

Uloga roditelja učenika s posebnim potrebama u provedbi obrazovanja na daljinu

Radica, Tina

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:674921>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-10**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

**Uloga roditelja učenika s posebnim potrebama u
provedbi obrazovanja na daljinu**

Tina Radica

Split, 2023.

Filozofski fakultet Split

Odsjek za pedagogiju

Inkluzivna pedagogija

**Uloga roditelja učenika s posebnim potrebama u provedbi obrazovanja na
daljinu**

Studentica:

Tina Radica

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2023.

Sadržaj

1. Uvod	4
2. Uloga roditelja u djetetovom obrazovanju	6
3. Inkluzivno obrazovanje	9
3.1. Učenici s posebnim potrebama	12
3.2. Uloga roditelja u obrazovanju učenika s posebnim potrebama	13
4. Obrazovanje na daljinu	16
4.1. Izazovi za učenike u obrazovanju na daljinu	20
4.2. Učenici s posebnim potrebama u obrazovanju na daljinu	22
4.3. Podrška roditelja u obrazovanju u školskom i kućnom okruženju	23
5. Zaključak	26
6. Literatura	27
Sažetak	31
Abstract	32

1. Uvod

Roditelji ili skrbnici osiguravaju prve kontakte djeteta, a životom u obiteljskoj zajednici roditelji odgajaju djecu i pomažu u oblikovanju njihove ličnosti. Hercigonja (2020) navodi kako u obiteljskoj zajednici dijete usvaja prve pojmove, činjenice, iskustva, priče, norme ponašanja i prva znanja. Ono što također utječe na intelektualni i emocionalni razvoj djece su odnosi u domu, uvjeti života, naobrazba roditelja i njihova kultura. Tu je posebno bitan odnos roditelja prema djetetu i njihova spremnost za potpuno uključivanje u njihove živote. Park i Holloway (2018) navode podatke iz prethodnih istraživanja iz kojih se pokazalo da su roditelji više uključeni u djetetovo obrazovanje u ranoj dobi te da to opada što je dijete starije. Dok su djeca mlađa potrebno im je više pomoći da nauče novo gradivo, a kasnije stvore vještinu i naviku učenja pa se mogu osamostaliti. Također razvijaju odgovornost prema učenju i prema školi te sami brinu o svim svojim obavezama. Kako bi roditelji bili uključeni u djetetovo obrazovanje te školske i akademske uspjehe, Hercigonja (2020) objašnjava kako treba graditi suradničke i partnerske odnose s nastavnicima i zaposlenicima školske ustanove. Provodi se međusobnom komunikacijom i praćenjem učenikova rada kod kuće. Suradnja je usmjerena prema pronalasku rješenja i zajedničkog polazišta te bi trebala biti trajna i stalna. Uloga roditelja u djetetovom životu je još važnija ako se djetetu dijagnosticira neka teškoća u razvoju. Dardig (2008) navodi kako roditelji djece s teškoćama primaju doživotnu ulogu brige o djetetu, a ako ono ne može samostalno obavljati sve osnovne životne zadatke. Često se dogodi da roditelji moraju dugoročno pružati zdravstvenu i financijsku sigurnost. Značajan cilj školskog sustava je potpuno uključiti djecu s različitostima u sustav, točnije provoditi inkluziju.

Fontenelle-Tereshchuk (2021) navodi da je obrazovanje kod kuće (eng. *homeschooling*) kao koncept obrazovanja postojalo stoljećima prije uspostavljanja formalnog obrazovnog sustava gdje su roditelji učili djecu kako preživjeti u okruženju i voditi dobar suživot. Također spominje kako se znanje prenosilo usmenim putem s generacije na generaciju. Istaknuto je kako je u nekim državama svijeta obrazovanje kod kuće legalno i smatra se alternativnom metodom učenja gdje roditelji djeci omogućuju tečajeve i programe koji prate obrazovne regulative. U drugim državama poput Hrvatske ono se smatra nedovoljno za adekvatno obrazovanje i umjesto toga djetetova je obaveza pohađati javnu školu (De Laat i sur., 2020). U zadnjih nekoliko godina sveukupno društvo se zbog zdravstvenih okolnosti moralo prilagoditi radu od kuće. Zbog pandemije COVID-19 sve školske i javne ustanove su bile prisiljene prestatu s radom i početi raditi od kuće, a djeca su imala nastavu preko raznih internetskih komunikacijskih kanala.

Učenik može prilagoditi vrijeme rada, prostor i način usvajanja gradiva kako bi na što efikasniji način savladao nove informacije. Kao što navode Vincent i sur. (2021), pandemija je dovela do veće povezanosti roditelja s djecom, zajedničkog učenja novih vještina, više su vremena provodili zajedno i više su mogli biti orijentirani jedni na druge. Djeca su bila zainteresiranija za učenje s roditeljima i koristila im je pođuka jedan na jedan s njima. Obrazovni sustav se morao unaprijediti i prilagoditi djeci s posebnim potrebama kako bi što lakše mogla pratiti nastavu te lakše upoznati s novim izvodima e-učenja. Prisutnost roditelja i činjenica da su im roditelji na raspolaganju za sve probleme i novine, uvelike je pomogla prilagodbi učenika s posebnim potrebama na novi način učenja jer su djeca s vremenom naučila sama ulaziti u video pozive i video lekcije, koristiti se kamerom, slušalicama i tipkovnicom. U ovom radu će se kroz analizu literature prikazati fenomeni uključenosti roditelja u obrazovanje djece s posebnim potrebama, a u kontekstu situacije obrazovanja na daljinu.

2. Uloga roditelja u djetetovom obrazovanju

Osobe koje imaju najveći utjecaj na djetetov život i koje svojom ulogom pomažu oblikovati njegovu osobnost su upravo roditelji. Roditelji su od rođenja s djetetom, brinu o njegovom rastu, zdravlju i socijalizaciji te su zaslužni za razvoj djeteta u odgovornu društvenu osobu. Oni su u svakodnevnom kontaktu s djetetom koje na taj način razvija socijalne kompetencije. Polaskom djeteta u školu, roditelji preuzimaju odgovornost i potiču na redovno pohađanje i praćenje nastave, pomažu mu u učenju, pisanju domaćeg rada i ponavljanju, što pridonosi lakšoj prilagodbi na obrazovni sustav. Dijete na taj način razvija sigurnost i pozitivno mišljenje o školi. Bitno je da dijete uvijek može računati na roditelje koji će raščistiti bilo koje nedoumice i koji će nedvojbeno sudjelovati u obrazovanju svojeg djeteta. Park i Holloway (2018) istražili su kako se roditelji uključuju u obrazovanje svoje djece kao odgovor na inkluzivnu školsku praksu i kako bi nadoknadili nedostatke u iskustvima učenika u školi. Također navode kako je roditeljska uključenost u školstvo povezana s većim djetetovim akademskim uspjehom, dobivanjem boljih ocjena, većom motivacijom i boljim pohađanjem. Zahvaljujući roditeljskom odgoju u zdravoj obiteljskoj zajednici, djeca u školu „nose“ svoje naučene vrijednosti koje utječu na njihovo poimanje škole i shvaćanje njene uloge. Djeca koja su odrasla u zdravoj obiteljskoj zajednici, po Parku i Hollowayu (2018) dovodi do boljih društvenih i emocionalnih ishoda, pristojnijeg ponašanja, društvenosti i boljeg mentalnog zdravlja. Dardig (2008) navodi kako su roditelji prvi učitelji svog djeteta i samim time što imaju veći pristup djeci, u odnosu na 30-ak sati tjedno na nastavi, mogu im pružiti dodatnu poduku koja može povećati djetetov školski uspjeh, a Park i Holloway (2018) objašnjavaju ideju da je roditeljska uključenost motivirana njihovom percepcijom potrebe za uključenošću kako bi nadoknadili nedostatke onoga što škola može pružiti. To bi značilo da roditelji uviđaju potrebu uključivanja u djetetovo obrazovanje i pomagati mu bez obzira na školu. Hercigonja (2020) ističe kako su obaveze roditelja praćenje učenikovog pohađanja nastave, njegovog rada i napredovanja te da se u suradnji s razrednikom bave rješavanjem učenikovih poteškoća u odgojno-obrazovnim radu.

Iz prijašnjih istraživanja Park i Holloway (2018) iznose dokaze kako rad škole utječe na ukupni dojam i zadovoljstvo roditelja i naglašavaju da su uvjerenja roditelja o tome što mogu i trebaju učiniti za svoju djecu oblikovana vanjskim čimbenicima. To znači ako se škola ne trudi dovoljno ili ako su nastavnici loši u poučavanju novog gradiva, roditelji će imati lošije mišljenje o toj školi. Nasuprot toga, ako škola dobro radi i ako se svi nastavnici i zaposleni trude olakšati

djeci učenje i boravak te ako potiču roditelje na sudjelovanje, oni će imati bolju percepciju, htjet će aktivno sudjelovati i povezivat će se sa zaposlenicima škole. Konceptualni model iz istraživanja Park i Holloway (2018), prikazuje konstrukcijsku roditeljsku ulogu u odnosu školskih čimbenika (gostoljubivo okruženje, dobra komunikacija i zadovoljstvo školom) i uključenost roditelja što dovodi do uključenosti u školu i akademsku socijalizaciju.

