

PARTICIPACIJA UČENIKA S KOMUNIKACIJSKIM TEŠKOĆAMA U REDOVNOJ NASTAVI

Sanja JURIC
Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
sajuric@m.ffzg.hr

UDK 376:37.035
Prethodno priopćenje

Sažetak

Škola ima važnu ulogu u djetinjstvu. Pravo svakoga djeteta na aktivno sudjelovanje u svome okruženju, odnosno participaciju u školi, važno je u kontekstu razvoja prema školi sretnog djetinjstva. Profesionalna i etička odgovornost za svu djecu, bez obzira na njihove sposobnosti ili druge razlike, zahtijeva razvijanje rješenja te provođenje djelotvorne potpore kako bi se uklonile prepreke i razvijala kvaliteta. Svrha je rada razumjeti važnost traženja rješenja koja će omogućiti participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u osnovnoj školi. Cilj ovoga rada je kreiranje konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u obrazovnom procesu te istraživanje razine participacije s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije. Konstruiranje se temelji na teorijskom pristupu za mjerenje dječje participacije (Lansdown, 2010). Podatci prezentirani u ovoj studiji slučaja impliciraju kako strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije (AAC) učenicima s komunikacijskim poteškoćama omogućava participaciju u školi.

KLJUČNE RIJEČI: *participacija, osnovna škola, strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije (AAC), studija slučaja*

Uvod

Škola, uz obitelj, ima središnju ulogu u djetinjstvu svakog djeteta. Djeca se u školi suočavaju s radostima, izazovima, ali i teškoćama koje uz učinkovitu potporu odraslih mogu savladati, razvijati se i napredovati. Kako bi svim učenicima, bez obzira na razlike, bio omogućen razvoj i napredak ključan preduvjet je participacija, odnosno aktivno sudjelovanje učenika u svim školskim aktivnostima. Participacija¹ daje snažan

¹ U tekstu se pojmovi participacija i aktivno sudjelovanje u svim školskim aktivnostima ponekad naizmjenično navode. Naime, riječ participacija objašnjava se riječju sudjelovanje. Aktivno sudjelovanje smatramo višom razinom sudjelovanja i odnosi se na cjelokupni angažman učenika uključenog u sudjelovanje tijekom aktivnosti kao što su primjerice motivacija, ustrajnost, razvijanje postignuća i(li) interakcija. Naizmjenično navođenje isključivo se koristi kako bi se izbjegla zasićenost jednom riječju u radu.

poticaj i mogućnost za razvijanje motivacije, samopoštovanja i zadovoljstva učenika. „... Participacija je osobna. Riječ je o tome da se osjećate dobro zbog onoga što radite i osjećate kompetentno u korištenju dostupnih mogućnosti...“ (Eriksson, 2006: 46). U literaturi (Eriksson, 2006; Lansdown, 2010; Liao, Hwang, Liao, Granlund i Kang, 2019; Rutherford, Arakelyan, Kramer, Richmond, Todorova, Nakamura-Thomas i Forsyth, 2019) ističu da je aktivno sudjelovanje u svim školskim aktivnostima od vitalnog značaja za optimalan razvoj i dobrobit djece te upozoravaju da je riječ o osnovnom ljudskom pravu. Nadalje, o širem značaju participacije ukazuje se i u kontekstu zdravlja djece pa se u istraživanju i praksi zdravstvene zaštite dječje dobi značajan fokus usmjerava na participaciju (Liao, Y. T., Hwang, Liao, H. F., Granlund i Kang, 2019). Dodatno, međunarodnom klasifikacijom funkcioniranja, invaliditeta i zdravlja za djecu i mladež klasificirana je i participacija (Liao, Y. T. i sur., 2019). Suvremena obrazovna istraživanja potvrđuju važnost participacije odnosno njezin relevantan utjecaj na ishode učenja (Pérez-Salas, Parra, Sáez-Delgado i Olivares, 2021). U tome kontekstu participacija može biti indikator kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. U kontekstu razvoja prema školi sretnog djetinjstva, fokus škole bi trebao biti na smislenoj participaciji učenika ne samo zbog njezina značaja i(li) ostvarivanja prava djeteta na sudjelovanje, nego i zbog suštinske uloge škole, a to je škola kao zaštitni čimbenik djeteta. Osher, Kendziora, Spier i Garibaldi (2014) ističu da je to škola koja jamči sigurnost, motivaciju, pozitivne odnose i potporu.

U radu se polazi od definiranja participacije kroz (strukturirane ili nestrukturirane) školske aktivnosti (Rutherford i sur., 2019). Strukturirane aktivnosti odnose se na sudjelovanje u aktivnostima tijekom učenja i podučavanja. Nestrukturirane aktivnosti podrazumijevaju sudjelovanje u aktivnostima tijekom kojih učenik razvija prijateljstva i igra se s drugim učenicima. Rutherford i sur. (2019), osim sudjelovanja u aktivnostima, dodatno ukazuju na značaj psihosocijalnih i okolišnih čimbenika kao što su razumijevanje rutina, percepcija svoje uloge i karakteristike okruženja koja imaju utjecaj na participaciju.

Pregled literature (Bedell, Coster, Law, Liljenquist, Kao, Teplicky i Khetani, 2013; Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Khetani i Teplicky, 2013; Liao, Y. T. i sur., 2019) sugerira ograničenu participaciju djece školskog uzrasta s teškoćama u odnosu na vršnjake s tipičnim razvojem. Studije pokazuju da učenici s teškoćama rjeđe sudjeluju u školskim aktivnostima te su općenito manje uključeni i u drugim oblicima okupljanja izvan učionice. I drugi autori daju doprinos razumijevanju participacije učenika s teškoćama. Eriksson (2006) i Haug (2017) upozoravaju na niži stupanj participacije učenika s teškoćama u školi od vršnjaka, posebno u matematici i praktičnim predmetima, što implicira ne samo nejednake mogućnosti u obrazovanju već i zaostajanje. Bedell i sur. (2013) navode da djeca s teškoćama dobivaju manju potporu

za participaciju od okoline u zajednici, u odnosu na djecu bez teškoća. Coster i sur. (2013) ističu da školski resursi, potrebni za podršku u participaciji učenika s teškoćama, nisu odgovarajući. Istraživanja o utjecaju okoliša na participaciju djece s teškoćama (Anaby, Hand, Bradley, DiRezze, Forhan, DiGiacomo i Law, 2013; Shabat, Fogel-Grinvald, Anaby i Golos, 2021) pokazuju da su najčešće prepreke za participaciju učenika povezani uz stavove osoblja i fizičko okruženje odnosno nedostatak podrške. S obzirom na prethodno navedene studije (Bedell i sur., 2013; Coster i sur., 2013; Eriksson, 2006; Haug, 2017; Liao, Y. T. i sur., 2019) te značaj participacije (Rutherford i sur., 2019) može se zaključiti da je participacija učenika s teškoćama ograničena i ima niži stupanj u odnosu na vršnjake, a psihosocijalni i okolišni čimbenici te karakteristike okruženja imaju negativan utjecaj na njihovu participaciju jer su povezani s negativnim stavovima osoblja, manjom potporom, neodgovarajućom podrškom ili njezinim potpunim izostankom.

