

Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju

Topalović, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2012

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:139287>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-20**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Filozofije i Pedagogije

Marina Topalović

**ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA DJECE S
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Diplomski rad

Mentorica:

doc. dr. sc. Vesna Buljubašić – Kuzmanović

Osijek, 2012.

Sažetak

Diplomski se rad sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. Cilj je ovog rada uz pomoć pedagoške dokumentacije, anketiranja nastavnika i stručnih suradnika (pedagoga i defektologa) te uz osobni doprinos izraditi studije slučaja za učenika 2. razreda i učenicu 8. razreda osnovne škole koji su integrirani u redovite razredne odjele, ali rade po prilagođenom programu. U istraživanju je sudjelovalo 18 ispitanika (učiteljica razredne nastave, 15 predmetnih nastavnika, pedagog i defektolog). Korišten je upitnik koji je načinjen za potrebe istraživanja, a sastoji se od pet pitanja otvorenog tipa. Dobiveni rezultati koristili su za izradu studija slučaja jer pokazuju na koji je način i u kojoj mjeri potrebno prilagođavati pojedine nastavne predmete i aktivnosti u konkretnim slučajevima. Isto vrijedi i za suradnju s pedagogom i defektologom koji rad s navedenim učenicima usmjeravaju ka zadovoljenju potreba učenika.

Ključne riječi: *teškoće u razvoju, odgojno-obrazovna integracija, individualizirani programi*

SADRŽAJ

SAŽETAK

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 4 |
| 2. ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU | 5 |
| 2.1. Teorijska polazišta..... | 5 |
| 2.1.1. Povijesni razvoj..... | 8 |
| 2.2. Odgojno -obrazovna integracija..... | 9 |
| 2.2.1. Definicije integracije..... | 9 |
| 2.2.2. Oblici integracije..... | 11 |
| 2.3. Karakteristike djece s teškoćama u razvoju..... | 14 |
| 2.4. Posebnosti rada s djecom s teškoćama u razvoju..... | 16 |
| 2.4.1. Posebnosti rada s učenicima s oštećenjima vida..... | 16 |
| 2.4.2. Posebnosti rada s učenicima s oštećenjima sluha..... | 17 |
| 2.4.3. Posebnosti rada s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju..... | 19 |
| 2.4.4. Posebnosti rada s učenicima s tjelesnom invalidnošću i kroničnim bolestima..... | 22 |
| 2.4.5. Posebnosti rada s učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti..... | 23 |
| 2.4.6. Posebnosti rada s učenicima s poremećajem pažnje/hiperaktivnosti..... | 24 |
| 2.4.7. Posebnosti rada s učenicima s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima..... | 28 |
| 2.4.8. Posebnosti rada s djecom s autističnim poremećajima..... | 30 |
| 2.5. Individualizirani odgojno – obrazovni programi..... | 31 |
| 3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 33 |
| 3.1. Cilj i zadatci istraživanja | 33 |
| 3.2. Uzorak | 33 |
| 3.3. Metode istraživanja | 34 |
| 3.4. Instrumenti | 34 |
| 3.5. Postupak | 35 |
| 4. REZULTATI I RASPRAVA | 35 |
| 5. ZAKLJUČAK | 48 |

POPIS LITERATURE

PRILOZI

1. UVOD

Tema je diplomskog rada *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju*. Iz naslova je vidljivo kako je tema aktualna i prisutna u hrvatskim školama te u stručnoj literaturi.

U prvom dijelu ovoga rada nalaze se teorijska polazišta u kojima se navode zakonski uvjeti i obveze procesa integracije te povijesni razvoj integrativnog odgoja i obrazovanja. Navedena su različita shvaćanja procesa integracije te mogući oblici integracije djece, ovisno o stupnju teškoće koje imaju. Svaka teškoća ima svoje karakteristike; jednako tako sva djeca s teškoćama u razvoju imaju neke zajedničke karakteristike, a najvažnija od svih je ta da im treba pomoć u različitim oblicima kroz proces odgoja i obrazovanja. Nakon navedenih karakteristika donesene su posebnosti rada s djecom s teškoćama u razvoju te pobliže objašnjene posebnosti rada s djecom s različitim teškoćama. Naime, iako je svako dijete različito, s teškoćama ili bez njih, ipak postoje sličnosti u zahtjevima i potrebama učenika s istim teškoćama u razvoju. Sljedeće potpoglavlje rada objašnjava ulogu i značenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa koji su ključ odvijanja nastavnog procesa djece s teškoćama u razvoju. Svako dijete s teškoćom i Rješenjem kojim se potvrđuje teškoća ima pravo na individualizirani odgojno-obrazovni program po kojemu treba teći njegovo školovanje. Program izrađuje učiteljica u suradnji sa stručnim suradnicima škole.

U drugom, istraživačkom dijelu rada doneseni su prikazi studije slučaja za jednog učenika 2. razreda i jednu učenicu 8. razreda s teškoćama u razvoju koji su potpuno integrirani u odgojno-obrazovni proces, ali se školuju po prilagođenom programu. Studija slučaja napravljena je analizom pedagoške dokumentacije za odabrane učenike te analizom rezultata ankete u kojoj su sudjelovali stručni suradnici škole, učiteljica dječaka i 15 nastavnika predmetne nastave koji predaju navedenim učenicima. Ispitanici su iznosili svoja mišljenja u vezi s teškoćama, potrebama, jakim stranama, napretkom, mogućnosti budućeg školovanja te aktivnostima i prilagodbama koje s učenicima trenutno provode. Prikazani su rezultati i rasprava.

Na samom kraju rada nalazi se popis literature i prilozi.

2. ODGOJNO-OBRAZOVNA INTEGRACIJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U ovom odlomku donesena su teorijska polazišta o integraciji djece s teškoćama u razvoju, odnosno osnovne odrednice suvremene integracije djece s teškoćama u razvoju sadržane u HNOS-u i NOK-u. Ipak, da bi bolje razumjeli sadašnjost, potrebno je vidjeti kako se u prošlosti postupalo s djecom s teškoćama u razvoju i kako je tekao postupak njihove integracije.

Zatim se govori o odgojno-obrazovnoj integraciji, tj. različitim shvaćanjima iste te njezinim oblicima.

Iako je svako dijete drugačije, djeca s teškoćama u razvoju ipak pokazuju neke zajedničke karakteristike, što se objašnjava u daljnjem tekstu.

Svaka teškoća ima svoje posebnosti te je stoga vrlo važno znati kako se nositi s pojedinom te kako prilagoditi odgojno-obrazovni rad učeniku i njegovim specifičnim potrebama. O tome je riječ u tekstu koji slijedi nakon gore navedenog.

Potom se govori o individualiziranim odgojno-obrazovnim programima bez kojih integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju ne bi bilo moguće. Njihova je izradba uvjet za ostvarivanje adekvatnog školovanja.

2.1. Teorijska polazišta

Gledajući povijesno, djeca s teškoćama nisu bila poželjna u redovnoj nastavi. No suvremene škole potiču integraciju, pa tako i suvremena hrvatska škola potiče integraciju učenika s lakim teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav, što ovisi o vrsti i stupnju oštećenja te uvjetima koje pružaju škola i lokalna zajednica.

Prema novim terminolojskim određenjima učenici s teškoćama u razvoju kategoriziraju se među učenike s posebnim potrebama jer njihova integracija zahtijeva posebne sadržaje rada, posebne metode i posebno vrednovanje rada. (HNOS, 2006)

„U odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju pozornost se usmjerava na sposobnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno-obrazovnog i nastavnog rada, te

osiguravanje dodatne podrške primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih asistenata u nastavi i dr.“(HNOS, 2006:16)

„Rad na planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju i njihovoj integraciji u redoviti nastavni rad u školi uključuje intenzivnu suradnju učitelja, ostalih učenika, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja/skrbnika i članova obitelji, lokalne zajednice i uduga.“ (HNOS, 2006:16)

Nacionalnim okvirnim kurikulumom učeniku s posebnim potrebama osiguravaju se uvjeti za učenje u skladu s njegovim mogućnostima i potrebama. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu određeno je na čemu se temelji uključujuće obrazovanje.

„Uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji se na osiguravanju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi.“ (NOK, 2010:201) Uključivanje u sustav vrši se različitim prilagodbama kurikuluma, što je prikazano u tablici 1.

Tablica 1: Prikaz uključivanja u sustav (prema NOK-u, 2010)

Uključivanje u sustav (NOK, 2010)

| | |
|-----------------------------|---|
| Predškolske ustanove | Kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, individualizirani kurikulum uz dodatnu stručnu potporu Posebni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje za djecu s većim teškoćama u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini |
|-----------------------------|---|

| | |
|---|--|
| Osnovna i srednja škola | <p>Jezgrovni i razlikovni kurikulum uz dodatnu stručnu potporu</p> <p>Jezgrovni i razlikovni kurikulum s individualiziranim planom i programom</p> <p>Posebni kurikulum unutar posebnog odjela u školskoj ustanovi</p> |
| Odgojno-obrazovna ustanova pod posebnim uvjetima | <p>Posebni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje za djecu s većim teškoćama</p> <p>Posebni kurikulum za učenike s većim teškoćama</p> <p>Jezgrovni i razlikovni kurikulum uz dodatnu stručnu potporu</p> |
| Nastava u kući, nastava u bolnici | <p>Jezgrovni i posebni skraćeni kurikulum</p> |

Vrlo je važno rano prepoznavanje i pružanje potpore djeci s teškoćama u redovnoj predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te suradnja s roditeljima kojima se pružaju potrebni savjeti i pomoć.

Učenici s teškoćama koji su uključeni u razredne odjele osnovnih i srednjih škola dobivaju cjelovitu i pojedincu primjerenu potporu. Stručna služba odgojno-obrazovne ustanove u kojoj se učenik nalazi izrađuje individualizirani program i kontrolira njegovo provođenje. Kada se procjenjuju mogućnosti učenika za ulazak u svijet rada i uključenje u strukovno obrazovanje, u planiranje individualiziranog kurikuluma uključuje se i učenik, roditelj, predstavnik ustanove za zapošljavanje te mogući poslodavac. (NOK, 2010)

„Napredovanje učenika s teškoćama u višim razredima osnovne škole podržava se uvođenjem zamjenske nastave koja omogućuje učeniku izbor predmeta i/ili modula u kojima je najuspješniji, a oslobađa ga onih predmeta i sadržaja koji ne odgovaraju njegovim sposobnostima. Zamjenska nastava ima za cilj usmjeriti učenika prema stjecanju znanja i vještina koje će ga pripremiti za strukovno obrazovanje, te uvoditi u svijet rada.“ (NOK, 2010:202)

2.1.1. Povijesni razvoj

U sve daljoj prošlosti prisutan je sve nehumaniji pristup djeci s teškoćama u razvoju. Sekulić – Majurec (1988) navodi načine postupanja s djecom s teškoćama u razvoju počevši s rodovskim uređenjem. U rodovskom uređenju društva najsnažnije se očituje nehumanost i surovost ponašanja prema takvoj djeci. Djeca s teškoćama ubijana su ili napuštana u divljini.

U robovlasničkim društvima na europskom podneblju postojali su propisi po kojima se djeca s tjelesnim manama nisu smatrala vrijednima života i najčešće su ubijana odmah nakon rođenja ili pokazivanja teškoća. U Starom Rimu odluku o životu djeteta donosio je otac. Novorođeno su mu dijete stavljali pod noge; ako ga ne bi podignuo, dijete je bilo osuđeno na smrt. Takav stav društva prema djeci s teškoćama podržavali su i filozofi tog vremena. Tako Aristotel u svom djelu „Politika“ govori da nijedno dijete bogalja ne treba uzdržavati. Prema njemu, takvu djecu treba pustiti da umru.

U srednjem se vijeku uzroci pojava teškoća u razvoju pripisuju djelovanju „viših“, božanskih sila. Teškoće se smatraju božjom kaznom za neki počinjeni grijeh ili grijeh predaka. Na takvu se djecu prema tome gledalo kao na sramotu, na nešto što treba skrivati. Onemogućavalo im se sudjelovanje u bilo kojem obliku društvenog života. Često ih se mučilo i proganjalo iz zemlje. Iako je u ovom razdoblju prisutna velika uloga religije, potiče se učenje o milosrđu, u njemu jednostavno nema mjesta za osobe s teškoćama u razvoju.

Razdoblje humanizma i renesanse donosi promjene u gledanju na djecu s teškoćama. Prestaje ih se osuđivati, kažnjavati i posve izdvajati iz društvenog života. Poznati pedagozi humanisti toga razdoblja, F. Rabelais, E. Roterdamski, M. Montaigne kao glavnu svrhu odgoja naveli su poticanje razvoja svih postojećih sposobnosti djeteta, pa i djeteta s teškoćama u razvoju. J. A. Komensky čini korak dalje i ističe potrebu da se za djecu s teškoćama u razvoju organizira i posebna nastava. Pojavila se individualna nastava za tu djecu te prvi pokušaj njihova radnog osposobljavanja. Od tog se razdoblja djeci s teškoćama stvaraju povoljni uvjeti za život u društvu. Tome je pridonio i razvoj medicine te realističnija tumačenja nastanka teškoća.

Kapitalistički društveni odnosi pridonose daljnjem poboljšanju položaja djece s teškoćama u razvoju. Profit postaje glavna pokretačka vrijednost pa se sve češće zapošljavaju osobe s teškoćama, pa i djeca. Iako ih se na radnim mjestima eksploatira, ipak im je omogućena emancipacija, kako radna tako i društvena. Uz to im se poboljšava i materijalni položaj. Otvaraju se posebne ustanove za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, a razvija se i posebna

pedagogija koja se bavi takvom djecom – specijalna pedagogija. Ustanove su većinom imale karitativnu funkciju, no ubrzo naglasak stavljaju na odgoj i obrazovanje i postaju specijalne škole.