Roditeljska uključenost definirana je kao kompleksan i višedimenzionalan koncept koji obuhvaća niz roditeljskih aktivnosti i praksi u obrazovanju kako kod kuće, tako i u školi (Sušan Gregorović, 2017). Autorica ističe kako je potrebno da je suradnja obitelji i škole temeljena na partnerskim odnosima koji trebaju biti utemeljeni na zajedništvu, aktivnosti i odgovornosti. Roditelji koji su najviše uključeni u suradnju s učiteljima prisutni su na sastancima, sudjeluju na događanjima u školi, volontiraju i pomažu, uključeni su u zajednicu i educiraju se. Isto navodi kako ta suradnja treba obuhvaćati aktivnu roditeljsku uključenost u djetetovo obrazovanje, dok Škutor (2014) kao ishode aktivne roditeljske uključenosti navodi razvoj kvalitetnih odnosa u obitelji, bolji akademski uspjeh, bolju socijalizaciju i općenito pozitivan razvoj djeteta. Roditelji su također motiviraniji i imaju više samopouzdanja. Sušan Gregorović (2017) navodi kako se koncept roditeljske uključenosti kod kuće očituje u nadgledanju i pomoći u obavezama, u učenju, planiranju vremena, omogućavanje poticajnog obiteljskog okruženja i uz to razvoj dobre međusobne komunikacije. Isto tako spominje da je bitno imati realna očekivanja o uspjehu djece i brinuti o vlastitom napretku i proširivanju znanja o odgoju, razvoju i učenju. Roditelji bi trebali biti u toku s načinima na koje mogu pomoći svom djetetu i biti svjesni na koji način njihova uloga pozitivno pomaže, a kako odsutnost te pomoći štetno utječe na djetetov razvoj i akademska postignuća. Učitelji su ključni faktori kad se spominje uključenost roditelja jer po Sušan Gregorović (2017) oni su ti koji iniciraju roditeljevu uključenost i partnerstvo sa školom. Također navodi da stavovi učitelja prema roditeljima imaju veliku ulogu u kreiranju komunikacije s roditeljima i održavanje iste, te da o njima ovisi na koje načine i koliko roditelji mogu biti uključeni u školu. Ako učitelji iniciraju dobru i konstantnu komunikaciju te ako informiraju roditelje o načinima učenja, roditelji i djeca će za rad kod kuće imati veću angažiranost i motivaciju, neće izbjegavati rad i učenje kod kuće što je doprinijeti boljim ocjenama. Sušan Gregorović (2017; prema Epstein, 1987, 1955) ističe kako komunikacija između roditelja i nastavnika treba biti jasna, dvosmjerna i otvorena i da je potrebno održavati partnerske odnose. Ako učitelji ne iniciraju uključivanje roditelja, oni se sami neće zainteresirati i odazvati događanjima.

Uvjet koji također utječe na roditeljevu uključenost, prema Škutor (2014), je sredina u kojoj obitelj živi i u kojoj dijete ide u školu. Objašnjava kako su obitelji koje žive u manjim ruralnim sredinama povezanije jedne s drugima, međusobno se potiču, više surađuju s nastavnicima, osjećaju veću pripadnost i škola ima pozitivniju klimu. Škole koje se nalaze u većim gradovima i koje pohađa više učenika ne mogu posvećivati potpunu pažnju svakoj individui i brinuti se da su u kontaktu sa svim roditeljima, da svakoga obavještavaju o postignućima ili izazovima sve djece.

Hercigonja (2020, str 4) navodi dvanaest različitih oblika suradnje obitelji i škole. To su: „individualni razgovori, roditeljski sastanci, sastanci manjih skupina roditelja, zajednički sastanci roditelja, nastavnika i učenika, roditeljsko savjetovalište, posjet školi i upoznavanje škole, zajedničke akcije, program osposobljavanja za roditelje, tiskani materijali i informacije te nastavnički posjet obitelji“. Nadalje objašnjava da do individualnih razgovora može doći samoinicijativno od roditelja ili na poziv nastavnika ili stručne službe u slučaju da dođe do pojavljivanja problema u učenju, ponašanju ili loše ocijene. Zajedno s nastavnikom roditelji mogu razgovarati o dobrom ili lošem ponašanju i djetetovom radu, o osamostaljivanju i razvoju te osmisliti plan djelovanja kako bi dijete napredovalo. Ono što se želi postići individualnim razgovorima i djetetu dati do znanja je da je važno i da se roditelji interesiraju za djetetov napredak u školi jer to osvještava važnost njegovog truda i rada za što boljim postignućima. Također, roditelj treba biti u kontaktu i u suradnji s nastavnicima kako bi u pravo vrijeme mogao pomoći i pridonijeti uspjehu te otkloniti neželjene obrasce ponašanja. Naglašava se i važnost aktivnog pristupa roditelji ne smiju biti pasivni na roditeljskim sastancima, nego aktivnim sudjelovanjem razmjenjivati iskustva i pomagati što bolje iskustvo svoje djece u njihovom obrazovanju. Roditeljski sastanak treba poticati suradnje i omogućiti da se roditelji ugodno osjećaju.

3. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno obrazovanje važna je sastavnica inkluzivnog društva. To je proces kojim se definiraju odnosi pojedinca i društva gdje svaki pojedinac treba ostvariti sve svoje potencijale, a u kontekstu odgoja i obrazovanja podrazumijeva uklanjanje barijera u obrazovanju za sve učenike (Batur i Glavaš, 2021). Karamatić Brčić (2011) opisuje put inkluzivnog obrazovanja od sredine prošlog stoljeća kada se prvi put počelo zalagati za besplatno osnovno školovanje sve djece, do proteklih 30 godina kada se obrazovni sustav razvija u smjeru osiguranja prava na obrazovanje bez obzira na različitosti djece. U obrazovnim politikama Europske unije prepoznatljivo je usmjerenje na osiguravanje jednakih mogućnosti za sve učenike u redovnim školama, bilo da je riječ o učenicima s teškoćama ili učenicima koji su daroviti (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). U definiciji inkluzije koju navode Batur i Glavaš (2021), naglašava se osiguravanje mogućnost za učenje djeci s posebnim potrebama i pružanje adekvatne podrške u stjecanju kompetencija u sklopu redovitog odgoja i obrazovanja.

Po Bouillet (2019) ono je primjereno potrebama, interesima i sposobnostima svakog djeteta uzimajući u obzir njihove biološke, socijalne i psihološke karakteristike. Djeca s posebnim potrebama zaslužuju veće uključivanje u svakodnevni život gdje se treba težiti pomaganju i normalnom funkcioniranju, druženju i radu usprkos svim problemima koje osoba ili dijete može imati. Na taj način se dijete osjeća uključeno i dijelom društva iz kojeg može više naučiti i koje mu može pomoći u što lakšem radu. Također ima priliku upoznati nove ljude, sklopiti prijateljstva, što pozitivno utječe na njegov socijalni i emocionalni život. Suleymanov (2015) inkluzivno obrazovanje definira kao proces koji povećava prilike i mogućnosti edukacije za svu djecu. To znači da prilagodbom kurikuluma, nastavnih metoda, tehnika i pristupa sva djeca mogu sudjelovati u obrazovanju. Bouillet (2019) ističe da se inkluzivno obrazovanje „temelji na uključivanju i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa“ i da omogućuje jednake mogućnosti. Djecu s teškoćama moguće je i integrirati u sustav što, po Batur i Glavaš (2021) podrazumijeva samo fizičko uključivanje djece u redovni obrazovni sustav. Djeca tako mogu pohađati razred i školu kao i njihovi vršnjaci, ali ih se vidno razdvaja od ostatka i nemaju doticaj s drugom djecom. Batur i Glavaš (2021) tvrde da inkluzija omogućava i potiče djecu s teškoćama da borave u istom prostoru s djecom bez poteškoća i da se zajedno druže i igraju.

Bouillet (2019) navodi kako je inkluzivno obrazovanje dinamičan i kontinuiran koncept koji potiče promjene različitih aspekata obrazovnih sustava. Iz tog razloga postoji više primjerenih programa koji se provode u odgojno obrazovnim ustanovama, a uz dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe pomažu u ostvarenju što kvalitetnije nastave za djecu s posebnim potrebama. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) 2015. godine objavilo je *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* u kojem navodi četiri različita programa za odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama:

1. „redoviti program uz individualizirane postupke“ koji koristi djeci koja mogu savladati redoviti kurikulum, ali su im potrebni individualizirani postupci u radu
2. „redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke“ određuje se djeci koja ne mogu savladati potpuni kurikulum pa im je potrebna i sadržajna prilagodba i individualizirani postupci
3. „posebni programi uz individualizirane postupke“ je kurikulum koji je napravljen prema mogućnostima i specifičnostima djeteta te se može djelomično ili u cijelosti provoditi u posebnim razrednim odjelima
4. „posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke“ osmišljen je kao osposobljavanje za obavljanje najjednostavnijih osnovnih aktivnosti svakodnevnog života.