Participacija se u školskoj praksi dodatno problematizira kod učenika s komunikacijskim teškoćama. Poznato je da su koncepcije sudjelovanja djece s teškoćama u praksi povezane s njihovom dobi, ali ne i s vrstom teškoće (Eriksson i Granlund, 2004; prema Liao, Y. T. i sur., 2019). S obzirom na pretežito verbalnu komunikaciju u školi, može se pretpostaviti o teškoćama u školskoj participaciji. Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović (2017) upozoravaju na komunikacijske barijere te nužnost poticaja i potpore za komunikaciju djece s teškoćama kao preduvjet za njihovo veće sudjelovanje. I drugi autori apostrofiraju značaj kvalitetne komunikacije i interakcije u razredu za kognitivnu, emocionalnu i socijalnu dobrobit učenika (Huitt, 2011; Šimić Šašić, 2011; Zrilić, 2010) te naglašavaju važnost podržavajućeg i prihvaćajućeg razrednog okruženja odnosno „ozračja komunikacijske neugroženosti“ (Zrilić, 2010: 234).

Nemogućnost uspostavljanja komunikacije i interakcije frustrirajuća je za učenike s komunikacijskim teškoćama što posljedično može izazvati probleme u ponašanju, zaostajanje u učenju, razvijanje loših odnosa u razredu, stvaranje negativne slike o sebi, negativne percepcije kod drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učitelja, drugih učenika) te u konačnici stvaranje negativnog razrednog ozračja. U ovome kontekstu škola može postati faktor rizika, a posljedice takvog stanja mogu se negativno odraziti na život i budućnost učenika s komunikacijskim teškoćama. Relevantni autori razmjerno su suglasni s preduvjetima za participaciju učenika s teškoćama.

- **AKTIVNOSTI:** Eriksson (2006) apostrofira aktivnosti, odnosno ističe da je nužno da učenik ima mogućnost aktivnog sudjelovanja u različitim školskim aktivnostima. Jedan od čestih primjera u praksi upravo je problem kada odrasli biraju aktivnosti smatrajući ih primjerenim učeniku s teškoćama, umjesto da učenik s teškoćama kao i svi drugi učenici, ima pravo na izbor.

- **POTPORA:** Eriksson (2006), Mastropieri i Scruggs (2001) i Mittler (2000) ističu značaj potpore, odnosno stručne potpore učitelja i osoblja kao važnih preduvjeta za participaciju. Eriksson (2006) ističe da je od vitalnog značaja jasan cilj potpore. Naime, potporom bi se trebalo usredotočiti na područje u kojem dijete ima ograničenja u participaciji te na čimbenike potrebne za sudjelovanje u tom području, odnosno usmjeriti na specifičnost sudjelovanja umjesto općeg sudjelovanja. Postavljanje cilja potpore, odnosno kreiranje učinkovitog koncepta i izvedbe koja će ukloniti ograničenja i omogućiti participaciju učenika s teškoćama u radu se smatra optimizacijom okruženja.
- **SAMOODREĐENJE:** Jedan od ključnih čimbenika koji se povezuje s participacijom učenika s teškoćama omogućavanje je autonomnog samoodređenog ponašanja učenika s teškoćama (Eriksson 2006). Naime, ako se podrška pruža kada odrasla osoba prepozna potrebu, a ne dijete, Eriksson (2006) smatra da bi to moglo smanjiti djetetove inicijative. Ako se učenici osjete prihvaćeni i pod kontrolom, tada će češće tražiti podršku i naučiti više. Da bi participacija bila stabilnija te se postigla i viša razina inicijative, Eriksson (2006) ističe da djeca moraju doživjeti situacije koje im olakšavaju autonomiju, društvene odnose i kontrolu.
- **VRŠNJAČKA POTPORA:** Osim stručne potpore, kao jedan od preduvjeta za participaciju učenika s teškoćama ističe se i vršnjačka potpora. Ukazuje se na prednosti razvijanja prijateljstava koja pružaju emocionalnu podršku i razvijene mreže socijalne potpore (Eriksson, 2006; Mastropieri i Scruggs, 2001; Mittler, 2000). Eriksson (2006) ističe da prijatelji često imaju veći prioritet od učenja. Naglašava važnost da djeca i mladi budu blizu svojih vršnjaka i osjećaju se dijelom grupe.
- **KOMUNIKACIJA:** Komunikacija je značajan preduvjet participacije učenika s teškoćama. Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović (2017) ističu značajnim poticanje komunikacije i izražavanja djece s teškoćama. Iskustva u praksi s učenicima s komunikacijskim teškoćama pokazuju da koncepcija participacije zahtijeva optimiziranje okruženja kroz individualiziranu komunikacijsko-interakcijsku te socijalno-emocionalnu potporu i osiguravanje odgovarajućih resursa. To potvrđuju i studije jer se ističe da učenici s komunikacijskim teškoćama mogu biti aktivno uključeni u komunikaciju i izražavanje mišljenja ako su osigurane metode poput slika ili alternativa za manipuliranje odgovorom (Nilsen Björkman Almqvist, Almqvist Björk-Willén, Donohue, Enskär, Granlund, Huus i Hvit, 2015; prema Liao i sur., 2019). Lansdown (2010) naglašava da poštivanje prava na participaciju zahtijeva prepoznavanje i poštivanje neverbalnih oblika komunikacije kroz koja djeca donose odluke, izražavaju sklonosti i pokazuju razumijevanje svoga okruženja.