Devetnaesto stoljeće donosi diferencijaciju takvih ustanova prema vrstama i stupnjevima teškoća djece. Najprije se odvajaju škole za gluhi i slijepu djecu, nakon toga škole za mentalno retardiranu djecu pa za djecu s poremećajima u ponašanju i tjelesno invalidnu djecu. U cijelom ovom razdoblju dominira morbocentrički pristup teškoćama u razvoju po kojemu ono što nedostaje djetetu postaje njegovo najvažnije obilježje. Sve se više počinje govoriti o „slijepom djetetu“, „gluhom djetetu“, „mentalno retardiranom djetetu“ i sl. Iako je ovo razdoblje donijelo mnoge pozitivne promjene i kroz povijest se položaj djece s teškoćama u razvoju znatno poboljšao, izdvajanje djece s teškoćama u razvoju u posebne ustanove, u društvu se provodio proces njihove marginalizacije.

Tek u drugoj polovici prošloga stoljeća javljaju se prvi napori da se ukine marginalizacija djece s teškoćama u razvoju i da ih se što više uključi u svakodnevni društveni život, odgoj i obrazovanje.

Suvremena pedagogija odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju vidi kroz integraciju djece u redovne razredne odjele. Ipak, središte je kurikulumske djelovanja djeteta i njegove potrebe. Zbog uvažavanja djetetovih potreba govorimo o školi po mjeri djeteta, obrazovanju usmjerenom na učenika.

2.2. Odgojno-obrazovna integracija

U ovom odlomku govori se o različitim stručnim viđenjima integracije te o postojećim, zakonski reguliranim oblicima integracije adekvatnim za djecu s određenim teškoćama.

2.2.1. Definicije integracije

Izdvajanje djece u specijalne škole dovelo je do negativne pojave koja se zadržala i danas, a to je njihova smanjena društvena kompetencija. U školama su naučili živjeti samo sa sebi sličnima, a takav su način života zadržali i u odrasloj dobi. Suvremeni pristup djeci s teškoćama u razvoju sve više ističe sve negativne posljedice njihova izdvajanja u specijalne odgojno-obrazovne ustanove i usmjerava se na prevladavanje te pojave. U takvim ustanovama djeca brzo i lako nauče živjeti sa svojim specifičnostima, ali je dokazano kako mnogi od njih u

takvim ustanovama nazaduju i nedovoljno napreduju u svom socijalnom, emocionalnom i intelektualnom razvoju. (Zrilić, 2011) No kroz način izdvajanja djece s teškoćama i djeci u redovnim školama uskraćeno je upoznavanje sa specifičnostima pojedine djece i suživota s njima. Posljedica je toga neosposobljenost za zajednički život. Upravo zbog toga cilj je integracije prevladavanje segregacije i stvaranje svoj djeci jednakih prilika za razvoj njihovih potencijala, bez obzira na postojeće razlike među njima. Kako bi se to ostvarilo, integraciju treba provoditi već od najranijeg djetinjstva. (Biondić, 1993)

„Integracija je kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje.“ (Staničić, 1982:14-15, prema Bouillet, 2010:32)

Termin „integracija“ definiraju H. B. English i A. Champney – English (1985. prema Sekulić – Majurec, 1988:13) kao proces ili rezultat sastavljanja i ujedinjavanja dijelova u jednu cjelinu, proizvod jedinice višeg reda. Pri takvom definiranju dijelovi koji se ujedinjuju procesom integracije gube svoj dotadašnji identitet i stvaraju novu kvalitetu u kojoj su sadržani svi pozitivni elementi integriranih jedinica. Kako bi se to postiglo, potrebno je integrirati sve osobine specijalnih i redovnih odgojno-obrazovnih ustanova koje će najviše pridonijeti realizaciji cilja integracije. Stvaranje povoljnijih uvjeta za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju izvan specijalnih odgojno-obrazovnih ustanova, u redovnim ustanovama, zajedno sa svom ostalom djecom, proces je integracije. U odgojno-obrazovnim ustanovama s heterogenom skupinom djece treba postojati oprema koja je prilagođena za razvoj sposobnosti djece. Naravno, odgajatelji, nastavnici, pedagozi i defektolozi imaju jako veliku ulogu.

2.2.2. Oblici integracije

Kad se u redovitom odgojno-obrazovnom procesu nalaze djeca s teškoćama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih sposobnosti i nastavnog sadržaja. Osobito je važno procijeniti sposobnosti takve djece, njihova znanja, interese i posebne potrebe. Ivančić i Stančić (2002:142, prema Bouillet, 2010:20) navode koje su to sposobnosti: slušanje, usmeno izražavanje, prostorno i vremensko snalaženje, rukovanje sredstvima za rad, stjecanje radnih navika. Uz to kod djece školske dobi pozornost treba obratiti na procjenu sposobnosti čitanja, pisanog izražavanja, računanja i geometrijskog predočavanja. Kada odgojitelj ili učitelj uvidi odstupanja u stupnju razvoja djeteta u odnosu na vršnjake, didaktičko-metodički pristup djetetu potrebno je prilagoditi. To je moguće na razini percepcije (prilagođavanje sredstava za predočavanje, tiska, prostora za čitanje/pisanje, isticanja u tekstu...), spoznaje (uvođenje u postupak, planiranje, sažimanje, pojednostavljivanje teksta, shematski pristup), govora (prilagođavanje izražajnosti, razgovijetnosti, razumljivosti, govorno usmjeravanje pozornosti...) i zahtjeva (samostalnost, vrijeme i način rada, aktivnost, provjeravanje). Primjeren didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama temelji se na usklađivanju djetetovog trenutnog stupnja razvoja, postupnom napredovanju, određivanju djetetovih individualnih posebnosti, poštovanju interesa i prilagodbi sadržaja i modela komunikacije. Učitelji koji su skloni takvom pristupu u radu nastojat će realizirati: usmjerenost na dijete kao cjelovit biološko-psihosocijalni sustav, individualizaciju programa tako da on odgovara određenom djetetu, shvaćanju važnosti aktivnosti koje dijete samo započinje, prihvaćanju igre kao kvalitetnog načina učenja, stvaranju fleksibilnih, poticajnih vrtićkih i školskih okruženja, ostvarivanju cjelovitog kurikulumu, naglašavanju pristupa učenja putem vlastitog iskustva djece, dopuštanju mogućnosti da dijete odabere način na koji će učiti, kontinuiranom ocjenjivanju djece i programa kao cjeline, razvijanju suradničkog odnosa s roditeljima i širom zajednicom. Kada se identificiraju posebne odgojno-obrazovne potrebe djece s teškoćama, izrađuje se nastavni program za njih, a to je individualizirani program. Takav je program prilagođen sposobnostima (jakim stranama) i ograničenjima (slabim stranama) djeteta. Moguće je individualizirati odgojno-obrazovne predmete i sadržaje, razinu usvajanja pojedinih odgojno obrazovnih sadržaja, vremenske dimenzije za usvajanje pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja te nastavne oblike, metode i sredstva rada. (Daniels Ellen, Stafford, 2003)

Suvremena hrvatska škola pretpostavlja integraciju djece s posebnim obrazovnim potrebama. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (Ustav RH, 2003), kao i Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006. – 2012.

predviđaju niz mjera u području obrazovanja usmjerenih odgojno-obrazovnoj integraciji djece s posebnim obrazovnim potrebama: stručno usavršavanje učitelja, međuresorna suradnja i suradnja s civilnim sektorom, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, mobilne službe podrške i dr. Konvencija o pravima djeteta zalaže se za potpun i dostojanstven život djece s posebnim obrazovnim potrebama u društvenoj zajednici. Odbor UN-a za prava djece, koji prati izvršenje Konvencije u zemljama članicama, dao je Hrvatskoj 2004. godine preporuke za unapređenje prava i zaštite djece, te su one uključene i u Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece (2006. – 2012.), prihvaćen od Vlade RH 22. ožujka 2006. Prema Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., usvojenom od strane Vlade RH 2005., predviđeno je i za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama besplatno i obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, s težištem školovanja u blizini mjesta stanovanja, čime se osigurava pravo djece na odrastanje u vlastitoj obitelji.

Najveći broj učenika s posebnim obrazovnim potrebama potpuno je integriran u redovite razredne odjele, i to tako da u jednom razrednom odjelu mogu biti najviše tri učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi (Narodne novine, 74/99.) utvrđeno je da razredni odjel u koji je uključen jedan učenik s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše 28 učenika, razredni odjel u koji su uključena dva učenika s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše 26 učenika, a razred s tri učenika s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše 24 učenika. Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne Novine, 23/91) utvrđeni su primjereni oblici školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

U sljedećem se tekstu navodi Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 23/91) koji je još na snazi, te se stoga navode oblici odgojno-obrazovnog rada koje je prema preporukama HNOS-a potrebno prilagoditi u skladu s iskazanim potrebama tijekom njihove 20-godišnje primjene. Učenici s lakšim teškoćama u razvoju u pravilu se uključuju u redovite razredne odjele te svladavaju redovite nastavne programe uz individualizirane postupke s obzirom na posebne potrebe koje učenik ima ili prilagođene programe sukladne njihovim sposobnostima. Oblici rada koji se nude unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju provode se u:

1) redovitim osnovnim školama:

a. **POTPUNA INTEGRACIJA** (redoviti razredni odjeli):

- po redovitom programu uz individualizaciju
- po prilagođenom programu;

b. DJELOMIČNA INTEGRACIJA

- redoviti razredni odjeli – predmeti iz područja kultura
- posebni razredni odjeli – obrazovni predmeti po posebnom programu;

c. POSEBNI ODJELI S POSEBNIM PROGRAMIMA;

2) posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama:

- po redovitom programu
- po prilagođenom programu
- po posebnom programu.

Za učenike sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima (vid, sluh, tjelesna oštećenja) koji su potpuno integrirani u redovite razredne odjele organizira se nakon nastave produženi stručni postupak u skupinama od 6 do 10 učenika. Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnih teškoća u razvoju školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskoga jezika, matematike te prirode i društva, dok nastavne sadržaje likovne i glazbene kulture te tehničke i tjelesne i zdravstvene kulture svladavaju u redovitom razrednom odjelu, uglavnom po prilagođenom programu. Sukladno Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju za učenike s većim teškoćama osnovno školovanje ostvaruje se u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama te u ustanovama zdravstva, socijalne skrbi i pravosuđa. Posebni nastavni programi izrađeni su za učenike u kojih je prisutna mentalna retardacija kao primarna ili kao prateća teškoća. Planiranje, programiranje i neposredni odgojno-obrazovni rad s tim učenicima izvode učitelji defektolozi (edukatori rehabilitatori). Ti razredni odjeli imaju od 5 do 9 učenika, s obzirom na vrstu i stupanj teškoća. Za učenike koji zbog bolesti nisu u mogućnosti duže vrijeme

polaziti nastavu ustrojava se tzv. nastava u kući koju provode učitelji i stručni suradnici škole koju učenik polazi. Također se organizira i nastava za učenike koji se nalaze na dužem bolničkom liječenju, npr. na onkološkim, psihijatrijskim odjelima i sl., koju provode učitelji i stručni suradnici najbliže osnovne škole. Učenici s umjerenom, težom i teškom mentalnom retardacijom, s autizmom te oni s kombiniranim većim teškoćama u razvoju osposobljavaju se prema posebnim nastavnim planovima i programima u sklopu posebnih odgojno-obrazovnih područja (briga o sebi, komunikacija, upoznavanje uže i šire okoline, socijalizacija, razvoj kreativnosti, radni odgoj, tjelesna i zdravstvena kultura te izobrazba u obavljanju poslova). Učenicima s većim teškoćama u razvoju omogućeno je školovanje do 21. godine života.

2.3. Karakteristike djece s teškoćama u razvoju

Karakteristike djece s teškoćama u razvoju, zbog specifičnosti svakog djeteta, nije moguće precizno definirati. Međutim, u stručnoj se literaturi mogu pronaći različite kategorizacije djece s teškoćama u razvoju, zatim karakteristike specifične za određenu poteškoću uz prateće zakonske regulative i činitelje teškoća.

Osoba s invaliditetom svaka je osoba „kod koje postoji tjelesno, mentalno ili osjetilno oštećenje koje za posljedicu ima trajnu ili na najmanje dvanaest mjeseci smanjenu mogućnost zadovoljavanja osobnih potreba u svakodnevnom životu“ (Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, Narodne novine, 143/2002 i 33/2005) ili „sve one osobe koje si zbog prirođenog ili zadobivenog oštećenja nisu u stanju osigurati vlastitom snagom ili barem djelomičnom snagom odgovarajući položaj na poslu, u zvanju i u društvu.“ (Deklaracija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom iz 1975. godine, prema Bouillet 2010:19) Potpunu definiciju djece s teškoćama u razvoju navela je Išpanović Radojković (2007, prema Bouillet 2010:19) koja ih opisuje kao djecu koja manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore. Prema tome, invalidnost (teškoća, posebna potreba) nije samo medicinski pojam ili opis zdravstvenog stanja već društvena (socijalna konstrukcija). Time se naglašava da način na koji su društva sagrađena, prevladavajuća stajališta i pretpostavke utječu na sužavanje mogućnosti osoba s teškoćama socijalne integracije za ravnopravno sudjelovanje u društvu. No osobe s teškoćama u pravnom su smislu zaštićene.