Inkluzija, kako navodi Karamatić Brčić (2011), uključuje prihvaćanje djece s razlikama i donošenje odluka i mjera za umanjivanje tih razlika, njihovu uključenost u društvo i pristup obrazovanju, dok po Pavlović i Šarić (2012), zahtijeva stvaranje i realizaciju u jedinstvenom okruženju, kroz interakciju i surađivanje obitelji, škole, stručne službe, udruge, kao i neformalnih društvenih skupina poput vršnjaka u razredu, susjedstva, poznanika, itd. te što aktivnije sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja. Bouillet (2019) tvrdi kako je za inkluziju potrebna uključenost svih razina ekološkog sustava, posebice kako navode Igrić i sur. (2012) obiteljski mikrosustav koji se nalazi u mreži povezanih sustava na koje utječu djetetove teškoće. Turnbull i sur. (2012) navode da se obiteljski sustav sastoji od značajki obitelji, kulture, vrste teškoća djeteta, njihovih stavova o toj teškoći, obiteljskih odnosa i međusobnih interakcija. Kako bi inkluzivno obrazovanje bilo od koristi, Bouillet (2019) se zalaže za prava na inkluzivno obrazovanje u nacionalnim politikama, obaveznog obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika i „svakodnevne prakse u neposrednom radu s djecom“. Stubbs (2008) ističe da su najveći problem kod inkluzije predrasude da osobe s poteškoćama nemaju jednaka prava kao i svi. Iako

su osobe s poteškoćama priznate i treba im se osigurati pravo na obrazovanje, i dalje se vode rasprave bi li trebali potpuno pohađati redovne ili trebaju ili u posebne škole. Stubbs nadalje navodi kako je važno osvijestiti da su se zajednice stoljećima trudile uvesti potpunu inkluziju kako bi ona postala održiva, da inkluzivno obrazovanje nije fiksni nacrt i da ono treba biti realistično, održivo, relevantno i efektivno te da je greška tražiti rješenja u drugim kulturama. Rješenja se trebaju razvijati unutar jedne kulture i s lokalnim izvorima. Inkluzivno obrazovanje ne može biti uspješno ako se nikad ne mijenja i ako se ne može prilagoditi novinama i promjenama. Osim navedenog obiteljskog mikrosustava, Stubbs (2008) kao veliku ulogu u inkluzivnom obrazovanju definira školski sustav, tj. školu koja treba prihvaćati djecu i njihova prava, treba surađivati s roditeljima i stručnim suradnicima, braniti djecu od nasilja, gledati na njih kao cjelinu, poticati uključivanje, kreativnost, samopouzdanje te na psihičku i socijalnu dobrobit. Škola treba promovirati kvalitetno učenje, prihvaćati različitosti i omogućiti inkluziju, pružati emocionalnu potporu, jačati odnose obitelji i djeteta te uspostaviti harmoniju između djece, roditelja i nastavnika. Karamatić Brčić (2011) ističe kako je cilj obrazovne inkluzije osigurati uvjete koji će uvelike pomoći u ostvarivanju obrazovanja djece s posebnim potrebama. Batarelo Kokić i sur. (2009) definiraju inkluzivno obrazovanje kao proces koji škola provodi kako bi zadovoljila individualne potrebe učenika u nastavi uz adekvatna sredstva i resurse koji pomažu u ostvarenju tog procesa. Također ističu kako nastavnici trebaju biti kompetentni uključiti sve učenike u inkluzivno obrazovanje i uz pomoć stečenih znanja i vještina smanjiti prepreke u obrazovanju. Oni su odgovorni za uključenost sve djece u nastavu, a u suradnji s ostalim zaposlenicima školske ustanove mogu postići veće i brže rezultate. Ono što je također bitno izdvojiti je da se na fakultetima često ne uči prilagodbama sadržaja, strategija ili metoda te nedostaje prakse za inkluzivno obrazovanje u školama. To dovodi do nezadovoljstva nastavnika za pripremu i realizaciju inkluzivnog obrazovanja.

3.1. Učenici s posebnim potrebama

Učenici s posebnim potrebama su, po Turnbull i sur. (2012), sva djeca kod kojih se manifestiraju nedostaci ili zakašnjenja u kognitivnom, fizičkom, komunikacijskom, socijalnom ili emocionalnom razvoju i radi kojih je potrebno implementirati posebne usluge s ciljem poticanja daljnjeg razvoja. Autori navode kako učenici zbog svojih nedostataka ne mogu normalno funkcionirati bez dodatnih stručnih usluga. Bryant i sur. (2019) ističu podatak da 6.7 milijuna djece u svijetu u dobi od 3 do 21 godine prima posebne tretmane i identificirani su kao djeca s posebnim potrebama.

Florian (2008) zalaže se da bi sve škole koje provode inkluzivno obrazovanje trebale osigurati jednako školovanje bez obzira na razlike, invaliditet ili druge socijalne, kulturne, emocionalne ili jezične razlike. Cvitković (2007) objašnjava kako su posebne potrebe koje dijete ima često glavni razlog njegove izolacije i da prava te djece još nisu izjednačena s pravima vršnjaka. Nadalje objašnjava podskupinu djece s posebnim potrebama, a to su djeca s teškoćama u učenju. Teškoće u učenju odnose se na grupu poremećaja sa značajnim teškoćama u savladavanju i upotrebi sposobnosti slušanja, govora, čitanja, pisanja, zaključivanja ili matematičkih sposobnosti. Za njih Cvitković kaže da su intrinzične svakom pojedincu i da se mogu pojaviti tijekom cijelog života. Cooley (2022) teškoće u učenju definira kao „poremećaj jednog ili više procesa potrebnih za razumijevanje ili upotrebu jezika, govornog ili pisanog, koji se može manifestirati slabijom sposobnošću slušanja, razmišljanja, govorenja, čitanja, pisanja, sricanja ili računanja“. Neke karakteristike se mogu prepoznati u nastavi, dok je neke teže identificirati. Igrić i sur. (2012) navode podatak da najviše djece s teškoćama koji polaze u redovne škole ima poremećaje poput disleksije, disgrafije, diskalkulije te djeca s poremećajem pažnje.

Cvitković (2007) navodi kako su u Republici Hrvatskoj djeca s teškoćama u učenju uključena u redovne razrede, ali još uvijek ne u potpunosti te da individualizirani programi nisu cjelovito osmišljeni i realizirani. Igrić i sur. (2012) ističu kako učitelji nisu upoznati s metodičko-didaktičkim pristupom djeci s posebnim potrebama te da često imaju nepovoljan stav prema njima. To se reflektira i na odnos vršnjaka prema tim učenicima. Young i Donovan (2020) naglašavaju kako obrazovanje učenika s posebnim potrebama zahtijeva dodatne asistente koji u nastavi u školi imaju zadatak pomagati učeniku s posebnim potrebama kako bi na satu mogao što jednostavnije savladati novo gradivo. Florian (2008) navodi kako inkluzija uključuje način na koji nastavnik reagira na individualne razlike pred cijelim razredom i da

trebaju razumjeti na koji način mogu pomoći svakom učeniku i kako mu može biti potpora. Asistent je upućen u djetetovu teškoću i na temelju toga planira djelovanje. Kad u razredu postoji asistent koji pomaže djetetu s posebnim potrebama, učitelj ne treba pridavati svu pozornost na to dijete i zanemariti sve ostale učenike, a ako je asistent u stalnom kontaktu s učenikom i prati njegov napredak, on bi trebao biti u stalnoj komunikaciji s djetetovim roditeljima što pomaže u lakšem snalaženju roditelja kod kuće (Young i Donovan, 2020). Suleymanov (2015) spominje kako je djetetu s posebnim potrebama moguće prilagoditi kurikulum koji se temelji na zahtjevima i mogućnostima djeteta s posebnim potrebama. Individualni edukacijski plan autor objašnjava kao dokument koji opisuje djetetovo stanje i njegove potrebe, ciljeve za tu školsku godinu i princip na koji će se vršiti evaluacija. On se izrađuje u suradnji djeteta, roditelja i škole, a također služi kako bi roditelji dobili bolji uvid u napredak njihovog djeteta.

3.2. Uloga roditelja u obrazovanju učenika s posebnim potrebama

U prethodnom poglavlju pisano je o učenicima s posebnim potrebama i kako njihove poteškoće utječu na tijek obrazovanja. Poglavlje koje slijedi posvećeno je ulozi roditelja u djetetovu obrazovanju, ali za razliku od prvog poglavlja ovog rada, u ovom je riječ o roditeljima djece s posebnim potrebama. Kod djece s posebnim potrebama roditelj je izuzetno važan i nezamjenjiv faktor koji pomaže i djetetu lakše učiti i pruža mu potporu, ali pomaže i nastavnicima koji u suradnji s roditeljima na lakši način mogu prilagoditi vlastiti pristup djetetu i optimizirati njegovo učenje. Iznimno je bitna dobra povezanost i otvorena komunikacija roditelja i nastavnika što je detaljnije opisano u ovom poglavlju.