U istraživanju se četverogodišnjim kvalitativnim istraživanjem (studija slučaja) istražuje razina participacije učenika s komunikacijskim teškoćama u redovnoj nastavi (razredna i predmetna nastava) u redovnom razrednom odjelu osnovne škole s prilagodbom sadržaja. Cilj je ovoga rada kreiranje konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u obrazovnom procesu te istraživanje razine participacije, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije. Potpomognuta komunikacija hrvatska je prevedenica za augmentativnu i alternativnu komunikaciju (engl. Augmentative and Alternative Communication, AAC) te podrazumijeva komunikacijski proces potpomognut zamjenskim (alternativnim) sredstvima ili pojačan (augmentacijom) postojećih komunikacijskih sredstava (Vučak, 2017). Definirana su i istraživačka pitanja:

- Kako učeniku s komunikacijskim teškoćama omogućiti učinkovitu participaciju u školi (razrednoj i predmetnoj nastavi)?
- Kako razvijati optimizirano školsko okruženje?

Teorijsko polazište rada je u trirazinskoj participaciji: konzultativna, suradnička i participacija koju inicira dijete (Lansdown, 2010). Konzultativna participacija podrazumijeva sudjelovanje u kojem djeca odraslima izražavaju svoje stavove, pokazuju znanje i razumijevanje iskustva. U ovom se istraživanju konzultativna participacija odnosi na participaciju u kojoj učenik s komunikacijskim teškoćama sudjeluje u svim aktivnostima s predmetnim učiteljima i pomoćnikom u nastavi (komunikacija i interakcija tijekom nastave, aktivno sudjelovanje tijekom učenja i podučavanja, pokazivanje postignuća, usvajanje pravila i rutina, izvršavanje naloga, razvijanje rutina u razrednim procesima...). Konzultativna participacija u radu se odnosi na najnižu razinu participacije odnosno razinu primjene uz poticaj (isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika ili učitelja). Suradnička participacija viša je razina participacije kojom se razvija partnerstvo između odraslih i djece (Lansdown, 2010). Suradnička participacija odnosi se na aktivno sudjelovanje učenika s drugim učenicima u razredu (tijekom rada u grupi, igre, druženja, slobodnih aktivnosti...). U radu se odnosi na višu razinu participacije odnosno razinu primjene pretežite samostalnosti). Inicirana participacija (Lansdown, 2010) odnosi se na sudjelovanje u aktivnostima inicirane od djece. Participacija koju vode djeca odnosi se na aktivnosti koje učenik samoinicijativno potiče (poziv na igru, aktivnosti, slavljenje rođendana...). Inicirana participacija u radu se odnosi na najvišu razinu participacije odnosno razinu primjene koja se temelji na inicijativi djeteta. Teorijsko polazište istraživanja je i u teoriji upravljanja razredom (Brophy 1986; Denti, 2012; Ediger, 2013), važnosti učinkovitog upravljanja (Ediger, 2013) odnosno „stvaranju pozitivnog okruženja za učenje“ (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014: 305) kao jednog od ključnih čimbenika u razvijanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

Materijal i metode

Sudionici istraživanja

Sudionici su istraživanja učenik s komunikacijskim teškoćama, roditelji učenika s teškoćama, pomoćnik u nastavi, učitelj razredne nastave koji je učeniku s teškoćama bio razredni učitelj te ujedno i istraživač, svi učitelji predmetne nastave i psiholog (vanjski suradnik).

Instrument istraživanja

U istraživanju studije slučaja koristila se metodološka triangulacija prikupljanja i obrade podataka. U literaturi (Denzin, 1978; prema Miočić, 2018) triangulacija se podataka definira prikupljanjem podataka u različitim vremenskim razdobljima ili iz različitih izvora, a višestruke metode prikupljanja i obrade podataka koriste intervjuiranje, opažanje ili analizu sadržaja. U istraživanju podatci su se prikupljali tijekom četiri godine iz različitih izvora (istraživač, roditelji, pomoćnik u nastavi, predmetni učitelji i psiholog, koristeći različite metode prikupljanja podataka: intervjuiranje (polustrukturirani intervjui), opažanje, bilješke i analizu sadržaja. Prikupljanje, obrada i interpretacija podataka poslužili su kao temelj za kontinuirano praćenje, evaluaciju, revidiranje i refleksiju koje, uz potpomognutu komunikaciju, predstavljaju ključne determinante konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije.

TABLICA 1. Metodološka triangulacija prikupljanja i obrade podataka

Vrijeme istraživanja: četiri godine				
ISTRAŽIVAČ	RODITELJ	POMOĆNIK	PREDMETNI UČITELJI	PSIHOLOG
intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje
opažanje (kontinuirano)	opažanje (kontinuirano)	opažanje (kontinuirano)	opažanje (povremeno)	opažanje (povremeno)
analiza sadržaja	analiza sadržaja	analiza sadržaja		

IZVOR: obrada autora

Intervjuiranje (polustrukturirani intervjui) provodio se s roditeljima učenika i učiteljima predmetne nastave kako bi se dobile informacije o učinkovitosti konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, razvoju participacije te provodilo dubinsko istraživanje iz različitih perspektiva. Intervjuiranje se provodilo četiri puta u jednoj školskoj godini u otprilike jednakim vremenskim razmacima: u rujnu (na početku školske godine), u studenom/prosinцу (pred završetak 1. obrazov-

nog razdoblja), u ožujku (u 2. obrazovnom razdoblju) te u lipnju (na kraju školske godine). Agenda polustrukturiranog intervjua (vidi tablicu br. 2) odnosila se na mišljenje sudionika o razini participacije učenika s teškoćama te općoj ocjeni učinkovitosti konceptualnog okvira (komunikacijsko-interakcijska knjiga, KIK) prema konceptu potpomognute komunikacije (Picture Exchange Communication System, PECS) sa strukturiranim i adaptiranim vizualno-verbalnim porukama uz kontinuirano praćenje, evaluaciju, revidiranje i refleksiju². Tako je PECS postao „alat“ kojim je omogućena primjena konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama kako bi se mogle uvoditi učinkovite intervencije te kvalitetne promjene u praksu. Intervjuiranjem se vodio usmjereni razgovor prateći smjer istraživanja, ali i, kako se ističe u literaturi (Yin, 2007), omogućavala ležernost u razmišljanjima ispitanika.