Prava osoba s teškoćama socijalne integracije podupiru mnogi međunarodni i regionalni dokumenti Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i Europske unije. Većina međunarodnih dokumenata nema obvezujući karakter, no Vlada Republike Hrvatske njihove sadržaje unosi u strategije i programe za jednakost i izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom. U suvremenom društvu djeca s organski uvjetovanim teškoćama socijalne integracije imaju ista prava kao i ostala djeca, ali zbog svojih posebnih potreba zahtijevaju posebnu pomoć društva. Međutim, organske teškoće nisu jedini činitelji teškoća socijalne integracije djece i mladih. To su osobe koje iz različitih razloga nisu uključene u društvo ili pokazuju teškoće uključivanja u uobičajenu društvenu sredinu ili specifična područja društvenih aktivnosti: obrazovnih, radnih ili drugih. (Kovačević, Stančić i Mejovšek, 1987, prema Bouillet, 2010) Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom (Narodne novine, 64/2001) opisuje vrste i stupnjeve tjelesnih i mentalnih oštećenja:

- oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost)
- oštećenja sluha (gluhoća i naglušost)
- oštećenja govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju (oštećenja govora, oštećenja glasa, oštećenja čitanja, oštećenja pisanja, oštećenja računanja)
- tjelesni invaliditet i kronične bolesti
- mentalna retardacija (stupnjevi – laka: približni IQ od 50 do 69, umjerena: približni IQ od 35 do 49, teža: približni IQ od 20 do 34 i duboka: približni IQ ispod 20)
- poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem
- autizam
- postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju.

Činitelji teškoća mogu biti nasljedni ili stečeni, unutarnji (endogeni) i vanjski (egzogeni), organski i funkcionalni.

Endogeni čimbenici odnose se na psihički i tjelesni razvoj djeteta, mogu biti određeni nasljeđem, a razvoj mogu omesti i naknadno, u bilo kojem razdoblju života (zbog bolesti, nesreće i dr.). Ovi čimbenici izravno izazivaju razvojne teškoće.

Egzogeni čimbenici proizlaze iz okruženja u kojem dijete odrasta. Ti čimbenici mogu biti siromaštvo, socijalno-patološke pojave u obitelji, poremećeni obiteljski odnosi i dr. Ima li dijete teškoće u razvoju određuje, naravno, stupanj oštećenja. Termin „djeca s teškoćama u razvoju“ upotrebljava se uglavnom za označavanje djece s jače izraženim poteškoćama i odstupanjima u razvoju, i to najčešće one djece koja su upućivana u specijalne odgojno-obrazovne ustanove. No sam taj termin nije najsretniji jer upućuje na njihove teškoće, a upravo se to želi izbjeći. (Sekulić – Majurec, 1988)

Prema Sekulić – Majurec (1988), djeca s teškoćama, u odnosu na vršnjake, prepoznaju se po međusobnim sličnostima biološko-psihosocijalnog razvoja, a tek zatim u njihovim razlikama. Djeca s istom teškoćom mogu se više razlikovati nego biti slična, a djeca s različitim teškoćama mogu imati više sličnosti nego razlika. Upravo u navedenim rečenicama očituje se kako je svako dijete posebno s obzirom na teškoće koje ima. Stoga svako dijete zahtijeva drugačiji, individualni pristup. Teškoće djetetu ne smiju biti glavna odrednica.

2.4. Posebnosti rada s djecom s teškoćama u razvoju

Svako je dijete drugačije. Jednako je tako svako dijete s teškoćom različito i ima svoje posebnosti. One vrlo često ovise o činiteljima teškoća pa se tako ipak mogu na neki način generalizirati određeni uvjeti i mogućnosti odgojno-obrazovnog rada djece s istim teškoćama u razvoju.

2.4.1. Posebnosti rada s učenicima s oštećenjima vida

Integrirani učenici s oštećenjem vida ne zaostaju u intelektualnom razvoju za vršnjacima koji vide i svladavaju redoviti nastavni plan i program predviđen za pojedini razred. Specifične sadržaje za obrazovanje ovih učenika (usvajanje Brailleovog pisma, vježbe vida, peripatologija - vježbe orijentacije i kretanja, uporaba tiflotehnike, usvajanje svakodnevnih i socijalnih vještina) ostvaruju stručnjaci za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku koji su specijalizirani za navedena područja. Učenici s oštećenjem vida upoznaju svijet, komuniciraju i uče koristeći preostala osjetila. Za slijepe je najvažnija taktilna percepcija, sluh i govor. Svakako se koristi i ostatak vida ako postoji. (Levandovski, 1996)

Učeniku s oštećenjem vida potrebno je:

- omogućiti da sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u razredu uz individualnu rasvjetu radnih površina sukladno njegovim potrebama
- obavijestiti ga o svim promjenama u organizaciji prostora (na primjer drugačiji raspored klupa, novi ormar i slično)
- dati mu dovoljno vremena za korištenje nastavnog materijala
- omogućiti mu uporabu diktafona na satu
- provjeriti urednost pod školskom klupom
- uključiti ga u sve aktivnosti razreda jer on to može.

Učitelj se ne može osloniti na geste i mimiku, ali će gramatički pravilan govor, mirnog tona, čist po izgovoru, dobre intonacije i ritma imati učinkovite efekte na učenika oštećena vida. Važno je da učitelj bude siguran kako ga učenik s oštećenjem vida dobro čuje. Pri davanju uputa treba biti konkretan, precizan i kratak (na primjer umjesto “ovdje” ili “tamo” koristi se “ispred tebe”, “pored tebe”, “s tvoje lijeve /desne strane”). Opismenjavanje slijepih učenika na Brailleovom pismu provodi defektolog, a daljnji razvoj pismenosti teče paralelno s ostalim učenicima u razredu. Slijepi učenik koristi za pisanje Brailleov pisajući stroj i papir. U višim razredima uvodi se prijenosno računalo prilagođeno slijepima. Slabovidni učenici za pisanje koriste obične ili specifične bilježnice ili posebno pripremljene listove papira s jače otisnutim crtama i većim proredom na bijeloj ili žućkastoj podlozi. Potrebno je koristiti pisaljku (mekana olovka ili kvalitetan flomaster) koja ostavlja deblji trag. Slabovidni učenici za crtanje i slikanje upotrebljavaju isti pribor kao i učenici koji vide, ali im treba omogućiti više vremena za rad. Osim standardnih nastavnih sredstava potrebna su i neka specifična sredstva i pomagala: udžbenici, radne bilježnice, kontrolni zadatci i radni listići na Brailleovom pismu i uvećanom tisku, zvučne knjige, Brailleov pisajući stroj, prilagođeno prijenosno računalo, Brailleov papir, prilagođeni pribor za crtanje, mape za odlaganje pisanih radova i reljefnih crteža, prilagođeni kalkulatori, povećala, prilagođeni mjerni instrumenti, prilagođene bilježnice za slabovidne učenike, prilagođene olovke i flomasteri, klupa s nagibom, stalak za čitanje, reljefne karte, globus, sheme, zvučna lopta. (Galić – Jušić, 2004)

2.4.2. Posebnosti rada s učenicima s oštećenjima sluha

Oštećenje sluha ubraja se u jedno od najčešćih prirođenih oštećenja, a javlja se u prosjeku u jedno do troje djece na 1000 novorođenčadi. Kod 70 do 80% djece oštećenje je prisutno već

kod otpusta iz rodilišta, a u 20 do 30% nastaje kasnije, najčešće zbog nekih bolesti ili traumatskih ozljeda glave. U Hrvatskoj se od rujna 2002. godine u svim rodilištima vrši pregled novorođenčadi (screening) na oštećenje sluha, tako da su sva novorođena djeca pregledana prije otpusta iz rodilišta.

Učenici oštećena sluha, ovisno o stupnju oštećenja mogu biti gluhi (gubitak sluha iznad 91 dB) i nagluhi: blaža, umjerena ili teža naglušost (gubitak sluha od 25 do 90 dB). Vrijeme nastanka oštećenja sluha može biti: prelingvalno, perlingvalno ili postlingvalno, odnosno potrebno je uzeti u obzir činjenicu je li oštećenje nastupilo u dojenačkoj dobi ili u razdoblju intenzivnog usvajanja (do druge/treće godine života) ili je dijete usvojilo govor i jezik prije nastupa oštećenja sluha. Po svojim posljedicama prelingvalna gluhoća vrlo je ozbiljno senzorno oštećenje te utječe na cjelokupni razvoj i psihosocijalno sazrijevanje osobe. Posljedice prelingvalne gluhoće ovise o interakciji stupnja i vremena nastanka oštećenja, o prisutnosti dodatnih teškoća, o stavovima i podršci okoline (roditelja, članova obitelji, suučenika, učitelja...) te o pravodobnosti, kvaliteti i kvantiteti rehabilitacijskih i edukacijskih postupaka. Teškoće u govorno-jezičnoj komunikaciji, kao dominantna posljedice oštećenja sluha, mogu rezultirati i odstupanjima u emocionalnom i socijalnom razvoju te u obrazovnim postignućima djeteta. Neophodno je neprestano imati na umu velike individualne razlike unutar populacije učenika oštećena sluha da bismo mogli zadovoljiti njihove individualne potrebe u svakom predmetu i temi. Prelingvalna gluhoća donosi najviše posebnosti u području govorno-jezične komunikacije, budući da se govor i jezik prirodno i spontano usvajaju slušanjem bez posebnog napora. Stupanj zaostajanja u jeziku i otežana govorno-jezična komunikacija još je uvijek problem za veći dio osoba oštećena sluha bez obzira na proces rehabilitacije slušanja i govora. I u optimalnim uvjetima zaostaju u govornom jeziku, sporo ga usvajaju i konačno lingvističko postignuće teško nagluhих i praktično gluhih osoba razlikuje se od čujućih govornika.

Posljedice u odgojno-obrazovnim uvjetima očituju se kao teškoće učenja govora, zaostajanje u usvajanju govornog i pisanog jezika, problemi u pismenom izražavanju, oskudniji rječnik, agramatičnost, otežano razumijevanje pisanog teksta, a radi lošijeg poznavanja jezika i teškoće u usvajanju obrazovnih sadržaja. Umjetna pužnica tehničko je pomagalo koje omogućava bolje slušanje, slikovito bismo mogli reći da je to "proteza unutrašnjeg uha" koja se od 70-ih godina operativno usađuje gluhim osobama. (Uzelec, 1995.) Kako bi naučilo govoriti i razumjeti govor uz pomoć umjetne pužnice, dijete mora imati dovoljno mogućnosti da čuje govor i da samo govori. Za većinu gluhih osoba s umjetnom pužnicom i za veliki dio

pravovremeno implantirane djece, umjetna pužnica donosi bitno rasterećenje, posebno u psihičkom smislu. Očekuju se i bolji temelji integracije u svijet osoba koje čuju.

Učenici oštećena sluha mogu biti vrlo uspješni u savladavanju redovnog programa, uz razumijevanje problema i primjenu specifičnih postupaka u tijeku izvođenja nastave (10% ih završi fakultete). Samo neke nastavne sadržaje (hrvatski jezik – diktati; glazbena kultura – pjevanje, slušanje glazbenih djela; strani jezik – vježbe slušanja i izgovora, diktati) ovi će učenici usvajati s većim odstupanjima radi prirode oštećenja. Zbog toga se rad i zadatci trebaju temeljiti na učenikovim sposobnostima u okviru sadržaja pojedinog predmeta i teme. Cilj je odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha pristup cjelovitim obrazovnim programima koji su primjereni njihovoj kronološkoj dobi. To pretpostavlja da gluhi ili nagluhi učenici bez dodatnih teškoća ili smetnji u razvoju koji se nalaze u inkluzivnoj edukaciji mogu imati različite vrste podrške s obzirom na svoje individualne potrebe, preporuke savjetnika i odabir roditelja. Potrebno je omogućiti povremenu ili stalnu edukacijsko-rehabilitacijsku podršku, mobilnu službu podrške, produženi stručni postupak u okviru cjelodnevnog nastave ili podršku edukacijskog tumača, odnosno prevoditelja za znakovni jezik. Znakovni je jezik pravi prirodni jezik gluhih koji se odvija u vizualnom i prostornom modalitetu za razliku od govornog jezika koji dominantno percipiramo auditivnim kanalom.