Kostelnik (2004) kritizira obrazovni sustav u kojem postoji veliki broj odgajatelja koji su slabo ili nikako osposobljeni za suradnju i pomoć djeci s različitim teškoćama, a da su osobe u radu s djecom odgovorne za to da podupiru razvoj i učenje sve djece u sredini u kojoj se nalaze, uključujući one s posebnim potrebama. Kostelnik ističe da je prvi korak pri upoznavanju bilo kojeg djeteta, pa i onog s posebnim potrebama, vidjeti ga kao jedinstvenog pojedinca. Tada je moguće sastaviti djetetovu kratku biografiju koja će se temeljiti na vlastitim opažanjima i informacijama ljudi prisutnih u djetetovu životu. To promatranje pomoći će nastavniku da upozna dijete, čak i ako to nije moguće iz razgovora s njim. Autor nadalje ističe kako je bitno i slušati dijete, što većima odraslih ne radi dovoljno dobro, i pratiti kako dijete sudjeluje u razgovoru. Dardig (2008) smatra da roditelji učenika s posebnim potrebama mogu pružiti

učinkovitu kućnu poduku te mogu biti saveznici učiteljima i da uključenost roditelja treba započeti već u vrtiću i trajati do srednje škole. Roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju dodatne i dugoročnije odgovornosti koje zahtijevaju njihova djeca i zbog toga sudjelovanje roditelja može biti važnije za djecu s teškoćama kojima treba pružiti podršku i pomoć da u cijelosti razviju svoje uloge. Nadalje autor navodi kako nastavnici trebaju potaknuti uključenost roditelja održavajući redovno komunikaciju putem telefonskih poziva, poruka i sastanaka te im mogu dati zadatke koje zajedno s djecom mogu odrađivati kod kuće. Turnbull i sur. (2012) potiču uključenost ne samo majke, nego i bilo kojeg člana obitelji koji žele biti uključeni u obrazovanje djeteta.

Suleymanov (2015) navodi kako stav nastavnika prema učeniku ima veliki utjecaj na uspjeh svih, a posebno one djece s posebnim potrebama. Autor navodi kako kvalitetan nastavnik pridonosi učenicima više nego što pridonose veličina razreda ili tip razreda. Ipak, nastavnik je u kontaktu s učenikom samo par sati dnevno i u tih par sati na nastavi nemoguće je svu pozornost usmjeriti na njega. Zato je bitno da uz trud nastavnika ili asistenta i roditelji velikim dijelom kod kuće sudjeluju u pomaganju i učenju zajedno s djetetom. Kako bi inkluzija u školski sustav bila potpuna, osim prilagodbe obrazovnih ciljeva i metoda, bitno je da učenici s poteškoćama budu što više uključeni u svakodnevno funkcioniranje razreda kao grupe i da bude prihvaćen među vršnjacima. Dijete s poteškoćama često ne može sudjelovati u svim aktivnostima u kojima sudjeluju njegovi vršnjaci pa Dardig (2008) za to posebno ističe ulogu roditelja koji trebaju biti podrška djetetu, poticati prijateljstva i pronalaziti aktivnosti u kojima dijete može sudjelovati. Također se trebaju zauzeti za prikladne školske programe u kojima bi učenici mogli sudjelovati tijekom svog školovanja. Roditelj čije dijete ima teškoće u razvoju može preuzeti više uloga osim samo roditeljske. Dardig to objašnjava na način da roditelj postaje učitelj koji će kod kuće dodatno vježbati s djetetom, s obzirom da dijete s poteškoćama treba više vremena, napora i vježbe kako bi svladalo gradivo kao njegovi vršnjaci. Ako dijete ima probleme u ponašanju, oni će se istaknuti kako u nastavi tako i kod kuće, a roditelji svojim utjecajem kod kuće bi trebali umanjiti djetetova neprimjerena ponašanja. Dardig nadalje spominje roditeljske grupe koje su zapravo male organizacije u kojima su ujedinjeni roditelji koji imaju nešto zajedničko. Primjerice može postojati roditeljska grupa za djecu iz istog razreda, djecu koja treniraju isti sport ili pak djecu koja imaju istu teškoću ili dijagnozu. Te grupe služe za međusobno dijeljenje informacija, savjeta i iskustava te pružaju veliku potporu roditeljima i njihovoj djeci. Neke grupe postoje duže vrijeme, a neke se formiraju samo privremeno nakon čega prestanu s radom. Turnbull i sur. (2012) definiraju suradnju obitelj-

profesionalac kao bitnu poveznicu kojom se teži povećanju dobrobiti obrazovanja za učenike, obitelji i stručnjake. Kostelnik (2004) obitelj smatra najbogatijim izvorom informacija o djetetu, kako se ono ponaša kad je u društvu obitelji, kako razgovaraju međusobno, ako poznaju dovoljno svoje dijete i ako ga ne zanemaruju, roditelji mogu prepoznati i reći koje strategije funkcioniraju za njihovo dijete, ali i što je djetetu najteže. Sušanj Gregorović (2017) navodi kako je dio brige za obrazovanje vlastitog djeteta sudjelovanje na roditeljskim sastancima, susreti s učiteljima, odlazak na edukacije, a kod kuće roditelj bi trebao uvijek biti spreman pomoći djetetu u učenju ili pisanju domaćeg rada. Young i Donovan (202) ističu kako je bitno da roditelji i nastavnici rade kao tim i da što dijete ima težu poteškoću, to je bitnije da kod kuće ima pomoć. Također, Turnbull i sur. (2012) partnerstvo s obitelji karakteriziraju snaga, talent, izvori i stručnost osoblja te roditelja koji svojim zajedničkim radom potiču promjene kod djeteta. Autori također naglašavaju važnost partnerstva i suradnje među zaposlenicima u školama jer na taj način učenici imaju više povjerenja u školski sustav, bolja je klima i lakše se rješavaju nastali problemi, a učenici samim time dobivaju bolje ocjene. Ono što autori ističu kao veliki utjecaj na angažiranost i volju roditelja kod pomoći djetetu je kvaliteta obiteljskog života. To se odnosi na zadovoljavanje njihovih potreba, uživanje zajedničkog vremena i sloboda za kvalitetno provođenje vlastitih interesa.

4. Obrazovanje na daljinu

Obrazovanje na daljinu po Frangež (2021) je oblik obrazovanja koje se provodi kada su učenik i nastavnik prostorni odvojeni i gdje tehnologija omogućava komunikaciju među njima. Nadalje objašnjava kako su za uspješno obrazovanje na daljinu potrebni strukturirana nastava i nastavne jedinice, kako se trebaju koristiti posebne didaktičke strategije jer se većina strategija iz učionica ne mogu primjenjivati u nastavi na daljinu te kako se komunikacija treba odvijati putem neke elektroničke tehnologije. Naglašava važnost stalnog održavanja kontakta između nastavnika i učenika, a s obzirom da se ne mogu susresti uživo, to je jedini način da nastavnici budu sigurni da se ostvaruju ishodi i ciljevi nastavnih sati. Obrazovanje na daljinu po Batarelo Kokić (2020) definirano je kao međuodnos i komunikacija na daljinu u situacijama kad su učitelj i učenik u razdvojenim okruženjima. Duh i Krašna (2011) ovakav način obrazovanja definiraju pojmom „e-učenje“ i ono predstavlja pojam suvremenog obrazovanja koji je podržan informatičko-komunikacijskom tehnologijom (IKT), a Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) objašnjavaju da se e-učenje može provoditi samostalno ili kao nadopuna klasičnom obrazovanju. To znači da učenik može potpuno zamijeniti školske klupe s obrazovanjem kod kuće, ali i da se takvom vrstom obrazovanja može dodatno unaprjeđivati i učiti iz udobnosti svog doma bez da treba odlaziti u obrazovne ustanove. U *online* nastavi učenici su samostalni u učenju, dok je hibridna ili mješovita nastava dijelom *online*, a dijelom uživo u učionicama. Hudec (2009) spominje pojam e-obrazovanje i definira ga kao „računalom podržano obrazovanje koje uključuje Internet kao komunikacijski kanal te obrazovne materijale pohranjene u digitalnom formatu“. Za Duh i Krašna (2011) IKT predstavlja „ultimativno obrazovno sredstvo“ koje se u novije vrijeme počelo koristiti u svrhu omogućavanja odvajanja od tradicionalnog obrazovanja i nudi više opcija i više slobode učenicima i nastavnicima u procesu obrazovanja. I oni smatraju iznimno bitnim prilagoditi didaktičke materijale kako bi došlo do ostvarenja ciljeva nastave jer isti služe kako bi motivirali učenika i poticali razvoj inovacija u učenju. Na taj način nastavnik od učitelja dobiva povratnu informaciju kako bi mogao što efikasnije prilagoditi nastavne metode i procijeniti uspješnost svog rada. Marinac (2019) umjesto pojma učenje na daljinu koristi izraze *e-učenje*, *on-line* učenje, *m-learning* i slično. Svi izrazi koji imaju prefiks *e-* označavaju pojmove vezane za informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (Hoić-Božić i Holenko Dlab, 2021). Kako bi došlo do ostvarenja ciljeva nastavnog rada i do djetetovog učenja potrebno je brzo i jednostavno dostaviti sve potrebne materijale za rad. Duh i Krašna (2011) ih nazivaju e-materijali, točnije materijali koji

omogućavaju auditivno i vizualno učenje putem multimedije. Marinac (2019) opisuje korištenje mrežnih alata kako bi se olakšao kontakt na daljinu između učenika i nastavnika, kako bi se lakše dijelili i obrađivali nastavni materijali, a s obzirom da se tehnologija svakim danom unaprjeđuje, ona omogućava i cjeloživotni profesionalni razvoj.