Opažanje se provodilo jednom tjedno (najčešće zadnjeg dana u radnom tjednu) tijekom cijele školske godine. Odvijalo se kroz grupnu refleksiju u kojoj su sudjelovali istraživač, roditelji i pomoćnik učenice. Reflektirao se protekli tjedan i dogovarao plan za sljedeći. Analizirao se napredak učenika u kontekstu participacije; poboljšavao i(li) dopunjavao sadržaj komunikacijsko-interakcijske knjige (KIK) revidiranjem i uvođenjem novih pojmova kroz vizualno-verbalnu potporu. Povremeno su se prikupljala i opažanja predmetnih učitelja, i to analizom dokumentarnih izvora, tj. službenih bilješki u e-dnevniku i opažanjima psihologa (nakon susreta i razgovora s učenicom).

Analiza sadržaja odnosno kvalitativna analiza verbalnih i vizualnih materijala kojima se (re)dizajniralo strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije odvijala se kontinuirano (po potrebi) između istraživača, roditelja i pomoćnika u nastavi. Naime, kako je djevojčica proširivala rječnik, tako su dodani novi pojmovi. Također, rutine i naloge koje je u potpunosti automatizirala i izvodila potpuno samostalno mijenjali su se novim, kako bi se kontinuirano razvijale vještine i intrinzična motivacija (aktivnostima koje učenik preferira).

² U nastavku KIK na str. 11.

TABLICA 2. Agenda prikupljanja podataka

METODE	AGENDA	VRIJEME
INTERVJUIRANJE (POLUSTRUKTURIRANI INTERVJU)	teme: konstrukti studije Tablica br. 1 mišljenje sudionika o učinkovitosti strukturiranog rješenja (prednosti, nedostaci, učinkovitost; koja je razina primjene učenika odnosno odgovora na poticaj (inicijativu drugih); opća ocjena participacije učenice	četiri puta u školskoj godini u jednakim vremenskim razmacima
OPAŽANJE BILJEŠKE	grupna refleksija refleksija na proteklo razdoblje i planiranje sljedećeg razdoblja analiza dokumentarnih izvora, tj. službene bilješke u e-dnevniku predmetnih učitelja i pisana zapažanja psihologa nakon posjeta i razgovora s učenicom	na kraju svakog tjedna povremeno
ANALIZA SADRŽAJA	analiza verbalnih i vizualnih materijala	po potrebi

IZVOR: obrada autora

Tijek istraživanja

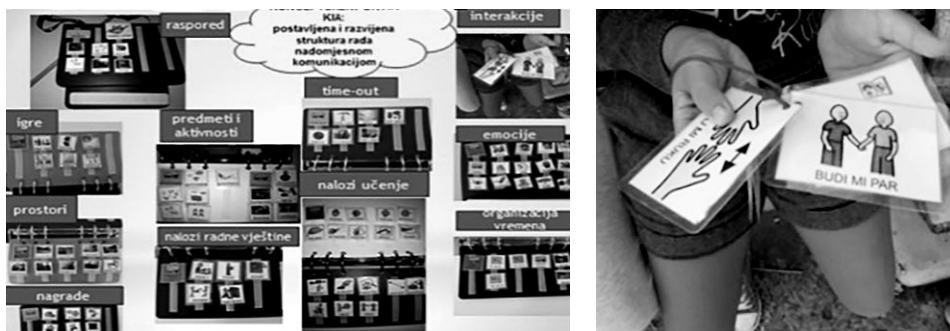
Istraživanje se odvijalo četiri (školske) godine tijekom razredne i predmetne nastave (od 3. do kraja 6. razreda osnovne škole). Tijekom prvog i drugog razreda osnovne škole odvijale su se dvije etape: opservacija učenika i priprema istraživanja.

OPSERVACIJA je razotkrila ključne informacije koje su pozitivno utjecale na kreiranje konceptualnog okvira i istraživanje. Nekoliko je važnih spoznaja. Prepoznata je važnost i nužnost potpomognute komunikacije. Naime, učenik je uz potpomognutu komunikaciju jasno znao što se od njega očekuje i na koji način može sudjelovati u aktivnostima. Bez barijere nerazumijevanja razvijala se dobra komunikacija i, što je najvažnije, osjećaj samoefikasnosti kod učenika. Drugi bitan zaključak koji je ostvaren tijekom opservacije i razmatranja literature jest spoznaja da kreirani konceptualni okvir mora uključivati sudjelovanje svih učenika i učitelja u razrednom odjelu. Takav pristup omogućuje razvijanje interakcija, a ne izoliranje učenika u svom komunikacijskom svijetu. Dodatno, sudjelovanje djece i učitelja omogućilo bi i razvijanje pozitivnog razrednog ozračja te inkluzivne odgojno-obrazovne kulture. Treća bitna spoznaja je osvještavanje važnosti razvijanja „razrednog rječnika“ odnosno riječi, poruka kojima bi učenik imao mogućnost razviti navike i procedure u razrednim procesima (primjerice razumijevanje aktivnosti u razredu, kako sudjelovati, raditi u grupi, izvršavati svoje uloge, pokazati svoja postignuća, odlaziti na pauzu, govoriti o emocijama, razgovarati s drugima...). I na kraju, vrlo

važna spoznaja odnosila se na razvijanje rješenja koje će učeniku omogućiti ne samo kvalitetno školovanje u razrednoj nastavi već i učinkovit nastavak školovanja u predmetnoj nastavi, a predmetnim učiteljima biti učinkovit „alat“ za učenje i podučavanje.

S obzirom na činjenicu da je potpomognuta komunikacija često jedini način pomoću kojega učenici s komunikacijskim teškoćama mogu izraziti svoje misli, potrebe i osjećaje, te da je učenik već koristio poznati i priznati koncept vizualne nadomjesne komunikacije Picture Exchange Communication System (PECS)³, smatrali smo učinkovitijim koristiti ona sredstva s kojima se učenik osjećao sigurno i samouvjereno. U literaturi (Flippin, Reszka i Watson, 2010; Ostryn, Wolfe i Rusch, 2008) preporučuje se sustav komunikacije razmjenom slika odnosno korištenje PECS-a (eng. Picture Exchange Communication System) osmišljenog za djecu s društveno-komunikacijskim teškoćama koji je pogodan za razvijanje funkcionalnih komunikacijskih vještina i razvoj govora. U istraživanju su modelom potpomognute komunikacije (PECS) kreirane vizualno-verbalne poruke koje su omogućavale praćenje razina participacije učenika, jasnoću i razumijevanje poruka te psihološku i praktičnu potporu u participaciji, što je bio jedan od ključnih čimbenika koji su utjecali na ishod istraživanja.