Osobni kontakt učitelja s gluhom djecom s kojom rade najbolji je za stvaranje dobre atmosfere i dobrih međusobnih odnosa. (Bach, 2005) Potrebno je provjeriti je li gluhi učenik u cijelosti razumio ono što mu je rečeno, za što nije dovoljno samo njegovo kimanje glavom. Treba paziti na osvjetljenje lica, da ne bude u sjeni i na udaljenost. Kod grupnih radova potrebno je gluhom učeniku omogućiti mjesto koje će zadovoljiti uvjete rada. U razredu to znači da bi gluhi učenik trebao sjediti u prvoj ili drugoj klupi srednjeg reda kako bi mogao lakše ostvarivati vizualni kontakt s učiteljem, a učitelj bi trebao usvojiti naviku da je uvijek okrenut licem prema učenicima kada im se obraća govorom. Ponekad će biti potrebno izraditi prilagođeni program, možda samo iz nekih predmeta. Ako učitelj za određeni predmet to ne može sam uraditi, učinit će to u suradnji sa stručnim timom ili odgovarajućim stručnjakom – ustanovom koja se bavi odgojem i obrazovanjem djece oštećena sluha. Što se tiče nastavnih pomagala, najveći naglasak treba biti na vizualnim pomagalima. (Kiš – Glavaš, Fulgosi – Masnjak, 2003)

2.4.3. Posebnosti rada s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju

Djeca sa specifičnim teškoćama u učenju (ili teškoćama u učenju, kako se u zadnje vrijeme navodi u stručnoj literaturi) vrlo su heterogena skupina među kojima su učenici s

disleksijom, disgrafijom, diskalkulijom, teškoćama u kratkotrajnom pamćenju i teškoćama percepcije. Ove se teškoće mogu javljati pojedinačno ili u kombinaciji, što još može uključivati teškoće pažnje, hiperaktivnost, dispraksiju i poteškoće u radnoj memoriji. Njihove intelektualne sposobnosti mogu biti različite, od ispodprosječnih do iznadprosječnih. U odnosu na njihove obrazovne potrebe ističe se neujednačenost njihovih sposobnosti i često izrazite razlike između potencijala i školskih postignuća. Takve osobine ovih učenika dovode ih u posebno nepovoljan položaj u školi i obitelji zbog neshvaćanja razloga njihovih niskih školskih postignuća. Stoga ih se često smatra lijenima i nezainteresiranima. Zbog poteškoća organiziranja vlastitog prostora i stvari oko sebe, znaju u školu donijeti pogrešne knjige, zakasnuti u školu i teško započinjati zadatak ili pripremiti traženi materijal na satu. Često nemaju dobar uvid u neku socijalnu situaciju te mogu imati problema u interakciji s okolinom. Kod nekih se učenika mogu javiti i jezične teškoće izražene slabim semantičkim vještinama. Veliki dio ove djece ne razumije gramatička pravila niti razumiju vezu između pojedinih riječi u rečenicama i frazama te se služe manje kompleksnim rečenicama od druge djece. (Andrilović, 1996)

U nastavnom radu potrebno je:

- predvidjeti duže vremensko razdoblje za usvajanje nekih tema
- koristiti različite vrste podražaja – vidne, slušne, dodirne kod obrade novih sadržaja
- dati prednost češćim usmenim oblicima u poučavanju i provjeravanju znanja
- sistematski provjeravati je li učenik razumio sadržaj, pojmove i definicije te dati dodatna objašnjenja
- izbjegavati učenikovo čitanje na glas ili pisanje na ploči pred razredom (osim ako učenik na izrazi tu želju)
- koristiti prerađene, sažete, jednostavnije tekstove (i kod čitanja lektire)
- u udžbeniku jasno označiti mjesta koja su bitna – rečenica, pravilo, primjer, slika, postupak
- koristiti mnogo konkretnih primjera, slika, pokusa, povezanih s poznatim sadržajima
- zadavati manji broj zadataka, a zadatke po težini rasporediti tako da je prvo lakši zadatak pa teži, a na kraju opet lakši)

- podijeliti zadaću na više faza, pismeno rješavanje zadataka ne ograničiti vremenski, a greške tipa disleksije ne ocjenjivati
- greške u pisanju ne ispravljati, nego ih samo naznačiti (podvući riječ u kojoj je greška) kako bi učenik sam naučio i ispravio greške uz pomoć udžbenika ili rječnika
- kod učenja koristiti slikovne podsjetnike odnosno pomoći učeniku da nauči tehniku vizualizacije i bržeg zapamćivanja te da uči uz pomoć kognitivnih mapa koje samostalno izrađuje po područjima koje uči, ohrabrivati učenika za spontano izražavanje i poticati ga na samostalnost u radu.

Neophodna je stručna podrška edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka – logopeda. Općenito u radu s učenicima s teškoćama učenja neophodne su prilagodbe metoda rada koje će provoditi učitelj u razredu uz podršku edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka-rehabilitatora ili za neke metode psihologa.

Neke od prilagodbi:

- koristiti audiovizualna sredstva za ilustraciju izlaganja i teksta za učenje
- upoznati učenika s planom izvođenja nastavne cjeline zbog mogućnosti predviđanja cjeline zadatka
- opažati ponašanje učenika kroz cijelo vrijeme izvođenja zadatka
- koristiti različite oblike grupnog rada kao podrška vršnjaka i učenje u timu
- davati zadatke kao i ostalim učenicima uz detaljnu povratnu informaciju o dobrim i lošim stranama uratka
- koristiti različita sredstva u nastavi za svladavanje određenog gradiva kod učenika s teškoćama u učenju
- često koristiti nagrade za dobar uradak i ponašanje
- koristiti specijalizirane strategije poučavanja kao metakognitivni model učenja, odnosno korištenje „unutarnjeg govora“ i podizanje razine pažnje putem razvoja vještine samoopažanja

- koristiti načine ispitivanja prikladne učeničkim sposobnostima (usmeno ispitivanje, ispitivanje u više navrata, kraći testovi...)
- kod ocjenjivanja više vrednovati elemente zalaganja na satu i motivaciju za rad, a ocjena znanja treba biti motivirajuća. Učenicima s teškoćama u učenju često je potreban individualiziran pristup u radu i ocjenjivanju. (Andrilović, 1996)

2.4.4. Posebnosti rada s učenicima s tjelesnom invalidnošću i kroničnim bolestima

Učenicima s motoričkim poremećajima koji su uključeni u redovitu osnovnu školu najčešće su potrebne prilagodbe koje uključuju metodičke specifičnosti u obradi pojedinih tema i dobivanju povratnih informacija od učenika pismenim putem, osobito kada se traži preciznost i brzina te korištenju posebnih pomagala u radu. Kod provedbe programa potrebno je posebno uvažavati principe individualizacije, re-edukacije i kompenzacije. Re-edukacija podrazumijeva sustavno razvijanje aktivnosti oštećenih organa, posebnih osjetila i korištenje svih preostalih sposobnosti da bi se ponovo postigla maksimalna sposobnost oštećenih funkcija. Kompenzacija se koristi kada se re-edukacijom ne može razviti određena sposobnost – vještina na uobičajeni način (korištenje računala ili drugih pomagala za pisanje ili komunikatora za govorno sporazumijevanje i dr.). (Guberina – Abramović, 2008)

Učenicima s kroničnim bolestima ponekad će biti potrebno prilagođavati tempo rada (ako se zbog bolesti ili medikamentozne terapije brže umaraju i sporije reagiraju), a ostale posebnosti u odnosu na zdravstvene potrebe učenika treba dogovarati sa stručnom službom škole, roditeljima i liječnikom učenika. Ukoliko učenik zbog liječenja češće odlazi u bolnicu, potrebno je održavati stalnu vezu i izmjenjivati informacije o napredovanju i specifičnim potrebama učenika s učiteljima koji rade na bolničkom odjelu na kojem se učenike liječi, a ako učenik zbog kronične bolesti ne može pohađati nastavu u školi, postoji mogućnost organizacije nastave u kući. Nastavnik treba učenika što češće dovesti u situaciju uspjeha kako bi bio motiviran za daljnje usvajanje sadržaja, ojačao svoje samopoštovanje, čemu će potpomoći i maksimalna podrška u razvoju sposobnosti kojima je učenik obdaren. Potrebno im je osigurati primjereno radno mjesto, radni stol i stolac prilagođen individualnim potrebama učenika. Kada drugačije nije moguće, pišu samo velikim tiskanim slovima. Potreban im je pribor za pisanje, bilježnice/papir s crtovljem i proredima odgovarajuće veličine i proreda te pojačane oštine linija. Kada učenik ne može samostalno pisati, koriste se drugi oblici rada i pomagala (diktiranje drugoj osobi, snimanje pismene obveze na kasetu). Učenicima treba osigurati više vremena za izvođenje grafičkih aktivnosti. Pismeni ispiti znanja moraju se prilagoditi manualnoj sposobnosti

učenika (širi prostori za pisanje, zaokruživanje ponuđenih odgovora, pomoć druge osobe u pisanju, korištenje računala za pisanje, samo usmeno odgovaranje). Potrebno je osigurati prijevoz i pratnju druge osobe za učenike koji se ne mogu samostalno kretati ili se brzo zamaraju.

2.4.5. Posebnosti rada s učenicima sniženih intelektualnih sposobnosti

Razvojne osobitosti učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima odražavaju se kao ograničenja u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnom ponašanju. Odstupanja u intelektualnom funkcioniranju najčešće se prepoznaju kao teškoće u izvođenju različitih misaonih operacija (naročito generaliziranja i apstrahiranja, analiziranja, povezivanja i zaključivanja, rješavanja problema) što znatno otežava usvajanje apstraktnih sadržaja učenja. Vrlo često su prisutne i teškoće na području percepcije, zapamćivanja i pamćenja, pozornosti, govorne recepcije i ekspresije, koje također utječu na procese učenja. Na području adaptivnog ponašanja osobitosti se manifestiraju kao ograničenja u dva ili više područja adaptivnog ponašanja kao što su: komunikacija, briga o sebi, život u kući, socijalne vještine, korištenje socijalne zajednice, samousmjeravanje, zdravlje i sigurnost, funkcionalna znanja, slobodno vrijeme i rad.

U radu s ovom djecom potrebno je planiranje i programiranje temeljiti na inicijalnoj procjeni znanja i sposobnosti/vještina učenika. Liste procjene i praćenja potrebno je izraditi u suradnji sa stručnjakom za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku.

Individualiziranim programiranjem predviđa se usvajanje manjeg broja činjenica i generalizacija, naročito apstrakcija. Sadržaji učenja trebaju se približiti učeniku na zoran, jednostavan način, bez suvišnih detalja te ih je potrebno što više povezivati s potrebama svakodnevnog života učenika i mogućnostima njihove primjene. Sadržaji teorijskog tipa trebaju se prirediti isticanjem bitnog uz semantičko pojednostavljivanje. Također, za potrebe samostalnog učenja u tekstu treba se označiti ono što je bitno, tekst sažeti i/ili pojednostaviti u smislu uporabe poznatih riječi i kraćih rečenica, dati smjernice za rad (plan), izrađivati kognitivne mape, koristiti zornu podršku. (Daniels Ellen, Stafford, 2003)

Zahtjevi u odnosu na nastavne metode i postupke:

- maksimalno koristiti metodu demonstracije, crtanja i praktičnog rada pri pojašnjavanju apstraktnih i složenih pojmova, odrednica sadržaja, tijekom izlaganja/fabule, događanja/radnje ili procesa usmjeravanjem na ono što je bitno/faze rada

- izlaganje učitelja/nastavnika uskladiti s pojmovnim fondom učenika, koncentracijom i pažnjom: primijeniti razgovijetne i kraće rečenice usmjerene na bitno, uz slikovno predočavanje sadržaja (crtež, slika, shema), potrebno ponavljanje te češću provjeru razumijevanja
- što češće koristiti razgovor pri čemu je značajna uporaba pomoćnih pitanja kojima se učeniku pomaže da pronađe pravi odgovor
- u svim nastavnim predmetima primjeriti količinu i složenost sadržaja čitalačkim sposobnostima učenika, a ukoliko postoje teškoće pri čitanju, potrebno je primjereno uključivanje (čitanje na početku teksta, na početku odlomka) te korištenje orijentira
- zahtjeve za učeničkim bilježenjem tijekom predavanja ili čitanja potrebno je izbjegavati, a učeniku prirediti posebne listiće, pri prepisivanju dužeg teksta učeniku omogućiti prepisivanje u dijelovima ili mu istaknuti samo rečenice bitne za prepisivanje
- pri izravnom diktiranju potrebno je tempo i dužinu izlaganja prilagoditi sposobnostima učenika ili provoditi selekcionirano diktiranje
- za samostalne pismene radove dati kompozicijske smjernice, a prije aktivnosti pisanja podsjetiti na osnovna pravopisna pravila te oblike u kojima učenik najčešće griješi, ohrabrivati učenika. (Daniels Ellen, Stafford, 2003)

2.4.6. Posebnosti rada s učenicima s poremećajem pažnje/hiperaktivnosti

Ovaj se poremećaj javlja kod 5 – 7 % školske djece, i to četiri do pet puta češće kod dječaka. Sva djeca ne pokazuju iste simptome. Kod neke djece može biti dominantna nepažnja, kod neke hiperaktivnost i impulzivnost, a kod neke se s podjednakom jačinom i učestalošću može javiti i poremećaj pažnje i hiperaktivnost. Prema Dijagnostičko statističkom priručniku mentalnih poremećaja (DSM-IV, 1994) koji se najčešće koristi u našoj kliničkoj praksi može se raditi o tri tipa poremećaja.

- Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj, kombinirani tip

O ovom se obliku poremećaja radi ako šest ili više simptoma nepažnje i šest ili više simptoma hiperaktivnosti i impulzivnosti traje najmanje šest mjeseci. To je ujedno i oblik poremećaja koji se javlja kod najvećeg broja djece i adolescenata.

- Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj, predominantno nepažljivi tip

Ovaj se tip poremećaja dijagnosticira ako šest ili više simptoma nepažnje, a manje od šest simptoma hiperaktivnosti – impulzivnosti traje najmanje šest mjeseci. Kod školske djece simptomi nepažnje utječu na rad u razredu i akademsku uspješnost. Dijete često pogrešno prepíše tekst s ploče, okreće se prema drugim učenicima u razredu, ne zapiše što ima za zadaću, zaboravi kada treba doći na neki sat u suprotnoj smjeni, zaboravi donijeti novac za predstavu, užinu... Ako dijete s poremećajem pažnje nema podršku učitelja/nastavnika u razredu, teže prati sadržaje bez obzira na prosječne ili natprosječne intelektualne sposobnosti, a želja za uspjehom često se ne prepoznaje pa se djetetu pripisuje, na primjer, razmaženost i lijenost.

- Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj, predominantno hiperaktivno-impulzivni tip

Ovaj podtip poremećaja dijagnosticira se ako šest ili više simptoma hiperaktivnosti – impulzivnosti, a manje od šest simptoma nepažnje traju šest mjeseci. Međutim, i kod tog tipa poremećaja nepažnja može biti značajan problem. Učenici s ovim oblikom poremećaja teško mogu duže mirno sjediti, često ustaju i vrpolje se ili sjede na rubu stolca. Često vrte predmete, lupkaju rukama i pretjerano tresu stopala ili noge, pretjerano pričaju. Kako djeca sazrijevaju, simptomi hiperaktivnog ponašanja obično postaju manje uočljivi. Do kasnog djetinjstva i rane adolescencije znakovi pretjerane motoričke aktivnosti manje su uobičajeni i mogu se svesti na vrpoljenje ili osjećaj razdražljivosti i nemira. Hiperaktivnost i impulzivnost javljaju se zbog teškoća u inhibiciji reakcija pa djeca imaju teškoće u izboru najprimjerenijeg ponašanja u nekoj situaciji i planiranju budućih događaja, zbog čega teško odgađaju zadovoljavanje želja, teško se odupiru trenutnom iskušenju, bave se potencijalno opasnim aktivnostima bez razmišljanja o mogućim posljedicama pa ponašanje često dovodi do nezgoda. Često ne slušaju upute, započinju razgovor u neprikladno vrijeme, pretjerano prekidaju druge, ometaju druge, grabe tuđe predmete, diraju stvari koje ne bi smjeli, ludiraju se, drugi se mogu žaliti da ne mogu doći do riječi. Da bi ponašanja postala simptom poremećaja (DSM IV, 1994), moraju biti u neskladu s djetetovim razvojnim stupnjem, moraju ozbiljno narušavati adaptaciju djeteta u razvojno prikladnu socijalnu sredinu te negativno utjecati na akademska postignuća. Problem nastaje upravo zbog karakteristike poremećaja, za koji je svojstven nedostatak u izvođenju onog što dijete zna, a ne u samom znanju. Za samousmjerenje i samokontrolu ponašanja odgovoran je i unutarnji govor, koji kod djece s impulzivnim i hiperaktivnim ponašanjem nije razvijen u skladu s razvojnom

dobi. Zbog toga ga djeca s takvim oblikom poremećaja ne koriste u kontroli i usmjeravanju vlastitog ponašanja.

Uz ADHD često se javljaju dodatne teškoće. (Daniels Ellen, Stafford, 2003:53) Za rad u školi najznačajnije su:

- slab školski uspjeh
- teškoće u učenju: Oko 40 do 60 % djece s ADHD-om ima teškoće s učenjem u školi, a ostali imaju teškoća s vremenskim ograničenjima, količinom čitanog ili pisanog teksta. Iako najčešće imaju prosječno razvijene intelektualne sposobnosti (a mogu imati i iznadprosječne), ostvareni obrazovni stupanj može biti niži, a profesionalna dostignuća slabija nego kod vršnjaka, što bi se obzirom na intelektualne sposobnosti moglo očekivati. Takvo stanje često dovodi do konflikata s autoritetima u školi i obitelji jer se nemogućnost primjerenog posvećivanja zadacima koji zahtijevaju trajniji mentalni napor često tumači kao znak lijenosti, slabog osjećaja odgovornosti i suprotstavljanja.
- specifične teškoće u učenju – poremećaj u jednom ili više bazičnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili korištenje jezika, govornog ili pisanog, koji se može očitovati u nedovoljno razvijenoj sposobnosti slušanja, mišljenja, govora, čitanja, pisanja ili računanja (te sposobnosti su slabije razvijene od općeg intelektualnog potencijala). Smatra se da 15 do 20% djece s ADHD-om ima specifične teškoće u učenju, a vjerojatno oko 50% djece sa specifičnim teškoćama u učenju ima ADHD.
- poremećaji govornog i jezičnog razvoja – iako ponekad može biti teško reći proizlazi li određeni problem iz jezičnih teškoća ili ADHD-a
- razvojno zaostajanje u drugim područjima (npr. problemi u motoričkoj koordinaciji i finoj motorici), dijete ima nezgrapnan rukopis, sporije piše, ne stiče prepisati s ploče pa se može javiti otpor prema radu u razredu.

Učenicima s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem nije potrebno sadržajno prilagođavati nastavu ako nemaju neke od dodatnih teškoća. U slučaju dodatnih teškoća treba se rukovoditi preporukama za sadržajnu prilagodbu u odnosu na njihove specifičnosti. Prilagodba u nastavi za učenike s ADHD-om odnosi se na individualizaciju pristupa u prezentaciji nastavnih sadržaja i načina provjere znanja, uz napomenu da se sve teškoće ne javljaju kod svih učenika s ADHD-om, a različita je i etiologija i težina simptoma.

Učenicima s ADHD-om potrebno je:

- ocjenjivati sadržaj, ne rukopis. Također, treba im omogućiti alternativne načine provjere znanja (usmeno, tipkani izvještaji, audio i video prezentacije i sl.).
- omogućiti alternativne načine rješavanja zadataka, s reduciranim potrebama za pisanjem; verbalno izlaganje; izrada mapa i grafikona; korištenje slikovnog materijala.
- privući pažnju prije davanja uputa: koristiti upozoravajuće geste, npr. lagano tapšanje po ramenu; kombinirati verbalne i pismene upute; davati upute jednu po jednu; tiho ponoviti upute učeniku; tražiti da ponovi upute radi potvrde razumijevanja. Kombinirati govorne, vizualne, pisane metode; možda je učeniku potrebno da sam ponovi kako bi zapamtio; podučavanje memorijskih tehnika (npr. mnemonika – vještina koja omogućuje da se povezivanjem slika i riječi informacija lakše zapamti, vizualizacija, verbalno ponavljanje viđenog ili pročitano...).
- omogućiti dodatno vrijeme; podučavati vještine i strategije pri pisanju testa (ispita znanja); omogućiti usmeno ispitivanje; koristiti jasne, čitljive i pregledne forme za pisane testove; označiti linijama mjesta za odgovor; ostaviti dovoljno mjesta za odgovor ako je rukopis nezgrapno
- nabrojati, napisati i izreći sve korake potrebne za izvršenje zadataka; reducirati zadatak u nekoliko izvedivih dijelova, u očekivanim vremenskim okvirima; često provjeravati napredak; omogućiti učeniku pomoć drugih učenika, tj. točno mu reći kome se i kako treba obratiti ako "zapne"
- pripremiti pisani materijal s podcrtanim bitnim dijelovima i idejama vodiljama; predložiti uz tekst bitne činjenice na koje treba obratiti pažnju; podučavati izradi sažetaka bitnih dijelova teksta; pripremiti audio materijal na osnovu teksta
- omogućiti učeniku da sjedi blizu nastavnika tako da se omogući bolji nadzor; reći učeniku jasno što se od njega očekuje; nagraditi poželjno ponašanje
- omogućiti česte prilike za ustajanje i kretanje uokolo; omogućiti prostor za kretanje; smisliti aktivnosti koje uključuju i zahtijevaju kretanje
- nagraditi pažnju, razbiti aktivnosti u manje jedinice, nagraditi izvršavanje na vrijeme, koristiti fizičku blizinu i dodir za preusmjeravanje aktivnosti učenika, smanjiti

moćnost odvlaćenja pažnje bukom i događajima u okolini, omogućiti da se učenik aktivno uključi u izlaganje, osigurati razumljivost predavanja (kako se učenik ne bi "isključio" radi nerazumijevanja)

- podučavati metodama samonadzora; poticati prekidanje rada i provjeru urađenog
- davati pravovremene obavijesti o promjeni aktivnosti (npr. „imate pet minuta do završetka tog zadatka i prelaska na drugi“); pravovremeno obavijestiti o očekivanjima u sljedećoj aktivnosti (npr. „za sljedeći zadatak trebate...“); specificirati sredstva potrebna za izvršenje aktivnosti; specificirati sve korake potrebne za izvršenje zadatka; ako je potrebno osigurati učeniku pomoćnika za organiziranje i izvršavanje aktivnosti. (Daniels Ellen, Stafford, 2003)

2.4.7. Posebnosti rada s učenicima s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima

Poremećaji u ponašanju skupni su naziv za sve pojave biološke, psihološke i socijalne etiologije koje manje ili više pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost te neugodno, štetno i opasno utječu na druge pojedince i društvene organizacije (obitelj, dječje ustanove, školu, zajednicu). Drugim riječima, radi se o velikom broju različitih oblika ponašanja i rizičnih ponašanja koji predstavljaju značajnije odstupanje od uobičajenog i društveno prihvaćenog ponašanja određene sredine za specifičnu dob djeteta. Neposredno su ili posredno ugrožavajući, štetni i opasni za samo dijete (negativne posljedice na obrazovno, socijalno, emocionalno i ukupno funkcioniranje djeteta u svakodnevnom životu) ili za njegovu okolinu. Ukazuju na jasne pokazatelje budućeg nepovoljnog razvoja djeteta te zahtijevaju različite razine intervencija (od primarne prevencije, ranih intervencija, kriznih intervencija do tretmana i rehabilitacije). (Winkel, 1996) Iz navedenog proizlazi da preventivne i rano interventne programe u školi provode stručni suradnici – socijalni pedagozi, a u suradnji s učiteljima i drugim stručnim suradnicima pomažu u osiguravanju odgovarajućih uvjeta školovanja. Za potrebe područja odgoja i obrazovanja češće se koristi termin poremećaji emocija i ponašanja pod kojim se podrazumijeva: smanjena sposobnost za učenje koja se ne može objasniti intelektualnim (nerijetko su to i darovita djeca), senzornim ili drugim zdravstvenim čimbenicima, nesposobnost za izgradnju zadovoljavajućih interpersonalnih odnosa s vršnjacima i učiteljima, neprimjeren tip ponašanja i osjećaja pod normalnim okolnostima, raspoloženja nesretnosti i depresije te tendencija razvoja fizičkih simptoma ili straha u vezi s osobnim ili s problemima u školi. U skupini poremećaja u ponašanju i emocijama koji se pojavljuju u djetinjstvu i adolescenciji navode se: hiperaktivni poremećaji, poremećaji ponašanja, mješoviti

poremećaji ponašanja i osjećaja, emocionalni poremećaji, osobito u djetinjstvu, poremećaji u socijalnom funkcioniranju s početkom u djetinjstvu ili adolescenciji, tikovi, ostali poremećaji, mentalni poremećaji te poremećaji nesvrstani drugdje. Tome se pridružuju i opozicijska ponašanja, poremećaji s nasilničkim ponašanjem, poremećaji prilagodbe s miješanim smetnjama emocija i ponašanja, poremećaje prilagodbe sa smetnjama ponašanja i antisocijalno ponašanje djece i adolescenta. Djeci s poremećajima u ponašanju (kao što je vidljivo iz opisa njihovih značajki) nije uvijek nužno prilagođavati samo nastavno gradivo (osim u situacijama poremećaja pažnje i hiperaktivnosti odnosno specifičnih teškoća u učenju) nego još više prilagođavati uvjete obrazovanja, prema kvalitetnom školskom okruženju u kojemu se:

- učenje prilagođava djetetovim mogućnostima
- ispituje tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućava uspjeh
- postavljaju jasne granice i očekivanja
- razumije djetetove potrebe i ponašanja
- razumije njihov jezik komunikacije (traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni)
- osigurava pozitivnu afirmaciju
- omogućava razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj
- uči socijalne i emocionalne vještine, razvija empatija
- osjeća prihvaćenim, podržanim, nagrađenim
- osiguravaju prilike za odgovorno ophođenja s vršnjacima i odraslima
- stvaraju prilike za stvaranje uspješnih odnosa
- osiguravaju prilike za vježbanje socijalnih vještina
- postavljaju uvjeti u kojima se djeca osjećaju pripadni i privrženi svojoj školi. (Kiš – Glavaš, Fulgosi – Masnjak, 2003)

2.4.8. Posebnosti rada s djecom s autističnim poremećajima

Za razumijevanje i uspješno podučavanje učenika s autizmom važno je i poznavanje određenih dimenzija autističnog ponašanja i učenja. Kod osoba s autizmom postoje specifičnosti percepcije, doživljaja okoline, pamćenja te je veoma bitno uzeti u obzir ulogu emocija kao konteksta u tom procesu. Uspješna i sigurna odgojno-obrazovna integracija u redovnu školu po prilagođenom programu moguća je za učenike s autizmom koji imaju laki stupanj sniženih intelektualnih sposobnosti, za one koji su graničnog ili prosječnog intelektualnog razvoja uz određenu, minimalnu razinu socijalne zrelosti i umjereni stupanj autizma, a kod kojih su smetnje u ponašanju zastupljene u manjoj mjeri.

U procesu odgojno-obrazovne integracije autizma moraju se uzeti u obzir sljedeće značajke:

- disharmoničnost razvoja (socijalnog, kognitivnog, emocionalnog)
- teškoće u razumijevanju verbalne i neverbalne komunikacije, rigidnost i manjkavost u socijalnoj interakciji, ograničeno polje interesa, nefleksibilni obrasci ponašanja.

Pretpostavke za rad su:

- spremnost škole, učitelja tj. prihvaćanje i razumijevanje učenika
- spremnost za suradnju sa stručnjakom za edukacijsko-rehabilitacijsku potporu i roditeljima
- kontinuirana dostupnost specifične stručne podrške učiteljima i roditeljima
- dobro pripremljen individualizirani program, manji razredi po broju učenika (dvadesetak) i bez drugih učenika s teškoćama u razvoju
- mogućnost korištenja asistenta u razredu kao podrške učeniku i učitelju.