Matić i Stančić (2021) pojašnjavaju da je nastava na daljinu prvo bila dopisničkog tipa s ciljem omogućavanja jednakog obrazovanja i kako je karakterizirana „asinkronom komunikacijom profesora i studenta“. To bi značilo da ranije nije bilo moguće ostvariti komunikaciju koja se odvijala simultano kao što bi bilo u komunikaciji uživo, nego bi komunicirali s vremenskim odmakom. Prvi mediji za potrebe nastave na daljinu su bili radio i televizija koji su se koristili kao primarni alat nastave do pojave Interneta kada je komunikacija olakšana i ubrzana, a povratne informacije su postale trenutno dostupne. Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) tvrde da se u učenju na daljinu koriste nove tehnologije i nastavne metode, a da su prvi mediji korišteni u svrhe obrazovanja bili tiskani dokumenti, audiokasete, TV programi, diskete, CD-ROM i drugi. Matasić i Dumić (2012) navode kako se u obrazovanju na daljinu mogu koristiti „nastavni materijali s vizualnim, auditivnim, audiovizualnim i multimedijalnim sadržajima“ te objašnjavaju kako vizualni mogu biti tekst, crtež, slika, grafički prikaz, model ili maketa; auditivni mogu biti usmeno izlaganje, govor, glazbena pratnja i zvukovi; a da su audiovizualni sadržaji kombinacija auditivnog i vizualnog sadržaja u obliku televizijskih emisija, filmova ili videozapisa. S obzirom da nema fizičke prisutnosti i direktnog kontakta nastavnika i učitelja, na ovakav način moguće je privući i zadržati učenikovu pozornost, motivirati ga na rad i na obavljanje svojih zadataka. Po Duh i Krašna (2011), materijali trebaju biti praktični, motivirajući za rad i prikladni te trebaju biti usmjereni na vještine koje se trebaju razvijati.

Obrazovanje na daljinu razlikuje se od pojma *homeschooling*. Car (2020) *homeschooling* definira kao oblik školovanja koji postoji tisućama godina, ali koji je svoj suvremeni oblik dobio sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog stoljeća. Fontenelle-Tereshchuk (2021) tvrdi da je služio roditeljima da uče djecu kako dobro živjeti i osnovne zanate za rad po i oko kuće, dok se Batarelo Kokić (2020) nadovezuje da je takva vrsta učenja zamijenjena javnim školama s obaveznim obrazovanjem. Po Bouillet (2019) države u kojima je nastava u kući legalna i gdje postoje djeca koja se školuju na takav način su Australija, Ujedinjeno Kraljevstvo, Brazil, Japan, Meksiko, Rusija, Južna Koreja, Kanada, Južna Afrika i Sjedinjene Američke Države, dok je u Hrvatskoj takva nastava dostupna samo učenicima koji imaju vrlo izražene teškoće u razvoju ili imaju specifične kronične bolesti. Car (2020) također navodi kako su u prošlosti

djecu školovali roditelji koji nisu imali mogućnost i ekonomsku stabilnost za javno školovanje. U današnje doba roditelji koji školuju svoju djecu kod kuće pomoću adekvatno odabranih pedagoških koncepcija, metoda i kurikuluma djeci osiguravaju najbolje uvjete za obrazovanje. Djetetu se pristupa kao „jedinstvenoj osobi sa specifičnim stilovima učenja i sposobnošću za preuzimanje odgovornosti što i kada uči“. Autorica također navodi kako školovanje kod kuće pozitivno utječe na razvoj djetetove autonomije i na njihov međusobni odnos, pogotovo jer se treba stvoriti motivirajuća okolina za učenje. Razloge zašto se roditelji odlučuju za školovanje kod kuće autorica je podijelila na akademske i socijalne razloge. Pod akademske razloge spada nezadovoljstvo državnim kurikulumom i nedostatak potpore učenicima s poteškoćama u učenju, a socijalni razlozi se odnose na mogući negativan utjecaj vršnjaka na dijete, mogućnost nasilja ili da se dijete ne bi počelo ponašati onako kako nije u skladu s roditeljskim odgojem. Autori de Laat i sur. (2020) ističu kako obrazovanje od kuće nudi individualizirani pristup učenju i veću roditeljsku posvećenost vlastitoj djeci.

Kao što je već navedeno, Republika Hrvatska nema službeni i prihvaćeni program javnog obrazovanja na daljinu. Djeca koja bi se školovala kod kuće ne bi mogla dobiti službenu potvrdu o završetku određene razine školovanja, a obavezno je polaganje prvih osam razreda osnovne škole. Ipak, *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (MZOS) u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* iz 2015. godine po stavku (8) iz Članka 3 spominje „privremene oblike odgoja i obrazovanja“ koja dijeli na „nastavu u kući, nastavu u zdravstvenoj ustanovi i nastavu na daljinu“. U Članku 17 stavak (2) definira da se privremeni oblici odgoja i obrazovanja „osigurava za učenike koji povremeno ne mogu polaziti nastavu u školi niti zbog prirode bolesti ne smiju biti u neposrednom kontaktu s učiteljem/nastavnikom, a čije trajanje oporavka može utjecati na buduće praćenje i svladavanje nastavnih sadržaja“. Iz istog Pravilnika, članak 17 stavak (6) navodi kako se nastava na daljinu izvodi sukladno nastavnom planu i programu Ministarstva.

Ono što je doprinijelo prisilnom prelaženju nastave u *online* okruženje je pandemija Covid-19. Matić i Staničić (2021) navode kako je naglim prelaskom obrazovanja iz škola na Internet bila potrebna brza prilagodba učenika i nastavnika na novi način učenja i podučavanja te je tehnologija postala novi način prijenosa informacija. Videtić (2022) školu predstavlja kao prostor za učenje, stjecanje znanja, društvene interakcije i formiranje slike o sebi, dok je zatvaranje škola dovelo do socijalnog distanciranja gdje su učenici i nastavnici bili u virtualnom kontaktu i komunikaciji.

Hashey i Stahl (2014) potvrđuju da dolazi do sve većeg razvoja *online* učenja, ali da nastavnici još uvijek imaju veliku ulogu u djetetovom obrazovanju. Učenje se odvija direktnom interakcijom učenika i nastavnika. Cavanaugh i sur. (2013) govore kako programi za obrazovanje na daljinu mogu ponuditi alternativan pristup tradicionalnom obrazovanju i poticati djecu na učenje. Sustav podrške može mnogo doprinijeti njihovim uspjesima u obrazovanju na daljinu. Odak i Srijerčić (2021) naglašavaju mogućnost pokazivanja većeg interesa za nastavne predmete i gradivo koji učenika po prirodi više zanimaju, nego da je ograničen gradivom koje se u običnoj nastavi teži usvojiti. Nastavno navode kako se učenici osjećaju odmornije jer mogu dobro organizirati obaveze u danu i imaju podršku roditelja. Ono što spominju kao negativnu stranu obrazovanje od kuće je roditeljska uloga koja u takvim uvjetima postaje ozbiljnija i traži njihovu veliku posvećenost i kreativnost. Marinac (2019) nastavnika definira kao osobu koja ima glavnu ulogu u motivaciji za rad, poticanju i upućivanju učenika. Osim toga navodi kako nastavnik treba biti informatički obrazovan i neprekidno unaprjeđivati svoja znanja i vještine kod korištenja tehnologije. Obrazovanjem na daljinu i nastavnici i učenici se udaljavaju od tradicionalne nastave i prilagođavaju se na komunikaciju i učenje putem Internet mreže.

4.1. Izazovi za učenike u obrazovanju na daljinu

Uslijed pandemije COVID-19, u 2020. godini je došlo do značajnih promjena u provedbi obrazovanja na daljinu u cijelom svijetu. U Republici Hrvatskoj je također bilo nužno uvesti taj oblik obrazovanja u sve škole. Batarelo Kokić (2020) navodi kako je obrazovni sustav taj koji treba pomoći u prilagodbi na obrazovanje kod kuće, pogotovo u slučaju da učenici nemaju prilagođene prostore za stalni rad i učenje. Navedeno su kao negativan aspekt potvrdili Matić i Staničić (2021) u istraživanju o provedbi obrazovanja na daljinu u Republici Hrvatskoj za vrijeme pandemije Covid-19. Dobili su rezultate da polovica ispitanih učenika ima adekvatan prostor za rad u svom domu, dok druga polovica nema. Nastava se najčešće pratila iz vlastite sobe (78,40%) i u dnevnoj sobi (13,63%). Na ovaj izazov su se nadovezali i de Laat i sur. (2020) koji su, kroz intervju s roditeljima koji školuju svoju djecu od kuće, saznali da djetetu treba omogućiti adekvatno okruženje za rad. Videtić (2022) kao najveći problem u obrazovanju na daljinu navodi činjenicu da su učenici bili primorani provoditi više vremena za ekranom. Također pojačano korištenje tehnologije tijekom razdoblja pandemije, rezultiralo je i promjenama u roditeljskom posredovanju u korištenju tehnologije, a posljedično i nekim negativnim aspektima korištenja tehnologije poput internetskog zlostavljanja i ovisničkog ponašanja pozvanog s tehnologijom. Prema istraživanju koje su provele Dropulić i Batarelo Kokić (2021), postoji značajna negativna korelacija između percepcije osnovnoškolaca o stupnju roditeljskog posredovanja u korištenju digitalne tehnologije i vlastite percepcije ovisnosti o pametnom telefonu. Također, utvrđena je pozitivna korelacija između samoprocjene ovisnosti o pametnom telefonu i cyber viktimizacije.