PRIPREMA. Tijekom pripreme za istraživanje kreiran je konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama (kreirane su vizualno-verbalne poruke; upoznavanje sudionika istraživanja s konceptom, metodologijom, ciljevima...).



SLIKA 1. Struktura vizualno-verbalnih poruka

³ Više vidjeti na: <http://www.pecsusa.com>.



SLIKA 2. Komunikacijsko-interakcijska knjiga (KIK)⁴

IZVOR: Arhiva autora⁴

IZVEDBA. Tijekom izvedbe pratila se razina participacije učenika, uočavale su se i rješavale situacije koje su mogle postati prepreka participaciji, razmjenjivala su se profesionalna iskustva i iskustva obitelji, provodila individualna i(li) grupna edukacija (po potrebi) za sve sudionike istraživanja.

REFLEKSIJA I RAZVOJ. Tijekom refleksije i razvoja provodila se procjena i analiza učinkovitosti koncepta, razina participacije učenika, interakcija s učiteljima i ostalim učenicima te kvaliteta razrednoga ozračja. Definirali su se ključni izazovi na kojima se radilo određeno vrijeme (do nove grupne refleksije). Poseban izazov predstavljali su novi pojmovi iz sadržaja nastavnih predmeta koje je trebalo uvesti kroz vizualno-verbalne poruke (posebno u predmetnoj nastavi kada ih je u jednom tjednu

⁴ Strukturiranjem vizualno-verbalnih pojmova strukturirana je knjiga (izbor područja i slika s riječima) sukladno postavljenom cilju koji se odnosi na konstruiranje strukturiranog rješenja po modelu potpomognute komunikacije. Identificiranjem stvarnih prilika za participaciju razvijena su autentična i pragmatična rješenja, pri čemu su struktura i sadržaj vizualno-verbalnih pojmova razvijeni longitudinalnim promatranjem stvarnih situacija, potreba i prilika koje omogućuju participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u razredu, a koje su do sada bile pretežito neprovedive (primjerice razumijevanje naloga o tome što se od njega očekuje, usmeno odgovaranje, aktivnosti s djecom, uključivanje u razredne rutine, samostalno iniciranje aktivnosti...). S obzirom na različite razine mjerenja participacije (Lansdown, 2010) uključivali su se i vizualno-verbalni poticaji koji omogućuju svim dionicima (učenici, učitelj, pomoćnik i drugi) razvijanje participacije, a odgovaraju organizaciji, aktivnostima i „životu u razredu“. Dodatno, struktura se razvijala postupno kako bi se izbjegla zamka uključivanja prevelike količine informacija, tj. vizualno-verbalnih pojmova u nastavni proces i na taj način umanjili pozitivni učinci. Sam koncept zamišljen je dinamički i razvojno s osnovnim sadržajem koji se tijekom implementacije dopunjuje i razvija sukladno stvarnim potrebama, tj. nastavi, a ne hiperprodukciji slika. Strukturiranjem područja kreirana je komunikacijsko-interakcijska knjiga (KIK) koja omogućava jednostavnu i praktičnu primjenu i upotrebu u školi. KIK-om se prvenstveno koristio učenik, ali i predmetni učitelji te drugi učenici razreda. Takav pristup omogućio je razvijanje interakcija u cijelom razrednom odjelu sa svim predmetnim učiteljima.

bilo više od 50) te zahtjevniji koncept učenja (s obzirom na postignuća povezana s višim razinama usvojenosti). Upravo su ti izazovi bili poticaj na daljnji (zahtjevniji) razvoj koncepta, ali i potvrda o njegovoj fleksibilnosti i razvojnim mogućnostima.

Konstrukti valjanosti

S obzirom na relevantne teorijske spoznaje koje u kontekstu utvrđivanja valjanosti i pouzdanosti studije slučaja (Milas, 2007; Yin, 2007) ističu važnost konstruktne valjanosti, odnosno operacionalizaciju mjera kojima će se istraživati slučaj (Milas, 2007) u istraživanju su kreirani konstrukti valjanosti. S obzirom na teorijsko-metodološko polazište (Lansdown, 2010; Rutherford i sur. 2019) u ovoj su studiji slučaja operacionalizirani sljedeći konstrukti valjanosti: rutine, nalozi i (ne)strukturirane aktivnosti. Operacionalizacija je izvedena slikama (nadomjesna komunikacija) i vizualno-verbalnom potporom (sličice).

TABLICA 3. Konstrukti valjanosti u istraživanju

KONSTRUKTI	OBJAŠNENJE	MJERENJE	PARTICIPACIJA
RUTINE	vizualno-verbalna potpora kao što su, primjerice: tjedni raspored sati, nastavni predmeti, domaći rad, zaduženja u razredu, aktivnosti pripreme za sat, preuzimanje zadataka, pridržavanje pravila i sl.	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA
NALOZI	vizualno-verbalna potpora za akcije koje učenik treba izvesti ili razviti interakciju s drugima (učitelji, učenici, pomoćnik i dr.). Primjerice: nalozi kao što je otvori knjigu i pročitaj, napiši, podcrtaj; pročitaj što si napisao; izračunaj; usporedi; reci; ispričaj; što znaš o...). Nalozi podrazumijevaju i izražavanje zahtjeva ili stava učenika. Primjerice želim, mislim, predlažem, boli me... Dodatno kod izbora aktivnosti (crtanje, čitanje, time-out...); podsjećanja (npr. razredna pravila, ponašanje, organizacija rada i vremena...).	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA

KONSTRUKTI	OBJAŠNENJE	MJERENJE	PARTICIPACIJA
AKTIVNOSTI	vizualno-verbalna potpora kojima se imenuju različite slobodne aktivnosti (npr. igre, prijateljska druženja, rad u grupama, druženje na izletu...)	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA

IZVOR: Izrada autora

Rutine su postupci koje učenici primjenjuju svakog dana u učionici. Primjerice, vrijeme dolaska na nastavu, odlaganje knjiga, priprema za rad, rad na zadacima, traženje pomoći, dodatno vrijeme... Rutine omogućuju bolju organizaciju, strukturu vremena, manje nervoze, prilagođavanje promjenama i općenito kvalitetniji rad i život u školi. Kod učenika se stvara osjećaj reda, sigurnosti i predvidljivosti. U autentičnom okruženju razumiju važnost dobre organizacije i razvijaju vještina učenja. Rawlings Lester i sur. (2017) rutine smatraju temeljem upravljanja učionicom. Ističu da jednako kao što učenici trebaju strukturu u životu, trebaju i u školi kako bi se razvijalo okruženje za učenje. Rutine se u ovom istraživanju smatraju važnim čimbenikom koji omogućuje participaciju učenika. Nerazumijevanje rutine može dovesti do zbunjenosti učenika, osjećaja nezadovoljstva, kašnjenja u radu, nedovoljnog angažmana ili osjećaja nezadovoljstva školom. To je posebno dimenzionirano kod učenika koji imaju teškoće u komunikaciji. Stoga se u istraživanju posebna pozornost posvećuje razumijevanju i primjeni rutina. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine participacije, rutine su u istraživanju operacionalizirane vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su, primjerice, tjedni raspored sati, nastavni predmeti, domaći rad, zaduženja u razredu, aktivnosti pripreme za sat, preuzimanje zadataka, pridržavanje pravila i slično.

Nalozi su riječi koje se koriste za poticanje učenika na participaciju, odnosno na sudjelovanje u izvršavanju određenih zadataka tijekom učenja. Odvijaju se uglavnom između učitelja i učenika. Primjerice: *otvori knjigu, pročitaj, napiši, podcrtaj, složi, izračunaj, usporedi, objasni...* Razumijevanje naloga omogućuje učeniku pokazivanje znanja, iskustva, izražavanje stavova, sudjelovanje u dijalogu, ali i iskazivanje njegovih osjećaja i potreba. Primjerice: *želim, osjećam se, boli me, biram*. Nalozi omogućuju razumijevanje procesa učenja i sudjelovanja u njemu. Učenicima se naložima zadržava pažnja i koncentracija, jer je moguće sudjelovanje razvijati

dodatnim nalogima i uputama koje učenika vode i pružaju mu potporu. Nalozi se u praksi proširuju i definiranjem manjih koraka u rješavanju problema (npr. kako riješiti zadatak riječima, čitati s razumijevanjem i sl.). U ovom istraživanju nalozi se smatraju važnim čimbenicima koji podupiru participaciju učenika. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine razumijevanja i primjene, nalozi su u istraživanju operacionalizirani vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su, primjerice: *čitaj, napiši, izreži, dopuni, poveži, pričaj, pokaži...*

Aktivnosti su sve akcije koje učenici izvode u razredu, a odnose se na strukturirane aktivnosti (odgojno-obrazovne aktivnosti povezane s učenjem) i nestrukturirane aktivnosti (slobodne aktivnosti kao što su druženje, igre i druge slobodne aktivnosti). Veliki izbor aktivnosti osmišljenih prema interesu učenika i kreiranje okruženja u kojem se odvijaju (s primjerenim i poticajnim didaktičkim materijalom te programom izvedbe i praćenja napretka učenika) omogućavaju razvoj pozitivnog razrednog ozračja. Zaključno, aktivnosti smatramo važnim čimbenicima koji podupiru participaciju učenika. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine participacije tijekom aktivnosti, u istraživanju su operacionalizirane vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su čitanje, pisanje, građenje, istraživanje, crtanje, matematika....

Mjerenje se za konstrukte valjanosti (Tablica br. 3) odvija utvrđivanjem jedne od tri razine primjene (uz poticaj, uglavnom samostalna i samostalna i(li) inicira participaciju). Sukladno utvrđivanju različite razine primjene utvrđuje se i razina participacije (konzultativna, suradnička i inicirana participacija). Lansdown (2010) ističe da je u pristupu mjerenju participacije važno ne samo ostvariti aktivni i učinkoviti angažman učenika, već biti i u mogućnosti procijeniti napredak učenika. Stoga se u ovom mjerenju participacije konstruktima valjanosti pruža ne samo mjerenje, već i mogućnost za praćenje napretka, a time potiče i dodatna potpora kako bi se postigla što viša razina participacije učenika.

Rezultati i rasprava

Ovim istraživanjem utvrđena je važnost i jačina veze nezavisne varijable (konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama) i zavisnih varijabli (konzultativna, suradnička i inicirana participacija). Dubinskom analizom utvrđena je najviša razina participacije, odnosno inicirana participacija u rutinama i nalogima. U aktivnostima je utvrđena razina suradničke participacije. Naime, učenik je u aktivnostima uglavnom samostalan, ali još uvijek ne u potpunosti.

Na temelju bilješki i ocjena predmetnih učitelja iz e-dnevnika može se zaključiti kako je razvijena razina participacije pozitivno utjecala i na postignuća učenika, odnosno kvalitetu obrazovnog statusa. U postignućima se ističe da učenik redovito usvaja sve sadržaje, a znanja primjenjuje na različitim razinama. Učenik je 3., 4., 5. i 6. razred završio odličnim uspjehom, a 7. razred prosjekom 5,0. Treba istaknuti da je ovakav pristup participacije utjecao i na bogaćenje rječnika, a osjećaj reda i sigurnosti kod učenika na motivaciju i ohrabrenje za govorenje pa se danas najveći dio naloga i rutina u svakodnevnom životu odvija uz govorenje učenika, što smatramo jednim od najvećih postignuća učenika.

Rezultati ukazuju na djelotvornost potpore i osiguravanja resursa kao bitnih čimbenika optimiziranja okruženja za participaciju.