Individualizirano planiranje i podučavanje mora biti usmjereno na usvajanje znanja i vještina koje su funkcionalne, praktične i kroz koje se djeluje na podizanje razine socijalne kompetencije i prihvatljivih oblika ponašanja. Ovdje se kao i prilagodba pojedinih područja u nastavnim predmetima može podrazumijevati i da učenik ne mora usvojiti sve nastavne sadržaje svih nastavnih predmeta. Usvajanje akademskih znanja ne smije imati prednost pred poticanjem komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti (doživljaj (ne)uspjeha). Ono što je naučeno

potrebno je vježbati u različitim situacijama i kontekstima s različitim osobama (radi otežane generalizacije). Prema potrebi se koriste alternativna sredstva i metode za kompenzaciju područja u kojem učenik ima teškoće (npr. dopušta mu se da tipka umjesto da piše, dopušta se pismeni ispit umjesto usmenog). Provjera znanja treba se izvršavati u različitim situacijama, više puta zbog neujednačenosti reprezentacije. Procjena također treba biti usmjerena na evaluaciju razvoja socijalizacije, komunikacije i promjene određenih oblika ponašanja. (Galić – Jušić, 2004)

Potrebno je osigurati mogućnost:

- nabavke potrebnih sredstava za vizualno kognitivnu podršku (TEACCH metoda)
- kratkotrajnog isključivanja, osamljivanja i odmora
- odabir primjerenog mjesta u razredu s obzirom na moguću senzoričku preosjetljivost učenika
- prema potrebi – parcijalna integracija (socijalizacijski predmeti u redovnom razredu i obrazovni predmeti u posebnom odjeljenju) uz mogućnost prelaska iz jednog oblika u drugi (djelomična i potpuna integracija), diferencirani oblici nastave
- produženi stručni programi (PSP) koji uključuju specifične oblike podrške (npr. logoterapija, kineziterapija, senzorička integracija, terapija igrom i sl.)
- organiziranje produženog stručnog programa (PSP) u suradnji sa specijaliziranim ustanovama.

2.5. Individualizirani odgojno-obrazovni programi

HNOS preporučuje izradu Individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP) za učenike s posebnim obrazovnim potrebama, polaznicima redovite osnovne škole. Individualizirani rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama podrazumijeva potrebu izrade pojedinačnih nastavnih programa (IOOP). Programi imaju različite razine, ovisno o odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a sadržavaju ciljeve, sadržaje, metode, rokove, vrjednovanje i osobe zadužene za njegovu provedbu. Program izrađuju učitelj i stručni suradnici

škole, o čemu roditelji/staratelji učenika s posebnim obrazovnim potrebama trebaju biti upoznati. IOOP se izrađuje za sve učenike s posebnim obrazovnim potrebama temeljem Rješenja Ureda državne uprave i Odluke učiteljskog vijeća škole. Predviđa se mogućnost uvođenja novih oblika rada koji obogaćuju postojeće, a mogu se provoditi i izvan same škole. (Bouillet, 2010)

Bonus nastava kao novi oblik rada predstavlja ponudu zamjenskih aktivnosti za predmete koji se većinom zasnivaju na apstraktnom mišljenju, a odnosi se na stjecanje radnih vještina učenika viših razreda. Posebno je korisna za male sredine radi sprječavanja upućivanja djece u specijalizirane institucije i izdvajanja iz djetetu bliske sredine. Blok sat olakšava organizaciju bonus nastave. Sadržaje planira škola u suradnji s roditeljima, učenicom i službama kao što su zavodi za zapošljavanje, obrtničke škole, obrtničke radionice, školske zadruge, specijalizirane ustanove za djecu s posebnim potrebama, a sukladno učenicovim mogućnostima i ponudama lokalne zajednice u kojoj bi sutra trebali biti zaposleni. Učenicima kojima nije potrebna sadržajna prilagodba pristupa se samo prilagođenim i primjerenim metodama rada. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika („jakih“ strana), a tek potom na procjeni područja koja treba razvijati. Etape su izrade individualiziranoga programa: inicijalna procjena, određenje nastavnih predmeta i sadržaja, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadatci), izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika. Planiranje i praćenje uspješnosti programa provodi se mjesečno. Ako škola nema stručnjaka odgovarajućega profila, dužna je osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku potporu suradnjom sa stručnjacima izvan ustanove i ovlaštenim institucijama. Svi dokumenti i prilozi praćenja učenika ulažu se u mapu učenika. Na kraju svake školske godine stručni tim i učitelji škole dužni su izraditi pisano izvješće o postignućima, kao i preporuke za daljnji rad. Od učitelja se očekuje da omogući svakom učeniku da bude uspješan. Procesi decentralizacije predviđaju veći stupanj aktivnog uključivanja lokalne zajednice u planiranje, izvedbu i financiranje školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama te osiguravanje različitih oblika podrške. Može se očekivati povećanje broja posebnih odjela pri redovitim školama, što će osigurati ovim učenicima školovanje bez izdvajanja iz obitelji. Posebne ustanove postaju potpora redovitim školama pružanjem rehabilitacijske stručne pomoći. (Guberina-Abramović, 2008)

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj i zadatci istraživanja

Cilj je ovog istraživanja uz pomoć učitelja, nastavnika, defektologa i pedagoga škole te uz osobni doprinos dati prikaz studije slučaja za jednog učenika i učenicu koji su potpuno integrirani u odgojno-obrazovnu ustanovu i školuju se po prilagođenom programu. Kako mogućnost boravka u školi i svakodnevno praćenje odabranih učenika nije bilo moguće, niti je bilo moguće ishoditi potrebne dozvole i suglasnosti u roku predviđenom za pisanje diplomskog rada, oslonila sam se na stručnu pomoć navedenih stručnjaka.

Na osnovu cilja formulirani su sljedeći zadatci:

- prikazati učenika i učenicu koje se promatra (dob, spol, obiteljska anamneza)
- na osnovi pedagoške dokumentacije (dosje učenika u kojem se nalazi: Rješenje, Mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole, Nalaz i mišljenje logopeda, Nalaz i mišljenje psihologa, Nalaz i mišljenje defektologa, List praćenja djeteta na opservaciji, Obrazac za provođenje pedagoške opservacije djece s teškoćama u razvoju, Program pedagoške opservacije za učenika) dati prikaz učenika i učenice koji se školuju po prilagođenom programu
- provesti anketu među učiteljima, nastavnicima, defektologom i pedagogom škole u kojoj se traži stručno mišljenje o poteškoćama koje učenik, odnosno učenica ima te pedagoške mjere koje se provode
- samostalno obaviti neformalni razgovor s odabranim učenikom i učenicom.

3.2. Uzorak

Istraživanje se provodilo u Osnovnoj školi „Antun Gustav Matoš“ u Vinkovcima. Uzorak su činili dječak 2. razreda i djevojčica 8. razreda koji imaju teškoće u razvoju, ali su integrirani u razredne odjele, zatim učiteljica dječaka, 15 predmetnih nastavnika koji predaju dječaku i djevojčici, pedagoginja, defektologinja, te pedagoška dokumentacija učenika (dosjei dvoje navedenih učenika). Uzorak je namjeran.

3.3. Metode istraživanja

Osnovne metode koje su korištene jesu metoda slučaja i deskriptivna metoda zasnovana na studiji slučaja iz perspektive učitelja, nastavnika, defektologa i pedagoga te uz vlastiti doprinos, zatim na sintezi, prikazu te interpretaciji podataka.

„Analiza/studija slučaja jest empirijsko ispitivanje koje:

- a) istražuje suvremenu pojavu u kontekstu stvarnog života,
- b) koristi se kada granice između promatrane pojave i konteksta nisu jasne, pri čemu se rabe različiti izvori podataka
- c) oslanja se na teorijski razvoj u svezi prikupljanja podataka i analize i u drugim područjima istraživanja.“ (Yin, 2007:8)

Studija slučaja kao istraživačka strategija odgovara na pitanja: Kako? i Zašto?, vrlo je korisna kada istraživač ima vrlo malo kontrole nad proučavanim zbivanjima i kada je naglasak na suvremenim pojavama u nekom životnom kontekstu. (Yin, 2007)

„Deskriptivna metoda u istraživanju odgoja i obrazovanja predstavlja skup znanstveno-istraživačkih postupaka s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, tj. ispituje se stanje, a time i njihove osobine, a bez obzira na njihove uzroke. Projekt takvog istraživanja treba obuhvatiti: predmet istraživanja, način (postupke) istraživanja, mjesto istraživanja i vrijeme istraživanja.“ (Mužić, 2004: 43-44)

Upravo za stvaranje prikazanih studija slučaja korištena je deskripcija u smislu analiziranja pedagoške dokumentacije i anketnih upitnika.

3.4. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja načinjen je anketni upitnik sastavljen od pet pitanja otvorenog tipa (vidi prilog 1). Pitanja su bila otvorenog tipa kako bi se saznalo što više podataka i mišljenja učiteljice, predmetnih nastavnika i stručnih suradnika škole o odabranim učenicima, odnosno njihovim teškoćama.

„Anketiranje je postupak u kojem anketirani pismeno odgovaraju na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ili na pitanja u svezi s njihovim osobnim mišljenjem.

Važnost tog postupka leži u okolnosti da se često jedino anketom može doći do traženih podataka, a da je vremenski mnogo ekonomičnija od intervjuiranja.“ (Mužić, 2004:81-82)

3.5. Postupak

Istraživanje je empirijsko, što znači da se temelji na prikupljanju, proučavanju i tumačenju podataka (činjenica) iz stvarnosti. Istraživanje je deskriptivno jer istražuje i analizira pedagošku dokumentaciju učenika i obuhvaća prikupljanje, obradu, prezentaciju i interpretaciju podataka. Postupci kojima su se prikupljali podatci rad je na dokumentaciji, tj. analiza podataka. Analiza podataka može biti kvalitativna i kvantitativna. Kvalitativna analiza pretpostavlja instrumentarij podataka koji je tom pristupu adekvatniji (npr. sudjelujuće promatranje, slobodni intervju, analiza dokumentacije ili neki drugi postupak pogodan za taj pristup). Tijek kvalitativne analize obuhvaća: redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka. Kvantitativna se analiza najvećim dijelom ostvaruje primjenom postupaka statističke analize. (Mužić, 2004) Također, podaci su se prikupljali postupcima procjenjivanja i iznošenja vlastitog mišljenja (vidi prilog 1). To su činili učiteljica razredne nastave, predmetni nastavnici i stručni suradnici škole koji su ispunjavali anketni upitnik. Upitnik je proveden u suradnji s ravnateljem i pedagoginjom škole od 10. do 20. svibnja 2012. godine. Dobiveni su podatci obrađeni te prikazani deskripcijom i tabelarno. Tijekom istraživanja poštivao se etički kodeks pa su osobni podaci o ispitanicima povjerljivi i anonimni.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Opis 1. slučaja

1. Obiteljska anamneza

Dječak N.N. kronološke je dobi 10 godina, peto dijete u obitelji, a najstariji brat (16 godina) dijete je s teškoćama u razvoju. Roditelji dječaka nisu potpuno zdravi: ocu je dijagnosticiran PTSP sindrom, a majka ne posjeduje sve potrebne roditeljske kompetencije. Obitelj je dvojezična, hrvatsko-engleska, jer je otac državljanin Velike Britanije.

2. Razvojne osobitosti uočene analizom pedagoške dokumentacije

Analizirani su sljedeći dokumenti: Mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole, Nalaz i mišljenje logopeda, Nalaz i mišljenje defektologa, Nalaz i mišljenje

psihologa, Obrazac za provođenje pedagoške opservacije djece s teškoćama u razvoju, List praćenja djeteta na opservaciji, Program pedagoške opservacije za učenika i Rješenje.

Tablica 2: Analiza Mišljenja o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole

| | |
|--------------------------------|------------|
| Datum rođenja | 28.5.2002. |
| Težina prilikom rođenja | 3 350 g |
| Dužina prilikom rođenja | 51 cm |
| Prvi zub | 7 mjeseci |
| Sjedenje | 7 mjeseci |
| Prohodao | 14 mjeseci |
| Prve riječi | 12 mjeseci |
| Prve rečenice | 36 mjeseci |

Iz tablice 2, odnosno analize Mišljenja o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole vidi se kako je rani razvoj jezično-govorne komunikacije kod dječaka zakasnio. Pregled na osnovi kojeg je nastalo Mišljenje obavljen je prije početka školske godine 2009./2010. Prilikom pregleda liječnik je kod dječaka opazio odstupanja od uobičajenog ponašanja djece njegove dobi. Prema nalazima liječnika, dječak nemirno sjedi na stolici, govor mu je nerazumljiv, ne surađuje u rješavanju najjednostavnijih zadataka, ima poteškoće u zapamćivanju te su primijećeni elementi autizma. Preporučuje se odlazak logopedu te odgoda upisa za jednu godinu.

Iz Nalaza i mišljenja logopeda uočeno je kako je dječakova dijagnoza: specifične govorno-jezične teškoće. Ustanovljena je nedovoljno razvijena artikulacija, teško razumljiv govor i tepanje.

Prilikom upisa i defektologinja je vršila provjeru dječakovih sposobnosti. Iz analize se vidi kako dječak odbija zadatke koji uključuju verbalnu komunikaciju, međutim bez riječi

rješava zadatak koji zahtijeva crtanje. Crtež odgovara djetetu njegove dobi. Defektologinja, kao i liječnik, sumnja na autizam.

Dječak je upućen i psihologu, a iz Nalaza i mišljenja psihologa očituje se kako je dječak prosječne inteligencije. No stručni tim škole u suradnji s liječnikom i roditeljima odgađa upis dječaka u školu za jednu godinu.