Uz opasnosti koju donosi duži boravak u tehnologijskom okruženju, Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) navode da su učenici morali imati odgovarajuću tehnologiju i alate pomoću kojih se odvijala nastava, a problem bi nastao ako učenici ili nastavnici nisu upoznati s korištenjem te tehnologije. Također su nadodali da tehnologija može biti nepouzdana i u slučaju čestih kvarova može doprinijeti negativnom mišljenju o takvoj vrsti obrazovanja. Drugi veliki izazov s kojim se učenici mogu susresti u nastavi na daljinu je nedostatak socijalnog kontakta. Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) spominju da takvom vrstom nastave ne dolazi do direktnog kontakta nastavnika i učenika, ali ni kontakta među učenicima. Također navode kako se zbog nedostatka kontakta uživo učenici mogu osjećati izdvojeno. Batarelo Kokić (2020) navodi kako se djeca ne mogu socijalizirati u razredu sa svojim vršnjacima, ali da komunikacija koju dijete razvija s roditeljima pridonosi njegovom pozitivnijem mišljenju o sebi. Matić i Staničić (2021)

su iz ankete dobili rezultat da učenicima nedostaje druženje s prijateljima u razredu i da zbog toga ni nemaju dovoljno motivacije. Fontenelle-Tereshchuk (2021) nažalost navodi kako roditeljska uloga tijekom pandemije nije bila jasno definirana i kako nije bilo dovoljno komunikacije između nastavnika i roditelja. Također navodi kako su roditelji bili prisiljeni postati „su-učitelji“ svojoj djeci što im je većini predstavljalo izazov uz obavljanje vlastitih poslova također od kuće. Roditeljska pomoć je po Matić i Staničić (2021) bila posebno bitan faktor djeci manjeg uzrasta koji su se prvi put susreli s takvom vrstom nastave i komunikacije. Iz istraživanja Matić i Staničić (2021) u Republici Hrvatskoj 84,51% učenika je nekad imalo lošiju internetsku vezu koja je stvarala poteškoće u nastavi što se pokušalo riješiti osiguravanjem tableta za rad. Međutim, većina ispitanika ih je smatralo nepouzdanim.

Iako je pozitivna stvar to što ovakav način održavanja nastave omogućava slobodu i fleksibilnost praćenja, Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) navode kako to ipak dovodi do manjka motivacije za završetak. Ističu kako je potrebna vrlo visoka motivacija i disciplina koju mogu dobiti nastavnikovim poticajima. De Laat i sur. (2020) kao izazov navode motivaciju djeteta da uči, što može biti povezano s obavezom praćenja školskog kurikulumuma umjesto učenja onoga što djecu u tom trenutku zanima. Također jedan od razloga navode djetetovu nezainteresiranost za gradivo i javljanje osjećaja dosade. S obzirom da su se i nastavnici po prvi put susreli s ovakvim načinom predavanja, i oni su se susreli s izazovima. Autori Hoić-Božić i Holenko Dlab (2021) navode kako su glavni izazovi bili planiranje, izrada i vođenje koji su sad iziskivali više vremena i truda od klasične nastave. Matić i Staničić (2021) u istraživanju navode kako su nastavnici trebali prilagoditi nastavne sate kako bi komunicirajući s učenicima preko digitalnih kanala prenijeli gradivo. Rezultati dobiveni istraživanjem doveli su do zaključka da se nastava na daljinu u Hrvatskoj odvijala na više načina: nastavnici bi držali nastavu u stvarnom vremenu putem aplikacija kao što su *Zoom* i *Teams*, slali bi nastavne materijale koji bi se prepisivali u bilježnicu, učitelj bi objavljivao video lekcije na Internetu, ili bi obrađivao gradivo preko interaktivnih materijala i igrice, izmjenjivali bi predavanja i slanje materijala, slali bi dokumente u programu Word s popisom zadataka, postojao je i koncept obrnute učionice gdje se učenici uz pomoć materijala unaprijed pripreme za nastavu, a onda na zajedničkom pozivu razgovaraju o pročitanom, pišu zadaće i obrađuju rezultate i zadnji oblik je da nastavnik popiše stranice iz nastavnih materijala poput knjige i radne bilježnice koje učenici taj dan imaju zadatak samostalno obraditi.

4.2. Učenici s posebnim potrebama u obrazovanju na daljinu

Obrazovanje na daljinu, kao što je već spomenuto, dovelo je do nekih pozitivnih i nekih negativnih učinaka u svakodnevnom obrazovanju djece. Snalažljivost svakog djeteta u prilagodbi na novu vrstu održavanja nastave imala je utjecaj na individualnu kvalitetu učenja. To znači da su se lakše prilagodili učenici kojima to nije predstavljalo prepreke i poteškoće, dok se u radu s učenicima s posebnim potrebama prepoznala potreba dodatne prilagodbe na obrazovanje na daljinu uz razne prepreke poput nedostatka rutine i samodiscipline.

Young i Donovan (2020) opisuju da tempo nastave na daljinu može biti usporen ako je učenicima izazov u određenom periodu svladati zadano gradivo, a da učenici koji imaju teže kognitivne poremećaje ili teški autizam vjerojatno neće ostvariti sve ciljeve kroz učenje na daljinu. Osim toga, uvjeti koji im otežavaju praćenje nastave su teško praćenje rutine, samoregulacija i motivacija. Supratiwi i sur. (2021) navode kako učenici nisu bili dovoljno voljni obavljati zadatke, bili su slabo motivirani, imali su probleme s tehnologijom, manjak roditeljske potpore i fizička udaljenost od nastavnika i razrednih kolega. Videtič (2022) u svom tekstu navodi kako učenici koji su u nastavi dobivali stručnu pomoć, prelaskom na obrazovanje na daljinu nisu mogli istu dobivati od roditelja i u istoj mjeri i kvaliteti. Oni su imali velike društvene i prostorne poteškoće i većinom su sami sebi morali pružiti podršku. Young i Donovan (2020) dotiču se samoregulacije djeteta i navode da ako mu je teško ostati usredotočen duže vrijeme na rad i aktivnost i zbog toga u nastavi uživo ima asistenta, onda u nastavi kod kuće može biti znatno odsutnije. Videtič nadalje govori da u obrazovanju na daljinu djeca nisu imala adekvatnu rutinu, stabilno obiteljsko okruženje ni stručnu pomoć. Young i Donovan se također dotiču te problematike i naglašavaju da učenici s posebnim potrebama najbolje funkcioniraju kad imaju točno određeni raspored rada, što često nije slučaj kod obrazovanja kod kuće. Stoga, kako bi izbjegli taj problem, autori su predložili da nastavnici organiziraju raspored sličan onom koji su učenici imali u školi. Hashey i Stahl (2014) ističu da su alati koji se koriste u obrazovanju na daljinu od odlučujućeg faktora hoće li dijete s poteškoćama moći normalno savladati gradivo. Navode da je zato potrebno pomno istražiti i odabrati alate koji najbolje služe djetetu u obrazovanju na daljinu i da trebaju biti svjesni prepreka s kojima se učenici s poteškoćama mogu susresti u digitalnim okruženjima.

Vincent i sur. (2021) pojašnjavaju kako je zbog nedavne pandemije ojačao odnos između roditelja i nastavnika i među vršnjacima, da se zato smanjila komunikacija između nastavnika i djece, a samim time je patio i proces učenja na daljinu. Dalje navode kako je do pandemije

malo roditelja bilo uključeno u edukaciju svoje djece s posebnim potrebama. Nove okolnosti dovele su do toga da roditelji i nastavnici zajedno rade kako bi došli do cilja. Roditelji su mogli uspjeti u ostvarenju specifičnih ciljeva i planova uz pomoć nastavnika djece s posebnim potrebama. Videtič (2022) objašnjava kako je djeci u obrazovanju na daljinu nedostajao osjećaj sigurnosti, prihvaćanja i pripadnosti zajednici, imali su više problema izražavati emocije i dobivali su lošije ocjene. Naravno, bila im je potrebna veća pomoć u učenju koju bi inače dobivali sa stručnom pomoći.