Intervjuiranjem je utvrđeno visoko zadovoljstvo predmetnih učitelja postignućima učenika, ali i cijelim istraživanjem. Ističu značaj i vrijednost timskog rada. Naglašavaju važnost stalne stručne potpore koju su imali te izražavaju osjećaj sigurnosti zbog toga. Dodatno ističu značaj usvojenih rutina i naloga jer je unatoč teškoćama koje učenik ima omogućena stvarna komunikacija, dijalog, povratna informacija i participacija učenika. Predmetni učitelji iskazuju opću promjenu percepcije o učenicima s teškoćama, odnosno pozitivan stav o podučavanju učenika s teškoćama. Dodatno ističu pozitivno ozračje u cijelom razredu, kontinuiranu vršnjačku potporu i visoku razinu inkluzije u cijelom razredu.

Roditelji učenika s komunikacijskim teškoćama ističu kako su se unatoč neizvjesnostima i strahu od školovanja svoga djeteta u redovnoj nastavi, s jedne strane, i zahtjevnom kurikulumu, s druge strane, osjećali sigurno i motivirajuće. Ističu značaj potpore i pozitivnog uvjerenja koje je bilo temelj na kojem su se donosile sve odluke. Konceptualni okvir primjenjivali su i kod kuće (kroz rutine, naloge i aktivnosti) što je dodatno stvorilo sinergiju u primjeni, ali i utjecalo na razinu aktivnog sudjelovanja učenika u aktivnostima kod kuće. Roditelji posebno ističu napredak u smislu razvijanja pozitivnih ponašanja i samoregulacije. Učenik upravlja svojim ponašanjem i emocijama te pokazuje intrinzičnu motivaciju za učenjem, školom te posebno za druženje s djecom.

Psiholog u svome opažanju kontinuirano evidentira napredak učenika. Ističe poboljšanje općih karakteristika ponašanja te razvoj socijalnih vještina uz usvajanje pravila ponašanja i autokontrolu vlastitih impulsa. Naglašava kako učenik u komunikaciji primjenjuje kontinuirano povećanje broja riječi, pri čemu je vidljivo situacijsko razumijevanje i razumijevanje emocionalnog tona korištenog u govoru. Dodatno, posebno se ističe visoka razina interakcije u grupi s drugim učenicima.

Pomoćnik u nastavi također potvrđuje sve što su istaknuli i predmetni nastavnici (vrijednost timskog rada, profesionalne i stručne potpore koju je imao tijekom

istraživanja, uspješan prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu, odgojno-obrazovna postignuća učenika, motivaciju za učenje i školu, druženja i prijateljstva s učenicima). Dodatno naglašava značaj i vrijednost pristupa temeljenog na uključivanju svih predmetnih učitelja i učenika u razredu, što je po njegovu mišljenju utjecalo na cjelokupno pozitivno razredno ozračje i brojne prednosti za sve učenike.

Svi sudionici istraživanja ističu da je postignut uspješan prelazak iz razredne u predmetnu nastavu te nastavak školovanja.

S obzirom na rezultate koji pokazuju najvišu razinu participacije (participacija koju inicira dijete/djeca) u rutinama i nalogima, može se pretpostaviti da je takva razina participacije utjecala na intrinzičnu motivaciju za školom, učenjem i druženjem pa učenik rado odlazi u školu, pokazuje visoku razinu socijalnih vještina, uključen je u sve razredne aktivnosti. Učenik nema frustracija jer komunicira i stupa u interakciju s okolinom, razvio je i visoku razinu pozitivnog ponašanja. Ovaj je rezultat očekivan zbog vremena ulaganja u razvoj participacije, zrelosti i razvijenosti postignuća učenika. Ipak, ključnim smatramo konceptualni okvir koji se temelji na optimiziranju okruženja za participaciju učenika s teškoćama. Ovaj zaključak u skladu je i s literaturom odnosno s važnošću primjene potpore koja je usredotočena na područje u kojem dijete ima ograničenja u participaciji te čimbenike potrebne za sudjelovanje (Eriksson, 2006; Mastropieri i Scruggs, 2001; Mittler, 2000; Eriksson, 2006).

S obzirom na pretežito suradničku participaciju u aktivnostima može se zaključiti da je učeniku potrebna dodatna potpora u smislu dodatnog objašnjenja kod usvajanja novih pojmova ili intervencija vezanih uz raspoloženje za učenje toga dana. Učenik samostalno inicira aktivnosti koje posebno voli. A za one u kojima nije u potpunosti samostalan traži potporu i prihvaća ih. S obzirom na literaturu, kojom se ističe važnost omogućavanja autonomnog samoodređenog ponašanja učenika s teškoćama (Eriksson, 2006), smatramo pozitivnim rezultate na razini aktivnosti jer je učenik ne samo razvio samostalnost, već traži podršku i tako više uči, a participacija je sve stabilnija.

Na temelju intervjua, bilješki, opažanja, ali i neformalnih razgovora i ponašanja svih sudionika istraživanja, jedna je vodilja bila ključna karika, poveznica za sinergiju i uspjeh. Riječ je o participaciji koja je izišla iz dimenzije isključive usmjerenosti na participaciju učenika s teškoćama te prerasla u promišljanje o participaciji svakog sudionika istraživanja i pomicanja razina stručnih i profesionalnih kompetencija. Upravo kako Eriksson (2006) opisuje participaciju: „Riječ je o tome da se osjećate dobro zbog onoga što radite i osjećate kompetentno u korištenju dostupnih mogućnosti...“ (str. 46).

Zaključak

Iz rezultata kvalitativne analize može se zaključiti da je primjenom konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije, omogućen razvoj učinkovite participacije učenika na različitim odgojno-obrazovnim razinama te je ostvareno uspješno školovanje u razrednoj i predmetnoj nastavi. Dodatno se može zaključiti da učenici s komunikacijskim teškoćama mogu biti aktivno uključeni u sve razredne aktivnosti i procese ako se osigura optimiziranje okruženja kroz individualiziranu komunikacijsko-interakcijsku te socijalno-emocionalnu potporu i osiguravanje odgovarajućih ljudskih, metodičko-didaktičkih i stručnih resursa. Sukladno tomu, može se zaključiti da predloženi konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama nedvosmisleno potvrđuje važnost i vrijednost kontinuiranog rada na podizanju kvalitete inkluzije u školama, implementiranju timskog rada i refleksivne prakse te poduzimanju pozitivnih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. Doprinosi ovoga istraživanja ogledaju se u kreiranju konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u školi s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije, kvalitativnoj validaciji predloženog konceptualnog okvira te novim spoznajama povezanim s participacijom učenika s komunikacijskim teškoćama u školi.

