete li se Vi, kao nastavnik geografije, s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s posebnim potrebama i/ili daroviti učenici)?

Organizacijske pretpostavke inkluzije:

1. Izrađujete li posebni nastavni plan i program iz geografije za učenike s posebnim potrebama (posebne potrebe i/ili daroviti učenici)? Ukoliko jeste, činite li to sami ili se obratite za pomoć primjerice školskom pedagogu, psihologu, kolegi nastavniku ili nekom drugome?
2. S obzirom na novi kurikulum geografije, smatrate li ga prikladnijim od prethodnoga za učenike s teškoćama? Možete li izdvojiti neke sadržaje koji najčešće predstavljaju problem kada su u pitanju učenici s teškoćama (npr. pitanje i razlika prirodne i društvene geografije, snalaženje na geografskoj karti...)? Održavate li dopunsku nastavu? Na koji način vrednujete učenike s teškoćama te kako prilagođavate ispitivanje znanja?
3. S obzirom na novi kurikulum geografije i darovite učenike, u kojim temama posebice vidite pogodnu mogućnost za obogaćivanje sadržaja za darovite učenike? Održavate li dodatnu nastavu, ukoliko da, na koji način (natjecanja, projekti...)?
4. Na koji način organizirate nastavni sat, a da se prilagodite svim učenicima? Koje metode i oblike rada najčešće koristite? Nailazite li tu na poteškoće (primjerice broj učenika po razredu)? Kako komentirate satnicu geografije?

Kadrovske pretpostavke inkluzije:

1. Možete li navesti koji ste fakultet/smjer završili? Koje godine ste završili studij? Jeste li bili zadovoljni studijem?

2. Jeste li za vrijeme studiranja geografije učili o inkluzivnom obrazovanju i vrstama poteškoća, darovitosti...?

3. Kako ocjenjujete svoja znanja i sposobnosti za provođenje inkluzivnog obrazovanja?

4. Smatrate li da stručni suradnici u vašoj školi na zadovoljavajućoj razini pridonose poboljšanju nastave geografije za učenike s posebnim potrebama? Obraćate li im se za pomoć? Jesu li stručni suradnici u Vašoj školi dovoljno upoznati i prate tijekom razvoja učenika, naročito onih s posebnim potrebama?

Materijalne pretpostavke inkluzije:

1. Kako ocjenjujete opremljenost škole po pitanju materijalnih uvjeta za izvođenje nastave geografije (geografske karte, globusi, atlasi, makete, kompasi, telurij, projektori, računala, primjeri minerala...). Objasnite.

2. Imate li kabinet geografije?

3. Koje biste elemente opremljenosti poboljšali?

4. Koja biste didaktička pomagala koristili/koristite kako biste određene sadržaje prilagodili učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

Suradnja s vanjskim dionicima:

1. Suradujete li s roditeljima po pitanju poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa za učenike s posebnim potrebama?

2. Suradujete li s tijelima lokalne samouprave (županije, grada, općine) odgovorno za djelatnost odgoja i obrazovanja?

3. Suradujete li s visokoškolskim institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika?

4. Jeste li zainteresirani (ili već sudjelovali) za stručna usavršavanja po pitanju inkluzivnog obrazovanja?

12. Sažetak

Primjena metoda i oblika rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi

Glavni cilj diplomskog rada je identificirati metode i oblike rada s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u nastavi geografije u osnovnoj školi, odnosno definirati temeljne organizacijske, kadrovske i materijalne pretpostavke inkluzije te suradnju s vanjskim dionicima koji određuju uspješnost i mogućnosti provedbe inkluzije fokusirajući se na nastavni predmet Geografija. Stoga, provedeno istraživanje koje je obuhvaćalo nastavnike geografije zaposlene u osnovnim školama pokazalo je kako se uz pojam inkluzije vezuju pozitivni nastavnički stavovi i nastavnici su upoznati s tematikom te se susreću s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Vezano uz organizacijske pretpostavke inkluzije, svi Ispitanici izrađuju individualizirane odgojno-obrazovne programe za nastavni predmet Geografija. No, za darovite učenike tek nekolicina Ispitanika provodi obogaćenje sadržaja. Materijalne pretpostavke i opremljenost škola i učionica za uspješnu provedbu inkluzije u nastavi geografije kod većine Ispitanika su u potpunosti zadovoljene. Ispitivanje kadrovskih pretpostavki inkluzije za nastavni predmet Geografija otkriva nedostatak obrazovanja nastavnika na inicijalnoj razini vezano uz odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, što možebitno predstavlja prepreku k ostvarenju inkluzije u svim njenim potencijalima te poticaj za daljnji rad i nastojanje u što kvalitetnijem obrazovanju budućih nastavnika. Suradnja škole s vanjskim dionicima, a za poboljšanje i ostvarenje inkluzivnog obrazovanja, otkriva nedostatak povezanosti osnovnih škola i visokoškolskih ustanova te lokalne zajednice, ali također otkriva i pozitivan stav i želju nastavnika geografije za daljnjim usavršavanjima kako bi na što bolji načini bili proaktivni u ostvarenju inkluzivnog obrazovanja kao jedne od najvažnijih paradigmi današnjice.

Ključne riječi: geografija, inkluzija, kadrovske pretpostavke inkluzije, materijalne pretpostavke inkluzije, organizacijske pretpostavke inkluzije, suradnja.

13. Abstract

Application of Methods and Forms of Work with Students with Special Educational Needs in the Teaching of Geography in Elementary School

The main goal of the thesis is to identify the methods and forms of working with students with special educational needs in the teaching of Geography in elementary school, that is, to define the basic organizational, personnel and material assumptions of inclusion and cooperation with external stakeholders that determine the success and possibilities of implementing inclusion, focusing on subject Geography. Therefore, the conducted research that included geography teachers employed in primary schools showed that positive teacher attitudes are associated with the concept of inclusion and that teachers are familiar with the topic and meet students with special educational needs. Related to the organizational assumptions of inclusion, all Respondents create individualized educational programs for the subject of Geography. However, for gifted students, only a few respondents implement content enrichment. Material prerequisites and equipment of schools and classrooms for the successful implementation of inclusion in the teaching of geography are fully satisfied by the majority of respondents. Examination of the personnel assumptions of inclusion for the subject Geography reveals a lack of teacher education at the initial level related to the education of students with special educational needs, which possibly represents an obstacle to the realization of inclusion in all its potentials and an incentive for further work and striving for the highest possible quality of education for the future teachers. The school's cooperation with external stakeholders, for the improvement and realization of inclusive education, reveals the lack of connection between primary schools and higher education institutions and the local community, but also reveals the positive attitude and desire of geography teachers for further training in order to be proactive in achieving inclusive education in the best possible way as education is one of the most important paradigms today.

Key words: Cooperation, Geography, Inclusion, Material Assumptions of Inclusion, Organizational Assumptions of Inclusion, Personnel Assumptions of Inclusion.