Nakon godinu dana odgode škole, dječak N.N. ponovno dolazi na pregled i pokazuje gotovo iste sposobnosti kao i prethodne godine. Međutim, upisuje se u školu. U Obrascu za provođenje pedagoške opservacije uočeno je da mu je stručni tim škole odredio opservaciju u trajanju od tri mjeseca. Dječak i dalje ne surađuje u odgojno-obrazovnom radu.

Opservacija traje od 6.9.2010. do 23.12.2010. U Programu pedagoške opservacije za učenika od strane učiteljice piše kako učenik ima velikih poteškoća u usvajanju glasova (slova). Usvojio je samo nekoliko slova (zna napisati svoje ime). Ne zna čitati, zna samo prepisati s ploče, ali i to većinom odbija. Govori vrlo nerazumljivo.

Prepoznaje znamenke, ali ne zna brojati, oduzimati ni zbrajati. Često mu je potrebno dodatno objašnjenje.

Na nastavi likovne kulture rado sudjeluje, radovi su mu često vrlo sitni, bez detalja i s malo boja. Na satu glazbene kulture voli svirati udaraljka, ali gotovo nikad ne pjeva. Potrebna mu je pomoć u praćenju ritma i takta.

Na satu tjelesne kulture potrebna mu je pomoć u objašnjavanju vježbi koje treba raditi, u grupnim igrama ne sudjeluje (nogomet, rukomet), nego stoji po strani.

Dječak je vrlo povučen, tih i miran. Pomoć ostalih učenika uglavnom prihvaća. Učiteljica mu pomaže prilikom odijevanja i obuvanja (prije i poslije nastave).

Majka dječaka dolazi na informativne razgovore u školu. Tvrdi da dječak ide kod logopeda jedanput tjedno na pola sata. Dječak samostalno ide u školu i vraća se kući. Nakon završene opservacije Povjerenstvo (psiholog, pedagog, defektolog, učitelj i liječnik školske medicine) je predložilo Uredu državne uprave da izda Rješenje kojim će za učenika biti određen primjeren program školovanja. S obzirom na već utvrđene teškoće iz točke 8. stavak 1. Orijentacijske liste, dječaku je određeno da se školuje prema modelu potpune odgojno-obrazovne integracije uz primjenu prilagođenog programa.

3. Rezultati analize anketnih upitnika

Anketni upitnik za dječaka ispunili su učiteljica, učiteljica vjeronauka, učitelj engleskog jezika, pedagoginja i defektologinja.

Svi ispitanici slažu se kako dječak ima poteškoće u govoru, pisanju i čitanju. Defektologinja uz to smatra da dječak ima sniženo intelektualno funkcioniranje, nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika i nestimulativnu obiteljsku okolinu.

Što se tiče potreba koje je potrebno zadovoljiti kod dječaka, ispitanici (defektologinja) navode da je to poboljšanje komunikacije na hrvatskom jeziku, potrebna mu je stalna pomoć pri izvršavanju zadataka (učiteljica, učiteljica vjeronauka i učitelj engleskog jezika). Pedagoginja još navodi potrebu za poticajnijim obiteljskim okruženjem, uvježbavanje socijalnih vještina te veću pomoć logopeda, dok učiteljica vjeronauka navodi potrebu za ljubavlju. Prema ispitanicima (učiteljica vjeronauka) dječakove su jake strane to što ima svoje „ja“, tj. točno kaže što hoće, a što neće napraviti. Učiteljica dodaje kako mu je množenje najjača strana što se tiče cjelokupnog dosadašnjeg obrazovanja, dok s druge strane dječak ne vidi povezanost između množenja i dijeljenja. Ostali ispitanici ne navode dječakove jake strane.

Tablica 3: Odgovori ispitanika o aktivnostima koje provode s učnikom

| ISPITANICI | AKTIVNOSTI KOJE PROVODE S UČENIKOM (prilagođeni program, kako i na koji način) |
|------------------------------|---|
| Učiteljica | - svakodnevno vježbanje izgovora pojedinih glasova, vježbe prepisivanja, rečenica tiskanim slovima, rješavanje jednostavnijih matematičkih zadataka uz pomoć učiteljice |
| Učiteljica vjeronauka | - višestruko ponavljanje zadataka, zajedničko rješavanje odgovora na |

| | |
|---------------------------------|---|
| | pitanja, pojašnjavaње |
| Učitelj engleskog jezika | <ul style="list-style-type: none"> - višestruko ponavljanje zadataka, individualna pomoć u rješavanju zadataka, vježbanje izgovora glasova, riječi |
| Pedagoginja | <ul style="list-style-type: none"> - individualno razgovara s dječakom 2-3 puta tijekom školske godine - potiče dječaka da aktivno sudjeluje u pedagoškim radionicama koje pedagoginja vodi u njegovom razrednom odjelu |
| Defektologinja | <ul style="list-style-type: none"> - prilagođeni program iz hrv. jezika, matematike i prirode, govorne vježbe, bogaćenje rječnika, novi pojmovi, vježbe grafomotorike, specijalizacijske vještine, vježbe koncentracije (vidi prilog 2) - dječak dolazi individualno na navedene vježbe 2 ili 3 puta tjedno, ovisno o rasporedu |

Iz tablice 3. vidi se da i učitelji i stručni suradnici pomažu učeniku u svladavanju poteškoća i usvajanju gradiva.

Ispitanici su na pitanje postoji li napredak kod učenika u odnosu na početno stanje odgovorili kako je napredak vidljiv u govoru i komunikaciji, ali je još uvijek jako spor i slab. Defektologinja navodi kako su mu se socijalne vještine također poboljšale.

Na pitanje kako vide daljnje školovanje dječaka i ima li još mjesta za poboljšanje, ispitanici su vrlo različito odgovorili. Pedagoginja i defektologinja smatraju kako roditelje učenika treba više uključiti u dječakovo školovanje te su mišljenja da dječak treba češće posjećivati logopeda,

a ne samo jednom tjedno. To bi po njihovom mišljenju uvelike pomoglo dječakovom uspjehu u obrazovanju, a vrlo je ostvarivo uz malo veći angažman najbližih. Učiteljica, učiteljica vjeronauka i učitelj engleskog jezika smatraju kako bi dječak više napredovao u manjem razrednom odjelu, manjoj skupini te da bi bio uspješniji u okruženju koje čine djeca s potrebama sličnim njegovima.

4. Moj osobni dojam o dječaku nakon neformalnog razgovora s istim

Dječak je bio vrlo zatvoren, na moja je pitanja davao vrlo kratke odgovore. Govor mu je bio izrazito teško razumljiv, tek uz pomoć pedagoginje shvatila sam što mi želi reći. Rekao je kako jako voli biti u školi i u razredu, ali ne voli obavljati zadatke koji su mu postavljeni. Najviše voli tjelesnu i zdravstvenu kulturu.

Imala sam ga prilike promatrati na satu prošle godine na stručnoj praksi iz pedagogije i vidjela sam kako konstantno treba pomoć oko svega, i to većinom učiteljičinu pomoć. Nerijetko mu i djeca iz razreda pomažu u izvršavanju obveza. Tada sam vidjela i njegovu tvrdoglavost (koju su neki nastavnici naveli kao njegovu karakteristiku) i odrješito odbijanje izvršavanja zadataka.

Prilikom razgovora uspjela sam saznati da se u slobodno vrijeme najviše voli igrati sa sestrom koja ide u četvrti razred te mlađim bratom.

Opis 2. slučaja

1. Obiteljska anamneza

Djevojčica M.M. kronološke je dobi 14 godina. Učenica je osmog razreda. Dolazi iz mnogobrojne obitelji (12 članova) u kojoj su oba roditelja nezaposlena te žive od socijalne pomoći. Svi su članovi obitelji tjelesno zdravi.

2. Razvojne osobitosti uočene analizom pedagoške dokumentacije

Analizirani su sljedeći dokumenti: Mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole, Psihologijsko mišljenje za učenika, Nalaz i mišljenje defektologa te Nalaz i mišljenje psihologa.

Tablica 4: Analiza mišljenja o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole

| | |
|--------------------------------|------------|
| Datum rođenja | 13.3.1997. |
| Težina prilikom rođenja | 3 200 g |
| Dužina prilikom rođenja | 50 cm |
| Prvi zub | 8 mjeseci |
| Sjedenje | 7 mjeseci |
| Prohodala | 13 mjeseci |
| Prve riječi | 12 mjeseci |
| Prve rečenice | 22 mjeseca |

Iz tablice 4. vidljivo je kako je djevojčica imala uobičajeni tjelesni razvitak, bez naznaka teškoća. No prema mišljenju liječnika prilikom upisa u prvi razred (Mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta u svezi s pohađanjem škole) djevojčica pokazuje odstupanja od uobičajenog ponašanja. Postavljene zadatke rješava slabije od ostale djece. Govor joj je dislaličan. Ipak se upisuje u prvi razred.

Psiholog s djevojčicom obavlja intervju, kao i s njezinom učiteljicom (28.9.2004.), (Psihologijsko mišljenje za učenika). Ustanovljuje kako je djevojčica na donjoj granici intelektualnih sposobnosti. Iz Nalaza i mišljenja psihologa može se vidjeti da je djevojčica temeljno dobrog raspoloženja, bez grubih neuroloških ispada, govori u rečenicama, teže izgovara početak riječi, nije usvojila čitanje i pisanje, analizu i sintezu. Specifične smetnje čitanja, pisanja i govora organski su uvjetovane. Vrlo je živahna, nenapadna. Psiholog savjetuje rad s defektologom, praćenje te retest za godinu dana.

Nalaz defektologinje potvrđuje mišljenje psihologa te dodaje specifične teškoće čitanja i pisanja (disleksija, disgrafija) i poteškoće s izgovorom.

Na osnovi navedenog pokreće se postupak utvrđivanja primjerenog oblika školovanja. Postupak je pokrenut u drugom polugodištu školske godine 2004./2005. Djevojčica dobiva

Rješenje u kojem stoji da se ostvaruje prilagođeni program zbog toga što ispunjava točku 3. Orijentacijske liste.

3. Rezultati analize anketnih upitnika

Anketni upitnik za djevojčicu ispunili su razrednica (koja je ujedno i nastavnica biologije učenici), nastavnica hrvatskog jezika, nastavnica engleskog jezika, nastavnica glazbene kulture, nastavnica likovne kulture, nastavnica tjelesne i zdravstvene kulture, nastavnica vjeronauka, nastavnica tehničke kulture, nastavnik povijesti, nastavnica zemljopisa, nastavnik kemije, nastavnik fizike, nastavnik matematike, defektologinja i pedagoginja.

Svi su ispitanici kao poteškoće koje učenica ima naveli zapamćivanje gradiva, dok razrednica, koja je ujedno učenici i profesorica biologije, dodaje teškoće u čitanju i pisanju. Učitelj povijesti uz probleme sa zapamćivanjem navodi i poteškoće s razumijevanjem i povezivanjem gradiva. Defektologinja i pedagoginja učeničine poteškoće definiraju kao sniženo intelektualno funkcioniranje te defektologinja uz to dodaje nestimulativnu sredinu i nedostatak radnih navika.

Na pitanje koje su potrebe ove učenice, što je potrebno zadovoljiti, svi su ispitanici odgovorili kako je učenici potreban individualizirani pristup i poticanje na rad. Jake su strane ove učenice prema ispitanicima (pedagoginja, defektologinja, nastavnica hrvatskog jezika, nastavnica biologije, nastavnik matematike, nastavnik fizike, nastavnica engleskog jezika, nastavnik povijesti, nastavnica geografije, nastavnica tehničke kulture, nastavnica likovne kulture, nastavnica glazbene kulture) motiviranost, upornost i spremnost na suradnju. Razrednica navedenom dodaje i redovitost u polaženju nastave i visoki stupanj urednosti (školski pribor i osobna higijena).