Ograničenja istraživanja mogu se razmatrati s obzirom na činjenicu da se istraživanje provodilo samo u jednom razredu, s jednim učenikom, te uzimajući u obzir i relativnu subjektivnost istraživača koji je obavljao više uloga: učitelj učeniku s teškoćama, istraživač i voditelj cjelokupnog projekta na razini škole.

Smjernice za buduća istraživanja odnose se na istraživanje primjene konceptualnog okvira u više razrednih odjela – uz praćenje koje bi moglo trajati i kraći vremenski period te na više geografskih područja s različitim stupnjem razvijenosti inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu.

LITERATURA

- ANABY, D., HAND, C., BRADLEY, L., DiREZZE, B., FORHAN, M., DiGIACOMO, A. i LAW, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 35 (19), 1589–1598.
- BEDELL, G., COSTER, W., LAW, M., LILJENQUIST, K., KAO, Y. C., TEPLICKY, R. i KHETANI, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 94 (2), 315–323.
- BROPHY, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and urban society*, 18 (2), 182–194.
- COSTER, W., LAW, M., BEDELL, G., LILJENQUIST, K., KAO, Y. C., KHETANI, M. i TEPLICKY, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), 535–543.
- DENTI, L. G. (2012). *Proactive Classroom Management, K–8: A Practical Guide to Empower Students and Teachers*. Teller Road, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EDIGER, M. (2013). Managing the classroom a very salient responsibility in teaching and learning situations is classroom management. *Education*, 134(1), 15–19.
- ERIKSSON, L. (2006). Participation and disability: A study of participation in school for children and youth with disabilities. Institutionen för kvinnors och barns hälsa/Department of Women's and Children's Health. (pristupljeno 13. siječnja 2021.) <https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/38634/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FLIPPIN, M., RESZKA, S. i WATSON, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. (pristupljeno 12. ožujka 2021.) https://www.researchgate.net/profile/Michelle-Flippin-2/publication/41562151_Effectiveness_of_the_Picture_Exchange_Communication_System_PECs_on_Communication_and_Speech_for_Children_With_Autism_Spectrum_Disorders_A_Meta-Analysis/links/02e7e53c3d72ccf95200000/Effectiveness-of-the-Picture-Exchange-Communication-System-PECS-on-Communication-and-Speech-for-Children-With-Autism-Spectrum-Disorders-A-Meta-Analysis.pdf
- HAUG, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206–217.
- HUITT, W. (2011, May). A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service. In Revision of paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens

- Institute for Education and Research (ATINER). May 24–27, Athens, Greece. (pristupljeno 7. travnja 2021.) <http://www.edpsycinteractive.org/papers/holistic-view-of-schooling-rev.pdf>
- JEĐUDBORIĆ, I., MIROSAVLJEVIĆ, A. i ŠALINOVIĆ, M. (2017). Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. (pristupljeno 12 travnja 2021.) <https://www.unicef.org/croatia/media/611/file/Po%C5%A1tujmo,%20uklju%C4%8Dimo,%20uva%C5%BEimo%20%E2%80%93%20analiza%20stanja%20dje%C4%8Dje%20participacije%20u%20Hrvatskoj%20.pdf>
- LANSDOWN, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. U: Percy-Smith, B., Thomas, N. (ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation- Perspectives from theory and practice*. Routledge, 11–23.
- LIAO, Y. T., HWANG, A. W., LIAO, H. F., GRANLUND, M. i KANG, L. J. (2019). Understanding the participation in home, school, and community activities reported by children with disabilities and their parents: A pilot study. *International journal of environmental research and public health*, 16 (12), 2217.
- MASTROPIERI, M. A. i SCRUGGS, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24 (4), 265–274.
- MILAS, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.
- MIOČIĆ, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25 (2), 175–194.
- MITTLER, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- OSHER, D., KENDZIORA, K., SPIER, E. i GARIBALDI, M. L. (2014). School influences on child and youth development. In *Defining prevention science* (151–169). Springer, Boston, MA.
- OSTRYN, C., WOLFE, P. S., & RUSCH, F. R. (2008). A review and analysis of the picture exchange communication system (PECS) for individuals with autism spectrum disorders using a paradigm of communication competence. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (1–2), 13–24.
- PÉREZ-SALAS, C. P., PARRA, V., SÁEZ-DELGADO, F. i OLIVARES, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12.
- RAWLINGS LESTER, R., ALLANSON, P. B. i NOTAR, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137 (4), 398–412.
- RUTHERFORD, M., ARAKELIAN, S., KRAMER, J. M., RICHMOND, J., TO-

- DOROVA, L., NAKAMURA-THOMAS, H. i FORSYTH, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLoS ONE* 14 (1): e0210511. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>.
- SHABAT, T., FOGEL-GRINVALD, H., ANABY, D., & GOLOS, A. (2021). Participation Profile of Children and Youth, Aged 6–14, with and without ADHD, and the Impact of Environmental Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (2), 537.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*, 20(2), 233–260.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V. i MILJKOVIĆ, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- VUČAK, I. (2017). *Informacijska i komunikacijska uslužna platforma za potpomognutu komunikaciju* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu. Fakultet elektrotehnike i računarstva. Zavod za telekomunikacije). (pristupljeno 2. travnja 2021.) <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/fer%3A4791>
- ZRILIĆ, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoški istraživanja*, 7 (2), 231–242.
- YIN, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

PARTICIPATION OF CHILDREN WITH COMMUNICATION DISABILITIES IN REGULAR PRIMARY SCHOOL

Abstract

School plays an important role in childhood. The child's right to participate in the environment is essential in developing a happy childhood. Professional and ethical responsibility for all children, regardless of their abilities or other differences, requires developing solutions and implementing effective and pragmatic support to remove obstacles and build quality. This paper's purpose is to understand the importance of searching for solutions that will enable the participation of students with communication difficulties in primary school. This paper aims to create a conceptual framework for the participation of students with communication difficulties in education and to investigate the level of participation, emphasizing the application of assisted communication. Constructing is based on a theoretical approach measuring children's participation (Lansdown, 2010). The data presented in this case study imply that structured solutions, based on the Augmentative and Alternative Communication (AAC) model, enable students with communication difficulties to participate in school.

KEYWORDS: *participation, elementary school, structured solutions by AAC, case study*