Young i Donovan (2020) govore da učenici koji inače u nastavi imaju stručnu pomoć, sada je primaju putem kompjutera uz obaveznu pomoć roditelja koji izvršavaju upute asistenta ili specijalista. Također, stručni asistenti u nastavi trebaju proći razne novonastale prepreke kako bi zadovoljili učenikove individualne potrebe. Vincent i sur. (2021) ističu da su djeca koja su prije pandemije išla na dječje terapije, sada imala povećani rast sposobnosti uz roditeljsku pomoć. Supratiwi i sur. (2021) opisali su da je učenje na daljinu za vrijeme Covid-19 prouzročilo dosta prepreka i izazova. Jedan od tih je dosada, učenici su bili skloni dosadi i nisu bili dovoljno motivirani za učenje. Nastavnici koji već nisu, trebali su usvojiti osnovne vještine za vođenje nastave putem odabranih komunikacijskih kanala i prilagoditi načine predavanja, što im je znalo izazivati stres. Također, asistentima u nastavi bilo je izazovno prilagoditi materijale za učenje koji bi pomogli djeci s poteškoćama i nisu znali na koji način bi primijenili inkluziju u *online* okruženje. Batarelo Kokić (2020) navodi kako je inkluzija izazovan pojam i u školskim uvjetima kada su djeca etiketirana kao problematična, a samim time teže je ostvariti inkluziju u *online* okruženju.

4.3. Podrška roditelja u obrazovanju u školskom i kućnom okruženju

Park i Holloway (2018) ističu jednim od važnijih elemenata školskog okruženja dobru komunikaciju između nastavnika i roditelja jer zaposlenici škole komunicirajući s roditeljima mogu dati uvid u učenikov napredak, nadolazeće događaje, potporu za učenje kod kuće, što pospješuje roditeljske stavove o sudjelovanju u obrazovanju djece. Batur i Glavaš (2021) ističu kako je neophodna roditeljska uključenost u čitavi proces razvoja i obrazovanja djeteta i da stvore poticajnu okolinu. Dardig (2008) navodi kako je jedan od zadataka za sve nastavnike upravo ostvariti jaku vezu s roditeljima i poticati njihovu uključenost u obrazovanje. Sušanji Gregorović (2018) smatra da su obitelj i škola dva najvažnija okruženja u kojima dijete boravi i koji utječu na razvoj i učenje. Nadovezuje se da učitelji imaju znanja koja mogu pomoći

roditeljima, a isto tako roditelji poznaju svoje dijete što pomaže učitelju kod njegove uloge obrazovanja. Ističe da je bitna međusobna potpora, jednakost i ravnopravnost roditelja i nastavnika uz koje će aktivnim sudjelovanjem doći do realizacije ciljeva. Hercigonja (2020) dijeli suradnju škole i obitelji na tradicionalnu i partnersku, a Škutor (2014) definira tradicionalno partnerstvo kao prepuštanje obrazovanja samo školi i gdje se roditelji ne uključuju u djetetov školski život, ciljevi su postavljeni u školi i rijetko se o njima informiraju roditelji, a komunikacija je orijentirana na pojedinačne probleme. Suprotno tome postoji partnerska orijentacija koja se po Škugor (2012) temelji na suradnji roditelja i škole u obrazovanju i u socijalizaciji djece. Cilj njihove suradnje je zajedničko osiguravanje pozitivnih razvojnih ishoda, škola i obitelj se međusobno uvažavaju, a postavljeni ciljevi su produkt dogovora. Sušan Gregorović (2018) uspoređuje suradnje na primjeru Republike Hrvatske gdje spominje kako je taj aspekt suradnje zanemaren i još uvijek se ne surađuje dovoljno i na kvalitetan način. Kako bi došlo do ostvarenja suradnje, Sušan Gregorović (2017) navodi kako percepcija učitelja o roditeljima može imati utjecaja tako što na temelju učiteljskih stavova i odnosa prema roditeljima, oni odlučuju koliko će biti uključeni u organizaciju škole. Nadalje govori da ako učitelji ne iniciraju uključivanje roditelja u aktivnosti u školi, roditelji se neće zainteresirati i odazvati događanjima. Isto tako, Škutor (2014) govori da su roditelji više uključeni u obrazovanje djece koja pohađaju niže razrede osnovnih škola i rad škole im izgleda kvalitetniji, dok su manje uključeni u obrazovanje djece dok pohađaju srednju školu i smatraju je manje kvalitetnom.

Sušanj Gregorović (2018) navodi podatke iz članka Turney i Kao (2009) gdje su identificirana tri mehanizma za stjecanje dobrobiti kod djece. Prvi je da činjenicom da su roditelji uključeni u djetetovo obrazovanje, dijete obrazovanje shvaća kao pozitivno i važno. Sljedeće, međusobnom suradnjom i komunikacijom stvaraju se dobri odnosi i suradnja među ostalima roditeljima, nastavnicima i djelatnicima škole. I posljednje, kvalitetna komunikacija roditelja i nastavnika pomaže u intervenciji i sprječavanju razvoja teškoća u učenju i problematičnih ponašanja. Škutor (2014) iznosi informaciju da aktivno sudjelovanje roditelja u djetetovom učenju dvostrukom komunikacijom s nastavnicima dovodi do toga da i učitelji slušaju prijedloge roditelja. Na roditeljskim sastancima razrednici, roditelji i učenici bi trebali zajedno planirati i rješavati probleme. Nadalje navodi kako bi za poboljšati partnerstvo bilo dobro organizirati radionice s roditeljima i odgajateljima jer bi to pomoglo u razmjeni informacija o djeci. Isto tako autorica ističe kako je bitno da roditelj ima dovoljno vremena jer u suprotnom neće uspostaviti dobru suradnju. Sušan Gregorović (2018) objašnjava kako učitelj

u razgovoru s roditeljima može dobiti savjete o načinu rada s djetetom ili ih sam formulirati na temelju dobivenih informacija. Svako dijete je zasebna individua i za svakoga od njih je potrebno naći najbolji način na koji će ono uspjeti u ostvarenju svih ciljeva (Sušan Gregorović, 2018).

Park i Holloway (2018) objašnjavaju da do problema u suradnji može doći ako su roditelji iz „marginaliziranog društva“, tada je bitno da osjete dobrodošlicu kod uključivanja u obrazovanje svoje djece. Da je uključenost u aktivnosti i suradnju sa školom niža kod roditelja s manjim primanjima od roditelja s boljim materijalnim statusom spominje i Sušan Gregorović (2018). Autorica to objašnjava da roditelji s nižim obrazovanjem često imaju manje znanja i vještina te zato nemaju motivacije za pomagati svojoj djeci, nemaju samopouzdanja ili učinkovitosti, a isto vrijedi i za roditelje koji su prezaposleni, imaju manjak vremena ili su samohrani roditelj. Park i Holloway (2018) navode i problem u suradnji s roditeljima koji su nižeg ekonomskog statusa i prihoda. Takvi roditelji manje će biti uključeni u školska događanja, ali će biti jednako ili više uključeni u djetetovo ponašanje kod kuće. Oni će često biti spriječeni sudjelovati u događanjima koja organizira škola zbog kasnih radnih sati, nemogućnosti prijevoza ili nemogućnost organizacije. Također neće iskazivati zabrinutost o školskom uspjehu svojeg djeteta jer vjeruju da je to uloga i odgovornost škole. S druge strane, navode Park i Holloway, roditelji s većim prihodima smatrat će se partnerima sa školom i vjerovat će da mogu imati jednaku ulogu i odgovornost kao i škola.

Što se tiče obrazovanja na daljinu, Frangež (2021) istaknuo je da su roditelji bili ključni s obzirom da su djeca kod kuće s roditeljima, a nastavnik nema mogućnost samostalno kontrolirati sve učenike. Iz tog razloga su roditelji bili upoznati s načinom rada na daljinu kako bi mogli pomoći u održavanju kontakta nastavnika i djece. Zbog pandemije Covid-19, Vincent i sur. (2021) ističu da su roditelji dobili mogućnost više vremena provoditi kod kuće sa svojom djecom, a iz istraživanja provedenog od siječnja do veljače 2021. godine u školi za djecu s posebnim potrebama, zaključili su da je povećana roditeljska skrb uvelike utjecala na djetetovu sreću i napredak u školskim aktivnostima te da su se djeca navikla provoditi vrijeme u kući. Pandemija je, kako navode autori, omogućila priliku da obitelji budu što više zajedno i da se ojačaju veze među članovima obitelji. Provođenje više vremena s roditeljima imalo je veliki utjecaj na djecu koja su sada dobivala više pozornosti i ljubavi nego inače. Spomenuto istraživanje pokazuje da provođenje više vremena kod kuće s obitelji ima povoljan utjecaj na djecu s posebnim potrebama. Djeci kojoj je to u početku bio problem, s vremenom su naučila sama ulaziti u video pozive i video lekcije te koristiti se kamerom, slušalicama i tipkovnicom.

5. Zaključak

Roditelji su primarne osobe u životima sve djece i imaju najveću ulogu i odgovornost odgojiti ih i pravilo usmjeriti. U slučaju da dijete ima posebne potrebe i traži svakodnevnu potporu roditelja, tada njihov zadatak postaje još teži. Roditelji svojoj djeci pridaju sigurnost, samopouzdanje i socijalne vještine, pa tako i sudjeluju u što lakšem snalaženju sa školskim obavezama jer su oni prvi učitelji svojoj djeci. Oni im pomažu u učenju, obavezama, pisanju domaćeg rada, organiziranju vremena i razvijaju dobru međusobnu komunikaciju. Jedan od zadataka roditelja je i brinuti o vlastitom napretku i širenju znanja o odgoju kako bi što lakše razumjeli djetetove potrebe i kako se nositi s novim izazovima.