Tablica 5: Odgovori ispitanika koji učenci predaju prirodne predmete o aktivnostima koje provode s učenicom

| NASTAVNI PREDMETI | AKTIVNOSTI |
|------------------------------|---|
| Matematika | <ul style="list-style-type: none"> - individualni pristup učenci i svakodnevno pomaganje u rješavanju zadataka - ispitni zadatci jednostavniji u odnosu na druge učenike |
| Fizika | <ul style="list-style-type: none"> - učenica treba naučiti samo osnovno, bez detalja |
| Kemija | <ul style="list-style-type: none"> - individualni pristup učenci, smanjen je opseg gradiva koji treba usvojiti |
| Biologija | <ul style="list-style-type: none"> - usmeno provjeravanje uključuje ključne pojmove, crteže na bazi prepoznavanja, jednostavna izlaganja (referati) - pismeno ispitivanje uključuje posebno pripremljena pitanja, jednostavnija u odnosu na druge učenike |

Tablica 6: Odgovori ispitanika koji učenici predaju društvene predmete o aktivnostima koje provode s učenicom

| NASTAVNI PREDMETI | AKTIVNOSTI |
|------------------------------|--|
| Hrvatski jezik | <ul style="list-style-type: none"> - učenica ima sve zapisano u bilježnici, ali je smanjen opseg ispitnih pitanja (učenica unaprijed dobije pitanja koja će odgovarati) |
| Engleski jezik | <ul style="list-style-type: none"> - učenici su u zadacima smanjeni nepotrebni detalji - pojednostavljeno je gradivo, tekstovi su podijeljeni na jednostavnije strukture i riječi - smanjen je vokabular vezan uz temu koja se obrađuje |
| Geografija | <ul style="list-style-type: none"> - smanjen opseg gradiva - crteži i karte na razini prepoznavanja - ispitna pitanja pojednostavljena |
| Povijest | <ul style="list-style-type: none"> - prilagođeni program (smanjen opseg gradiva i pojednostavljeni zadatci) |

Tablica 7: Odgovori ispitanika koji učenici predaju odgojne predmete o aktivnostima koje provode s učenicom

| NASTAVNI PREDMETI | AKTIVNOSTI |
|---|--|
| Glazbena kultura | - nije potrebna nikakva prilagodba, učenica obavlja sve zadatke kao i druga djeca u razredu |
| Likovna kultura | - nije potrebna nikakva prilagodba, učenica obavlja sve zadatke kao i druga djeca u razredu |
| Tjelesna i zdravstvena kultura | - nije potrebna nikakva prilagodba |
| Tehnička kultura | - učenica je vrlo dobra u praktičnom radu te joj tu nije potrebna nikakva prilagodba - opseg teorijskog gradiva je malo smanjen u odnosu na drugu djecu |

Tablica 8: Odgovor ispitanika koji učenici predaje izborni predmet o aktivnostima koje provodi s učenicom

| NASTAVNI PREDMET | AKTIVNOSTI |
|-----------------------------|---|
| Vjeronauk | - program nije potrebno prilagođavati, učenici je |

| | |
|--|---|
| | pomoć potrebna samo u rješavanju zadataka |
|--|---|

Tablica 9: Odgovori stručnih suradnika o aktivnostima koje provode s učenicom

| STRUČNI SURADNICI | AKTIVNOSTI |
|--------------------------|---|
| Pedagoginja | <ul style="list-style-type: none"> - povremeno učenje nastavnih predmeta - savjetodavni razgovori vezani uz tehnike učenja |
| Defektologinja | <ul style="list-style-type: none"> - pomoć u učenju uglavnom iz hrvatskog jezika (vidi prilog 3) i matematike (vidi prilog 4) 2 ili 3 puta tjedno (ovisno o rasporedu) |

Iz prikazanih tablica (5 – 8) vidi se kako je učenici iz svakog nastavnog predmeta, osim iz skupine odgojnih predmeta te izbornog predmeta, sadržaj na neki način prilagođen. To je većinom učinjeno smanjenjem opsega gradiva i individualnim pristupom nastavnika. Naravno, osobni trud nastavnika uvelike utječe na provođenje prilagođenog programa. Stručni suradnici također pomažu učenici u svladavanju teškoća provođenjem vježbi i savjetodavnim razgovorima.

Svi su ispitanici na pitanje vidi li se napredak kod učenice u odnosu na početno stanje odgovorili pozitivno. Napredak je vidljiv u čitanju i pisanju te u lakšem snalaženju s udžbenicima i radnim materijalom. Stručni suradnici i razrednica učenice navode kako je napredak vidljiv i u odgojnom smislu, ne samo obrazovnom. Naime, učenica je od plašljive i tihe djevojčice izrasla u djevojčicu s dosta samopouzdanja, motivacije i volje za napretkom te je postala prihvaćenija pa čak i omiljena u razredu.

Što se tiče daljnjeg školovanja učenice, neki ispitanici (defektologinja, pedagoginja, nastavnica matematike, nastavnica tehničke kulture, nastavnica hrvatskog jezika, nastavnica engleskog jezika, nastavnica biologije) misle da učenica može još više napredovati, ali samo uz kontinuiranu pomoć u učenju. Svi ispitanici smatraju da je učeničino daljnje školovanje moguće samo u obliku pomoćnih zanimanja u kojima je vidljiva praktična primjena onoga što uči (npr. pomoćni kuhar, pomoćni slastičar itd.). Iz analize odgovora pedagoginje vidljivo je da je učenica upućena na testiranje u Zavod za zapošljavanje gdje stručni tim zadužen za profesionalnu orijentaciju procjenjuje i donosi odluku o zanimanju za koje se učenica može školovati.

4. Moj osobni dojam o djevojčici nakon neformalnog razgovora s istom

Djevojčica je vrlo vedra i dobro raspoložena. Vrlo je otvorena i komunikativna. Na sva moja pitanja odgovorila je bez poteškoća i zastajkivanja.

Voli ići u školu i biti u razredu. Najdraži joj je predmet glazbena kultura jer jako voli pjevati.

U slobodno vrijeme pjeva u crkvenom zboru i u tome uživa. Budući da puno pomaže roditeljima u čuvanju mlađe braće i sestara i obavljanju kućanskih poslova, nema baš puno slobodnog vremena. Ono malo vremena što ima voli provoditi u igri i šetnjama s prijateljicama iz susjedstva.

5. ZAKLJUČAK

Proces integracije stvaranje je povoljnijih uvjeta za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju izvan specijalnih odgojno-obrazovnih ustanova, u redovnim ustanovama, zajedno sa svom ostalom djecom. (Sekulić – Majurec, 1988) Postoje različiti oblici integracije. Učenici s lakšim teškoćama u razvoju u pravilu se uključuju u redovite razredne odjele te svladavaju redovite nastavne programe uz individualizirane postupke s obzirom na posebne potrebe koje učenik ima ili prilagođene programe sukladne njihovim sposobnostima. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 23/91) oblici su rada koji se nude unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnim školama: potpuna integracija, djelomična integracija i posebni odjeli s posebnim programima. U odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju vrlo je važno najveću pažnju obratiti na zadovoljenje potreba i mogućnosti učenika te izradu individualiziranih programa. (HNOS,2006) Karakteristike djece s teškoćama u razvoju, zbog specifičnosti svakog djeteta, nije moguće precizno definirati. No postoje karakteristike koje su specifične za pojedine teškoće. Upravo prema tim karakteristikama, ali, naravno, i prema već spomenutim potrebama i sposobnostima svakog pojedinog učenika, učitelji uz pomoć stručnih suradnika izrađuju individualizirane programe prema kojima se školuju učenici s teškoćama u razvoju. Za uspješno školovanje učenika s teškoćama iznimno je važna poticajna okolina te maksimalan trud i volja učitelja i stručnih suradnika kako bi ostvarili te uvjete u školi. Cilj je rada bio uz pomoć pedagoške dokumentacije, anketiranja nastavnika i stručnih suradnika (pedagoga i defektologa) te uz osobni doprinos izraditi studije slučaja za učenika 2. razreda i učenicu 8. razreda osnovne škole koji su integrirani u redovite razredne odjele, ali rade po prilagođenom programu. Upravo na primjerima studija slučaja opisanim u ovom radu vidi se proces odgojno-obrazovne integracije djece s teškoćama u razvoju na konkretnim, stvarnim primjerima.

POPIS LITERATURE

1. Andrilović, V. 1996. *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga
2. Bach, H. 2005. *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa
3. Biondić, I. 1993. *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine
4. Bouillet, D., 2010. *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
5. Daniels Ellen, R., Stafford, K., 2003. *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
6. Dijagnostičko statistički priručnik mentalnih poremećaja (DSM-IV), Američko psihijatrijsko udruženje, 1994.
7. Galić – Jušić, I. 2004. *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Lekenik: Ostvarenje
8. Guberina – Abramović, D. 2008. 3.izd. *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
9. Kiš – Glavaš, L., Fulgosi – Masnjak, R. 2003. 2.izd. *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama- IDEM
10. Levandovski, D. 1996. *Program rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta
11. Mužić, V., 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA
12. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb
13. Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: SAND
14. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi u: *Narodne novine* br.74/99

15. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u:
Narodne novine br. 23/91
16. Sekulić – Majurec, A. 1988. *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga
17. Ustav Republike Hrvatske, 2003., četrnaesto dopunjeno izdanje. Zagreb: Novi informator
18. Uzelec, M. 1995. *Priručnik za djelatnike u osnovnoškolskom odgoju, obrazovanju i rehabilitaciji učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Fakultet za defektologiju
19. Winkel, R. 1996. *Djeca koju je teško odgajati*. Zagreb: Educa
20. Yin, R. K. 2007. *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Biblioteka Politička misao
21. Zakon o hrvatskom registru osoba s invaliditetom u: *Narodne novine* br. 64/2001
22. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom u: *Narodne novine* br. 143/2002 i 33/2005
23. Zrilić, S. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru

PRILOG 1

ANKETNI UPITNIK

Molim Vas da ispunite sljedeći anketni upitnik i tako sudjelujete u realizaciji empirijskog dijela diplomskog rada čija je tema „Odgojno – obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju“. Prikupljeni podaci poslužit će za dobivanje informacija o učeniku/ci o kojem se radi studija slučaja. Molim Vas da se kod popunjavanja upitnika koristite uputama koje slijede nakon pitanja.

Hvala!

ZAOKRUŽITE VAŠE ZANIMANJE:

1. Učitelj/ica _____ (upišite nastavni predmet)
2. Pedagoginja
3. Defektologinja

1. Opišite poteškoće koje prema Vašem mišljenju ima učenik/ca N. N.? *Objasnite!*

2. Navedite potrebe učenika/ce koje je potrebno zadovoljiti. Koje su jake strane ovog učenika/ce? *Objasnite!*

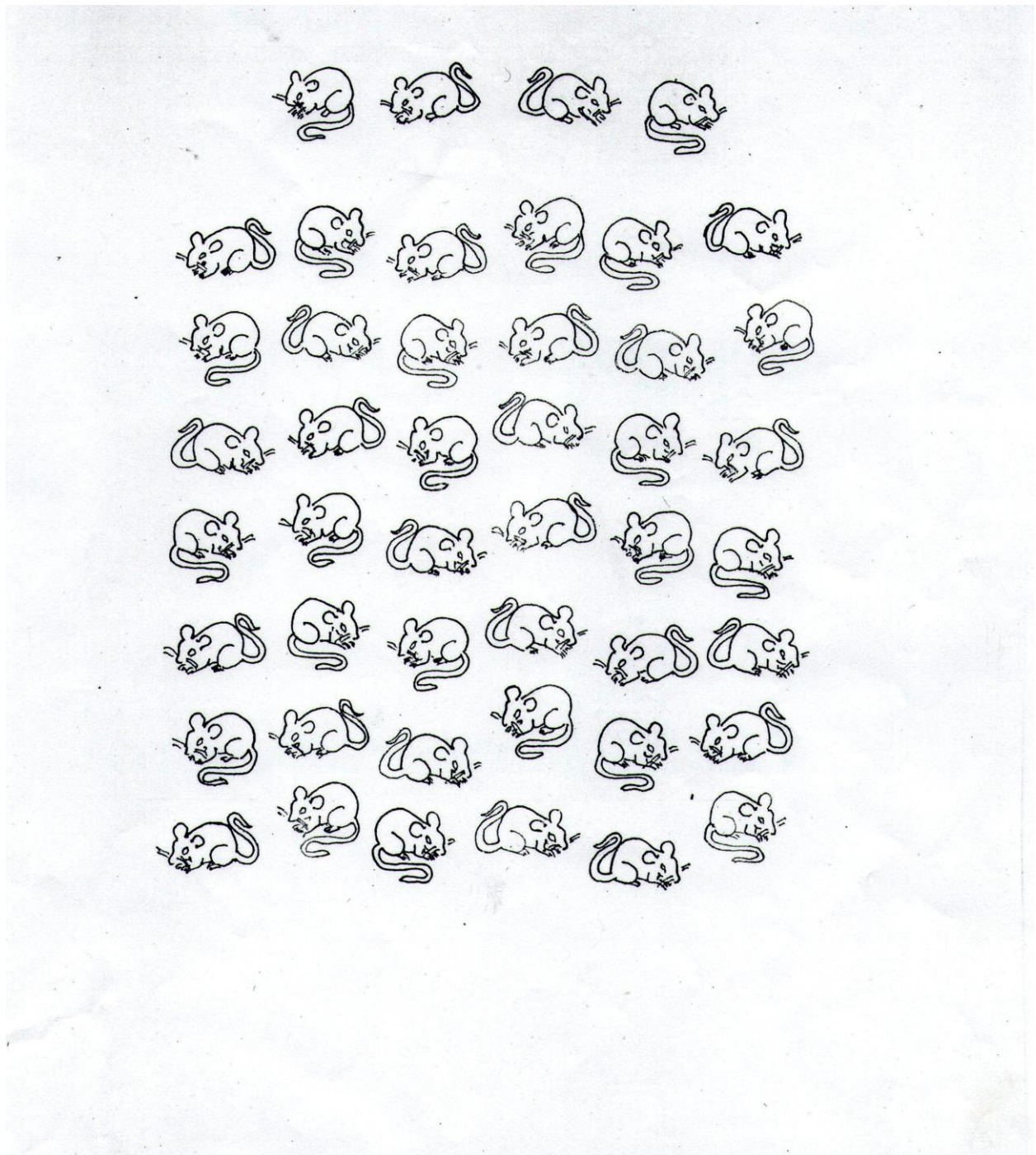
3. Koje aktivnosti s učenikom/com provodite (*prilagođeni program- u kojim predmetima i na koji način, vježbe, itd.*) i koliko često? *Objasnite!*

4. Vidite li napredak kod učenika u odnosu na početno stanje? Ako je vaš odgovor potvrđan, pojasnite!

5. Kako vidite njegovo daljnje školovanje? Ima li još mjesta za poboljšanja i gdje? *Objasnite!*

Hvala na suradnji!

Vježba koncentracije



Vježbe iz hrvatskog jezika

Jutro na livadi

Svanuo je dan. Livada se budi.
 Rosa belista na travi. Leptir leti
 oko stabla. Spustio se na list. Pije.
 Od rose je postao jab. Sad opet
 leti. Visoko, visoko.

Jutro na livadi

Svanuo je dan. Livada se budi.
 Rosa belista na travi. Leptir
 leti oko stabla. Spustio se ^{na} list.
 Pije rosu. Popio je dosta.
 Od rose je postao ^{jab.} Sad opet leti.

PRILOG 4

Vježbe iz matematike