Inkluzivno obrazovanje je pojam koji se pojavio u suvremenom društvu, međutim još uvijek nije potpuno prihvaćen i moguć u svim školama. Za potpuno inkluzivno obrazovanje potrebno je uključivanje sve djece s posebnim potrebama u redovne razrede u kojima bi im se trebala pružiti mogućnost obrazovanja uz adekvatnu pomoć, bez predrasuda, nasilja i dugih mogućih prepreka. U zakonskom okviru Republike Hrvatske postoje četiri načina na koja se omogućilo djeci s posebnim potrebama sudjelovanje u obrazovanju: „redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni programi uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke“. Kod djece s posebnim potrebama važno je ostvariti dobre odnose i komunikaciju, pružiti mu podršku i što je više moguće uključivati roditelje s kojima je ostvarena stalna komunikacija.

Iako obrazovanje na daljinu nije službeno prihvaćeno u svim zemljama, tijekom razdoblja pandemije bilo je potrebno privremeno se osloniti na tu vrstu obrazovanja. Učenici su od kuće pratili nastavu koja se odvijala na više različitih načina, a nastavnici su prilagodbom nastavnih materijala i alata slali svojim učenicima lekcije. Komunikacija se odvijala asinkrono putem digitalnih komunikacijskih kanala te nastavnici i djeca, ali i vršnjaci, bili su fizički odvojeni što je dovelo do socijalne izoliranosti i raznih prepreka u učenju. S obzirom da su djeca bila kod kuće s roditeljima, roditelji su dobili priliku više sudjelovati u obrazovanju svoje djece te je većinom dolazilo do partnerstva između nastavnika i roditelja kako bi djeci mogli omogućiti što lakšu prilagodbu na korištenje digitalnih alata u učenju.

6. Literatura

- Batarelo Kokić, I., i Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene?. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 541-556.
- Batarelo Kokić, I. (2020) Učim od doma: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U: Strugar, V., Kolak, A., i Markić, I. (2020). *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. (str. 7-26). Bjelovar: Element.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku*. SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation.
- Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik*, 70 (2), 293-320. <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.13>
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Zagreb: Učiteljski fakultet
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Car, S. (2020). "Koronaškola": Što možemo naučiti iz koncepta homeschoolinga? U: Strugar, V., Kolak, A., i Markić, I. *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 26-47)
- Cavanaugh, C., Repetto, J., Wayer, N., i Spitler, C. (2013). Online learning for students with disabilities: A framework for success. *Journal of Special Education Technology*, 28(1), 1-8.
- Cooley, M. L. (2022). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati, razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Naklada Kosinj

- Cvitković, D. (2007). Ispitna anksioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (2), 29-40.
- de Laat, G. M., Dadić, K., i Kardum, R. B. (2020). Homeschooling: Between Croatian Aspirations and Slovenian Reality. *Educational Process: International Journal*, 9(1), 7-22.
- Dardig, J. C. (2008). *Involving parents of students with special needs: 25 ready-to-use strategies*. Corwin Press.
- Dropulić, A. i Batarelo Kokić, I. (2021). The perception of parental mediation of digital technology use and its relation to mobile phone use experiences among elementary school students. U: Gómez Chova, L., López Martínez, A., Candel Torres, I. (ur.). *EDULEARN21 Proceedings*, (str. 11426-11432). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.2380>
- Duh, M. i Krašna, M. (2011). Učenje na daljinu i kvaliteta komunikacije. *Informatologia*, 44 (2), 131-136.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208.
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 crisis: the insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange*, 52(2), 167-191.
- Frangež, M. (2021). Učenje na daljinu u drugom razredu. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 238-244.
- Hashey, A. I., & Stahl, S. (2014). Making online learning accessible for students with disabilities. *Teaching exceptional children*, 46(5), 70-78.
- Hercigonja, Z. (2020). Roditelji i nastavnici – odgojni partneri . *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 44-55.
- Hoić-Božić, N., i Holenko Dlab, M. (2021). *Uvod u e-učenje : obrazovni izazovi digitalnog doba*. Sveučilište u Rijeci, Odjel za informatiku.
- Hudec, G. (2009). O primjenama e-obrazovanja. *Napredak*, 150 (3-4), 467-476.

- Igrić, Lj., Wagner Jakab, A. i Cvitković, D. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 1-10.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
- Kostelnik M. J. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Educa
- Marinac, A.M. (2019). Motivacija i mrežni alati u suvremenoj nastavi. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3 (3), 77-88.
- Matasić, I. i Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 143-151.
- Matić, I. i Stančić, D. (2021). Što smo naučili u/o nastavi na daljinu?. *Sociologija i prostor*, 59 (3 (222)), 413-435. <https://doi.org/10.5673/sip.59.3.4>
- (MZOS) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Odak, M., i Sijerčić, A. (2021). A Study into how Covid-19 changed the public opinion of homeschooling. *Journal of Education and Humanities*, 4(1), 44-63.
- Park, S., i Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9-36.
- Pavlović, S. i Šarić, M. (2012). Partnership between school and parents – Reality or illusion of inclusive education. *Croatian Journal of Education*, 14(3), 511-531.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154 (3), 209-222.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, *The Atlas Alliance Publ.*

Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic journal for inclusive education*, 3(4), 8.

Supratiwi, M., Yusuf, M., i Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during COVID-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18.

Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66 (3.), 347-376.

Sušanj Gregorović, K. (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak*, 159 (1-2), 101-113.

Turnbull, A.P., Rutherford Turnbull, H., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2012). *Exceptional lives: Special Education in Today's Schools* (7th ed.) Pearson Education.

Videtič, M. (2022). Prednosti i nedostaci dodatne stručne pomoći tijekom epidemije. *Varaždinski učitelj*, 5(10), 257-263.

Vincent, R., Nalini, R., i Krishnakumar, K. (2021). The Brighter Side of Home Schooling for Children with Special Needs: Learning from COVID-19 Lockdown. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(7), 210-226.

Young, J., i Donovan, W. (2020). Shifting Special Needs Students to Online Learning in the COVID-19 Spring: Challenges for Students, Families, and Teachers. Pioneer Education Policy Brief. *Pioneer Institute for Public Policy Research*.

Sažetak

Svrha ovog rada bila je osvrnuti se na ulogu roditelja u obrazovanju vlastite djece s posebnim potrebama. Stavio se naglasak na razvoj suradnje roditelja i nastavnika koja pomaže u što lakšoj prilagodbi djeteta na obrazovni sustav. Nadalje se obrađivala sve aktualnija tema obrazovanja na daljinu koja se u posljednjih par godina zbog pandemije COVID-19 morala prisilno uvesti u cijelom svijetu. U takvim novonastalim uvjetima bilo je potrebno organizirati što prilagođeniju nastavu kako bi svi učenici i studenti imali priliku nastaviti svoje daljnje obrazovanje, što se provodilo obrazovanjem na daljinu putem raznih digitalnih medija. Učenici i nastavnici trebali su se prilagoditi metodama učenja i poučavanja, a poseban izazov javio se kod učenika s posebnim potrebama koji više nisu imali mogućnost asistenta u nastavi te su roditelji kod kuće postali djetetovi suradnici. Inkluzivno obrazovanje bitna je stavka u svakodnevnom životu djeteta s posebnim potrebama te je bitno njegovati dobre odnose u društvu. Za što lakšu prilagodbu djeteta potrebno je poduzimati mjere kojima će se olakšati njihova budućnost.

KLJUČNE RIJEČI: roditelji, posebne potrebe, inkluzija, obrazovanje na daljinu, nastavnici,

Abstract

The aim of this paper was to deal with the parental role in the education of their children with special needs. The emphasis was set on the development of cooperation between parents and teachers, which can ease the children's adjustment to the educational system. Furthermore, the current topic of distance learning, which had to be introduced in the last couple of years because of the COVID-19 pandemic in the whole world, was analysed as well. In those new circumstances it was important to organize lessons-adjusted tuition so all pupils and students could get a chance to continue their further education, which was organised through distance learning using various digital media. Students and teachers had to adapt to new learning and teaching methods and there was a particular challenge with children with special needs who no longer had a possibility to work with their assistants, so their parents became children's collaborators in their own homes. Inclusive education plays a significant part in everyday life of a child with special needs and therefore it is crucial to develop good social relationships. For the purpose of making the adaptation easier, it is important to take certain measures which will make their future easier.

KEYWORDS: parents, special needs, inclusion, distance learning, teachers

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Tina Radica, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja prvostupnice pedagogije i talijanskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 14. 9. 2023.

Potpis

Tina Radica

OBRAZAC I.P.IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNIREPOZITORIJI
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Tina Radica
NASLOV RADA	Uloga roditelja učenika s posebnim potrebama u provedbi obrazovanja na daljinu
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07,45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

Tina Radica